

EL MUSEO COMO INSTRUMENTO PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

USO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN
LA CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE
LA CULTURA DE PAZ

IL MUSEO COME STRUMENTO
PER IL LAVORO COLLABORATIVO

USO DELLA EDUCAZIONE ARTISTICA NELLA
COSTRUZIONE E LO SVILUPPO DELLA
CULTURA DELLA PACE

Tesis Doctoral

M^a Soledad Fernández Inglés

Dirigida por: Dra. Dña. M^a Rosario Gutiérrez Pérez



TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA FORMACIÓN
Departamento de las Lenguas, las Artes y el Deporte
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2019

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA






Imagen de portada:

Un educador de Museum Jorge Rando y alumnos de un centro educativo de Málaga ante la obra de Juan Correa
“Punto quebrado. Las huellas del éxodo.”



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María Soledad Fernández Inglés

 <http://orcid.org/0000-0002-5926-1876>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

TESIS DOCTORAL: AUTORIZACIÓN DE LECTURA

La Dra. Rosario Gutiérrez Pérez, profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas, Las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga,

HACE CONSTAR:

Que la versión definitiva del trabajo realizado por D^a Soledad Fernández Inglés, con DNI, 34001154R, titulado: El museo como instrumento para el aprendizaje colaborativo. Uso de la educación artística en la construcción y desarrollo de la cultura de paz, reúne los requisitos estructurales y científicos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

En Málaga, a 22 de enero de 2019

Fdo.: Rosario Gutiérrez Pérez
Tutora y Directora de la Tesis

Facultad de Ciencias de la Educación. Boulevard Louis Pasteur, 25, 29010.
Universidad de Málaga

A mi madre,
ejemplo de vida y de superación



AGRADECIMIENTOS

Es mi intención expresar mi gratitud por la ayuda recibida en la realización de este trabajo a las personas e instituciones siguientes:

A la Doctora Rosario Gutiérrez Pérez, mi tutora y directora de tesis en la Universidad de Málaga, por su calidad humana, intelectual y profesional; por su continuo seguimiento sin hacer ruido; por las sugerencias, también estructurales, que tanto han enriquecido este trabajo.

A la Universidad de Málaga, por su apoyo para realizar la estancia en la Università degli Studi di Firenze; a la coordinadora de doctorado Doctora Nieves Blanco, por la calidad intelectual y académica de los profesores e investigadores invitados a los seminarios formativos.

Mi más sincero agradecimiento va dirigido también a los actores que han hecho posible este estudio de casos: Museo Jorge Rando y Galleria degli Uffizi con el pintor Jorge Rando y los directores Vanesa Diez y Eike Schmidt respectivamente, y los responsables del área de educación y educadores –Pablo Serrato, Silvia Mascalchi, Paola Candeloro–; a los centros educativos de Málaga y Florencia y sus profesoras de EPVyA e Historia del Arte, que con tanta generosidad se han “prestado a la causa”; y, fundamentalmente, al alumnado de Málaga y de Florencia, sin el que no habría sido posible nada de esto ni, sobre todo, mi crecimiento personal que de ello ha derivado.

No puedo olvidarme de todas aquellas personas que durante años han sido inspiración para estas páginas: los autores y las autoras de cada uno de los libros, artículos y tesis doctorales consultados, que con sus estudios y reflexiones han ayudado a hacer surgir en mí otras insospechadas. Cómo no mencionar a aquel profesor novel de Málaga, al educador de Museo Picasso Málaga, José María Pacheco, y al coordinador del departamento de educación de Fondazione Palazzo Strozzi, Alessio Bertini y, cómo no a los ponentes de los diversos seminarios y congresos a los que he asistido que tanto me han enriquecido.

Por último, un emocionado agradecimiento a mi marido e hijos, que han sufrido mis largas ausencias, no solo físicas. Gracias por vuestra comprensión y paciencia en los momentos más difíciles.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	22
I. GIUSTIFICAZIONE DELL' ARGOMENTO A TRATTARE	21
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	26
II. SITUAZIONE DELL' ARGOMENTO DI STUDIO	27
III. CENTROS DE INTERÉS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	34
III. CENTRI D' INTERESSE E OBIETTIVI DI RICERCA	33
IV. ESTRUCTURA DE LA TESIS	38
IV. STRUTTURA DEL LAVORO DI RICERCA	37
V. TRATAMIENTO DE GÉNERO.....	43

CAPÍTULO 1. EL MUSEO EDUCADOR COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN IL MUSEO EDUCATORE COME OGGETTO DI RICERCA

1.1 Patrimonio cultural y su relato en España. La tutela histórica del patrimonio artístico español	46
<i>1.1 La tutela storica del patrimonio culturale in Spagna</i>	47
1.2 Tutela del patrimonio cultural en Italia. Breves apuntes	52
<i>1.2 Tutela del patrimonio culturale in Italia. Breve appunto</i>	51
1.3 Concepto de patrimonio cultural	56
<i>1.3 Nozione di patrimonio culturale</i>	55
1.4 Incidencia del patrimonio cultural en la sociedad	60
<i>1.4 Incidenza del patrimonio culturale nella società</i>	59
1.5 Origen y evolución del museo como espacio educativo	66
<i>1.5 Origine e evoluzione del museo come ambito educativo</i>	65
1.6 Narrativas museales	76
1.6.1 Narrativa formalista	78
1.6.2 Narrativa disciplinaria	80
1.6.3 Narrativa experiencial	80
1.6.4 Narrativa comunicativa o de accesibilidad	82
1.6.5 Narrativa cultural	84
<i>1.6 Narrative museologiche</i>	75

1.6.1 Narrativa formalista	77
1.6.2 Narrativa disciplinaria	79
1.6.3 Narrativa experiencial	79
1.6.4 Narrativa comunicativa o de accesibilidad	81
1.6.5 Narrativa cultural	83
1.7 Teorías del conocimiento aplicadas a los museos	86
1.7 Teorie della conoscenza applicate ai musei	85
1.8 Metodologías en didáctica museal	96
1.8 Metodologie nella didattica museale	95
1.9 Patrimonio, didáctica museal y público visitante	102
1.9 Patrimonio, didattica museale e pubblico visitatore	101

**CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO PRINCIPIO
GENERADOR DE CUESTIONES INCONTESTABLES
LA EDUCAZIONE ARTISTICA COME PRINCIPIO GENERATORE
DI QUESTIONI INCONTESTABILI**

2.1 Responsabilidad en la intervención educativa. La colaboración familia–escuela para el desarrollo de los valores personales.	114
2.1 Responsabilità nell’ intervento educativo. La collaborazione famiglia–scuola per lo sviluppo dei valori personali.	113
2.2 Por qué y para qué educar desde el arte	118
2.2.1 El arte en la adolescencia	118
2.2.2 Objetivos y función de la educación artística	124
2.2.3 Educación artística y cultura de paz	126
2.2.4 La educación artística en la construcción de patrimonios	132
2.2 Perché e per cosa educare dall’ arte	115
2.2.1 L’ arte nell’ adolescenza	115
2.2.2 Obiettivi e funzione dell’ educazione artistica	123
2.2.3 Educazione artistica e cultura di pace	125
2.2.4 L’ educazione artistica nella costruzione di patrimoni	131
2.3 Arte, identidad cultural y territorio	138
2.3 Arte, identità culturale e territorio	137
2.4 Educación artística, educación al patrimonio y educación a la cultura de paz	146
2.4 Educazione artistica, educazione al patrimonio ed educazione alla cultura della pace	145
2.5 Interdisciplinariedad para una educación global	148
2.5 Interdisciplinarità per una educazione globale	147
2.6 Organismos internacionales y nacionales unidos en el frente común de la	

educación artística	152
2.6.1 Luz de papel o la primera Hoja de Ruta para la educación artística	156
2.6.2 La educación artística en la cultura europea	158
2.6.3 El papel de las artes en la educación	162
<i>2.6 Organismi internazionali e nazionali uniti nel fronte comune della educazione artistica</i>	<i>151</i>
<i>2.6.1 Luce di carta o il primo Foglio di Rotta per l'educazione artistica</i>	<i>155</i>
<i>2.6.2 L'educazione artistica nella cultura europea</i>	<i>157</i>
<i>2.6.3 Il ruolo dell'arti nell'educazione</i>	<i>161</i>
2.7 Arte, docentes y formación personal	166
<i>2.7 Arte, insegnanti e formazione personale</i>	<i>165</i>
2.8 La educación artística y desarrollo de habilidades y competencias	168
<i>2.8 L'educazione artistica e lo sviluppo di abilità e competenze</i>	<i>167</i>
2.9 El valor de las competencias para un mundo globalizado	172
<i>2.9 Il valore delle competenze per un mondo globalizzato</i>	<i>171</i>
2.10 ¿"Qué" educación artística? La cultura visual como pedagogía del arte	176
<i>2.10 Qual'educazione artistica? La cultura visuale come pedagogia dell'arte</i>	<i>175</i>
2.11 Cultura visual y educación artística: Implicaciones en el patrimonio cultural	180
2.11.1 Estrategias para la reflexión	184
2.11.2 El valor de la imagen simbólica en la construcción de patrimonios	188
<i>2.11 Cultura visuale ed educazione artistica: Implicazioni nel patrimonio culturale</i>	<i>179</i>
<i>2.11.1 Strategie per la riflessione</i>	<i>183</i>
<i>2.11.2 Il valore dell'immagine simbolica nella costruzione di patrimoni</i>	<i>187</i>
2.12 Creatividad y educación artística	190
<i>2.12 Creatività ed educazione artistica</i>	<i>189</i>
2.13 Creatividad, curriculum y marginalidad. Contextos educativo andaluz y toscano	198
2.13.1. Comunidad Autónoma Andaluza	202
2.13.2. Región Toscana	204
<i>2.13 Creatività, curricolo e marginalità. Contesti educativi andaluso e toscano</i>	<i>197</i>
<i>2.13.1. Comunità Autonoma Andalusia</i>	<i>201</i>
<i>2.13.2. Regione Toscana</i>	<i>203</i>

CAPÍTULO 3. LA CULTURA DE PAZ Y LA CONTESTACIÓN DE SUS PRINCIPIOS LA CULTURA DELLA PACE E LA CONTESTAZIONE DEI SUOI PRINCIPI

3.1 Principios de la cultura de paz y relación con el arte	212
<i>3.1 Principi della cultura della pace in relazione con l'arte</i>	<i>211</i>
3.2 El museo, la escuela y el valor del diálogo	218
3.2.1. Retos de la escuela en la nueva sociedad	218
<i>3.2 Il museo, la scuola e il valore del dialogo</i>	<i>217</i>

3.2.1. <i>Sfide della scuola nella nuova società</i>	217
3.3. El museo: educando a la socialización	224
3.3.1 Calta21	226
3.3.2 La Bienal de Mercosur o cuando lo educativo engulló un proyecto artístico	234
3.3.3 El método autobiográfico narrativo aplicado a los bienes culturales	242
3.3.3.1 El método autobiográfico en la transformación del ser humano	242
3.3.3.2 Un patrimonio de historias: el método autobiográfico– narrativo aplicado a los bienes culturales	252
3.3.4 El museo, el público y la libertad de acción	260
3.3.4.1 Museo Carmen Thyssen Málaga	260
3.3. <i>Il museo: educando alla socializzazione</i>	223
3.3.1 <i>Calta21</i>	225
3.3.2 <i>La Biennale di Mercosur o quando il fattore educativo divorò un progetto artistico</i>	233
3.3.3 <i>Il metodo autobiografico narrativo applicato ai beni culturali</i>	241
3.3.3.1 <i>Il metodo autobiografico nella trasformazione dell' essere umano</i>	241
3.3.3.2 <i>Un patrimonio di storie: il metodo biografico – narrativo applicato ai beni culturali</i>	251
3.3.4 <i>Il museo, il pubblico e la libertà di azione</i>	259
3.3.4.1 <i>Museo Carmen Thyssen Málaga</i>	259

MARCO CONTEXTUAL

INQUADRAMENTO CONTESTUALE

CAPÍTULO 4. ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA E ITALIA ASPETTI COSTITUTIVI DELL' EDUCAZIONE SECONDARIA IN SPAGNA E ITALIA

4.1 La Educación Secundaria en Italia	269
4.1.1 Perfil cultural, educativo y profesional del liceo italiano	271
4.1.2 Un liceo lingüístico como paradigma de los aspectos constitutivos de la Educación Secundaria Superior en Italia	275
4.1.2.1 Prioridades y metas del centro educativo	279
4.1.2.2 Objetivos curriculares en las diferentes áreas	287
4.1.2.3 Objetivos curriculares en IV curso del liceo	293
4.2 <i>L' educazione secondaria in Spagna</i>	268
4.2.1 <i>Profilo culturale, educativo e professionale dell' Educazione Secondaria spagnola</i>	276

**CAPÍTULO 5. EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN EN EL MUSEO Y
SU CONEXIÓN CON LOS CENTROS EDUCATIVOS
IL DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE NEI MUSEI E LA LORO
CONNESSIONE CON I CENTRI EDUCATIVI**

5.1 Utilidad de la presencia del museo en la escuela	297
<i>5.1 Utilità della presenza del museo nella scuola</i>	<i>296</i>
5.2 El carácter lúdico del arte y el patrimonio. La presencia en el aula del Museo Picasso Málaga y la Fundación Palazzo Strozzi	297
5.2.1 Museo Picasso Málaga: una conexión para aprender interpretando	305
5.2.2 Fundación Palazzo Strozzi: Una mirada transversal de lo contemporáneo	313
<i>5.2 Il carattere ludico dell' arte e il patrimonio. La presenza nel aula del Museo Picasso Málaga e della Fondazione Palazzo Strozzi</i>	<i>296</i>
<i>5.2.1 Museo Picasso Málaga: una connessione per imparare interpretando</i>	<i>304</i>
<i>5.2.2 Fondazione Palazzo Strozzi: Uno sguardo trasversale della contemporaneità</i>	<i>312</i>
5.3 El trabajo colaborativo museo- escuela: las propuestas educativas de Museum Jorge Rando y Galleria degli Uffizi	324
5.3.1 Museum Jorge Rando y la poética expresionista para pensar el mundo	325
5.3.1.1 La sinergia de sus departamentos para favorecer la educación	329
5.3.1.1.1 Museum Jorge Rando a través de la mirada de su Directora	329
5.3.1.1.2 El papel del educador en Museum Jorge Rando	349
5.3.1.2 Programa educativo del Museo Jorge Rando para la Educación Secundaria. Objetivos, actividades, metodología y recursos	359
5.3.1.3 Interacción escuela-museo. Desarrollo de las competencias básicas.....	369
5.3.2 Presencia del museo en la escuela florentina. El caso paradigmático de Gallerie degli Uffizi	377
5.3.2.1 Contexto: el Departamento Scuola e Giovani	377
5.3.2.2 Proyectos educativos	379
5.3.2.3 Gallerie degli Uffizi y la interacción escuela-museo en el	389
desarrollo de la ley de la "Buona scuola". La alternancia escuela-trabajo	
5.3.2.4 Las educadoras museales: una categoría esencial para comunicar el arte y el patrimonio	397
<i>5.3 Il lavoro collaborativo museo- scuola: le proposte educative di Museum Jorge Rando e Galleria degli Uffizi</i>	<i>324</i>
<i>5.3.1 Museum Jorge Rando e la poetica espressionista per pensare il mondo</i>	<i>324</i>
<i>5.3.1.1 La sinergia fra i dipartimenti per favorire la educazione</i>	<i>328</i>
<i>5.3.1.1.1 Museum Jorge Rando attraverso lo sguardo della sua direttrice</i>	<i>328</i>
<i>5.3.1.1.2 Il ruolo dell' educatore in Museum Jorge Rando</i>	<i>348</i>
<i>5.3.1.2 Programma educativo del Museo Jorge Rando per la Educazione Secondaria. Obiettivi, attività, metodologie e risorse</i>	<i>358</i>
<i>5.3.1.3 Interazione scuola-museo. Sviluppo delle competenze di base</i>	<i>368</i>
<i>5.3.2 Presenza del museo nella scuola fiorentina. Il caso paradigmatico di Gallerie degli Uffizi</i>	<i>376</i>
<i>5.3.2.1 Contesto: Il dipartimento Scuola e Giovani</i>	<i>378</i>

5.3.2.2 Progetto educativo	378
5.3.2.3 Gallerie degli Uffizi e l'interazione scuola-museo nello sviluppo della legge della "Buona scuola". La alternanza scuola lavoro	388
5.3.2.4 Le educatrici museali: una categoria essenziale per comunicare l'arte e il patrimonio	396

MARCO METODOLÓGICO

INQUADRAMENTO METODOLOGICO

CAPÍTULO 6. PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN ADECUADO AL OBJETO DE ESTUDIO

PIANO DI RICERCA ADEGUATO ALL' OGGETTO DI STUDIO

6.1 Planteamiento	405
6.1 Impostazione	404
6.2 Propuesta	407
6.2 Proposta	406
6.3 Finalidad y objetivos	407
6.3 Finalità e obiettivi	406
6.4 Temporización en el proceso de investigación	415
6.4 Tempistica nel processo di ricerca	416
6.5 Metodología	417
6.5 Metodologia	418
6.6 Fases en el proceso de investigación. Procedimiento y resultados esperados	423
6.6 Fasi nel processo di ricerca. Procedura e risultati attesi	422
6.7 Recogida de información: Estrategias para el trabajo de campo	425
6.7 Raccolta della informazione. Strategia per il lavoro di campo	424
6.8 Instrumento para el análisis de datos	429
6.8 Strumento per l'analisi dei dati	428

MARCO EXPERIENCIAL

INQUADRAMENTO ESPERIENZIALE

CAPITULO 7. CASO I

7.1 Diseño de la investigación	435
7.1.1 Génesis del caso	435
7.1.1.1 Elección del museo	437
7.1.1.2 Elección del centro educativo	439
7.1.1.3 Relación museo-centro educativo	439
7.1.2 Datos contextuales	441
7.1.2.1 Centro educativo	441
7.1.2.2 Museo	445
7.1.2.3 Participantes	447
7.1.3 Estrategias para la recogida de la información	453
7.1.4 Cronograma	455
7.1 Disegno di ricerca	434

7.1.1	<i>Genesi del caso</i>	434
7.1.1.1	<i>Elezione del museo</i>	436
7.1.1.2	<i>Elezione del centro educativo</i>	438
7.1.1.3	<i>Relazione scuola – museo</i>	438
7.1.2	<i>Dati contestuali</i>	440
7.1.2.1	<i>Centro educativo</i>	440
7.1.2.2	<i>Museo</i>	444
7.1.2.3	<i>Partecipanti</i>	446
7.1.3	<i>Strategie per la raccolta della informazione</i>	452
7.1.4	<i>Tempistica</i>	454
7.2	<i>Actividad formativa</i>	459
7.2.1	<i>Metodología adoptada por el Museo</i>	459
7.2.2	<i>Interacción Museo–escuela</i>	461
7.2.3	<i>Recursos</i>	461
7.2.4	<i>Memoria de la actividad</i>	461
7.2.5	<i>Narración de la actividad educativa</i>	465
7.2.5.1	<i>Balch, el expresionismo alemán y el Arte Moderno en Europa</i>	465
7.2.5.2	<i>Jorge Rando, el Neoexpresionismo y otras poéticas de las artes plásticas estadounidenses y europeas</i>	469
7.2.5.3	<i>“Punto Quebrado, el arte conceptual y los nuevos soportes del arte contemporáneo”</i>	479
7.2.5.4	<i>El color en la pintura I</i>	491
7.2.5.5	<i>El color en la pintura II</i>	491
7.2.5.6	<i>Tertulia con Jorge Rando</i>	493
7.2.6	<i>Cuestiones a tener en cuenta en la actividad educativa</i>	509
7.2.6.1	<i>Impacto en el alumnado: desarrollo de las competencias básicas</i>	509
7.2.6.2	<i>Eficacia del empleo de los recursos puestos a disposición</i>	513
7.2.6.3	<i>Puntos críticos</i>	513
7.2.6.4	<i>Cuestiones inesperadas</i>	517
7.2.6.5	<i>Conclusiones del proyecto formativo</i>	517
7.2	<i>Attività formativa</i>	458
7.2.1	<i>Metodologia adottata dal Museo</i>	458
7.2.2	<i>Interazione Museo–scuola</i>	460
7.2.3	<i>Risorse</i>	460
7.2.4	<i>Memoria della attività</i>	460
7.2.5	<i>Narrazione della attività formativa</i>	464
7.2.5.1	<i>Balch, l’Espressionismo tedesco e l’Arte Moderna in Europa</i>	464
7.2.5.2	<i>Jorge Rando, il Neoespressionismo ed altre poetiche delle arti visive statunitensi ed europee</i>	468
7.2.5.3	<i>“Punto Quebrado, el arte conceptual y los nuevos soportes del arte contemporáneo”</i>	478
7.2.5.4	<i>Il colore nella pittura I</i>	490
7.2.5.5	<i>Il colore nella pittura I II</i>	490
7.2.5.6	<i>Conversazione con Jorge Rando</i>	492
7.2.6	<i>Questioni da considerare nell’attività educativa</i>	508
7.2.6.1	<i>Impatto negli studenti: sviluppo delle competenze di base</i>	508

7.2.6.2	<i>Efficacia dell'impiego delle risorse messe a disposizione</i>	514
7.2.6.3	<i>Punti critici</i>	514
7.2.6.4	<i>Successo inaspettato</i>	516
7.2.6.5	<i>Conclusioni del progetto educativo</i>	516
7.3	Codificación y categorización de los datos	525
7.3	<i>Codificazione e categorizzazione dei dati</i>	524
7.4	Resultados. Hilando categorías	529
7.4.1	Educación artística	531
7.4.1.1	Educación/formación/educación artística	531
7.4.1.2	Significado de arte	533
7.4.1.3	Función del arte	535
7.4.1.4	Importancia de la educación artística	541
7.4.1.5	Gestión de los recursos	54
7.4.1.6	Gestión del grupo	551
7.4.1.7	Alumnado y percepción de la educación artística	553
7.4.1.8	Función de la EPVyA	561
7.4.1.9	Interdisciplinariedad de la EPVyA	569
7.4.1.10	Formación docente	571
7.4.1.11	Estilo educativo	575
7.4.2	Museos	589
7.4.2.1	Arte y patrimonio	589
7.4.2.2	Idea de museo	595
7.4.2.3	Museo abierto	605
7.4.2.4	Gestión de los espacios y la obra de arte	609
7.4.2.5	El museo y la ciudad	611
7.4.2.6	Curriculum y museos	617
7.4.2.7	Museos y futuro de la educación artística	619
7.4.3	Patrimonio	623
7.4.3.1	Idea de patrimonio	623
7.4.3.2	Educación al patrimonio cultural	627
7.4.4	Cultura de paz	631
7.4.4.1	Los centros educativos y la educación en cultura de paz	631
7.4.4.2	Educación artística, museos, patrimonio y cultura de paz	637
7.4	<i>Risultati. Filando categorie</i>	530
7.4.1	<i>Educazione artistica</i>	530
7.4.1.1	<i>Educazione/formazione/educazione artistica</i>	530
7.4.1.2	<i>Significato di arte</i>	532
7.4.1.3	<i>Funzione dell'arte</i>	534
7.4.1.4	<i>Importanza dell'educazione artistica</i>	540
7.4.1.5	<i>Gestione delle risorse</i>	544
7.4.1.6	<i>Gestione del gruppo</i>	550
7.4.1.7	<i>Alunni e percezione dell'educazione artistica</i>	552
7.4.1.8	<i>Funzione della EPVyA</i>	558
7.4.1.9	<i>Interdisciplinarietà della EPVyA</i>	566
7.4.1.10	<i>Formazione dell'insegnante</i>	570
7.4.1.11	<i>Stile educativo</i>	572
7.4.2	<i>Musei</i>	588
7.4.2.1	<i>Arte e patrimonio culturale</i>	588

7.4.2.2	<i>Idea di museo</i>	594
7.4.2.3	<i>Museo aperto</i>	604
7.4.2.4	<i>Gestione degli spazi e l'opera d'arte</i>	610
7.4.2.5	<i>Il museo e la città</i>	610
7.4.2.6	<i>Curriculo e musei</i>	616
7.4.2.7	<i>Musei e futuro dell'educazione artistica</i>	620
7.4.3	<i>Patrimonio culturale</i>	622
7.4.3.1	<i>Idea di patrimonio culturale</i>	622
7.4.3.2	<i>Educazione al patrimonio culturale</i>	626
7.4.4	<i>Cultura di pace</i>	630
7.4.4.1	<i>Le scuole e l'educazione alla cultura di pace</i>	630
7.4.4.2	<i>Educazione artistica, musei, patrimonio e cultura di pace</i>	636
7.5	<i>Conclusiones parciales</i>	643
7.5	<i>Conclusioni parziali</i>	642

CAPÍTULO 8. CASO II

8.1	<i>Diseño de la investigación</i>	657
8.1.1	<i>Génesis del caso</i>	657
8.1.1.1	<i>Elección del museo</i>	661
8.1.1.2	<i>Elección del centro educativo</i>	665
8.1.1.3	<i>Relación museo-centro educativo</i>	667
8.1.1.4	<i>Cronograma</i>	667
8.1.2	<i>Datos contextuales</i>	667
8.1.2.1	<i>Centro educativo</i>	667
8.1.2.2	<i>Museo</i>	667
8.1.2.3	<i>Participantes</i>	669
8.1.3	<i>Estrategias para la recogida de la información</i>	673
8.1	<i>Disegno di ricerca</i>	656
8.1.1	<i>Genesi del caso</i>	656
8.1.1.1	<i>Elezione del museo</i>	656
8.1.1.2	<i>Elezione del centro educativo</i>	660
8.1.1.3	<i>Relazione museo-centro educativo</i>	662
8.1.1.4	<i>Tempistica</i>	664
8.1.2	<i>Dati contestuali</i>	668
8.1.2.1	<i>Centro educativo</i>	668
8.1.2.2	<i>Museo</i>	668
8.1.2.3	<i>Partecipanti</i>	668
8.1.3	<i>Strategie per la raccolta dell'informazione</i>	672
8.2	<i>Proyecto formativo</i>	675
8.2.1	<i>Una actividad educativa con los bienes culturales</i>	675
8.2.1.1	<i>Finalidad</i>	675
8.2.1.2	<i>Objetivos</i>	677
8.2.1.3	<i>Metodología</i>	685
8.2.1.4	<i>Contenidos</i>	687
..		

8.2.1.5 Recursos	689
8.2.1.6 Memoria de la actividad	695
8.2.1.7 Monitorización	695
8.2.2 El valor de la ciudadanía en el proyecto “Ambasciatori dll’ Arte”	697
8.2.3 Narración de la experiencia formativa	699
8.2.4 Cuestión a tener en cuenta: Impacto del proyecto en el alumnado	711
8.2 <i>Progetto formativo</i>	674
8.2.1 <i>Una attività educativa nei beni culturali</i>	674
8.2.1.1 <i>Finalità</i>	674
8.2.1.2 <i>Obiettivi</i>	676
8.2.1.3 <i>Metodologia adottata dal museo</i>	684
8.2.1.4 <i>Contenuti</i>	686
8.2.1.5 <i>Risorse</i>	688
8.2.1.6 <i>Memoria</i>	694
8.2.1.7 <i>Monitoriaggio</i>	694
8.2.2 <i>Il valore della cittadinanza negli “Ambasciatori dell’ Arte”</i>	696
8.2.3 <i>Narrazione del progetto formativo</i>	698
8.2.4 <i>Questioni da valutare: Impatto del progetto su gli studenti</i>	710
8.3 Codificación y categorización de los datos	715
8.3 <i>Codificazione e categorizzazione dei dati</i>	714
8.4 Resultados. Categorías	721
8.4.1 Expectativas	723
8.4.1.1 Desarrollo de las competencias básicas	723
8.4.1.2 Beneficios	727
8.4.1.3 Aspectos de mejora	729
8.4.2 Educación y formación	731
8.4.2.1 Enfoque docente	731
8.4.2.2 Arte como experiencia formativa	733
8.4.2.3 Importancia de la educación artística	739
8.4.2.4 Ver y comprender	739
8.4.2.5 Educación artística y docentes	741
8.4.2.6 Arte y vida	745
8.4.2.7 Comunicación y arte	747
8.4.2.8 Educadores museales	757
8.4.3 Cultura de paz en el aula y en el museo	759
8.4.3.1 Diversidad e igualdad	761
8.4.3.2 Idea de cultura de paz	765
8.4.4. Arte, patrimonio y cultura de paz	769
8.4.4.1 Relación	769
8.4.4.2 Aceptar la crítica	771
8.4.4.3 Desarrollo del pensamiento crítico	773
8.4.4.4 Arte y formación cívica	777
8.4.4.5 Diversidad cultural	779
8.4.4.6 Intercambio y adecuación	783
8.4.4.7 Identidad patrimonial o patrimonio cultural identitario	783
8.4.5 Arte, museo y bienes culturales	785



8.4.5.1	Arte y educación museal	787
8.4.5.2	Educación con los bienes culturales	791
8.4	<i>Risultati. Categorie</i>	722
8.4.1	<i>Aspettative</i>	722
8.4.1.1	<i>Sviluppo delle competenze di base</i>	722
8.4.1.2	<i>Benefici</i>	726
8.4.1.3	<i>Aspetti da migliorare</i>	726
8.4.2	<i>Educazione e formazione</i>	728
8.4.2.1	<i>Approccio docente</i>	730
8.4.2.2	<i>Arte come esperienza formativa</i>	732
8.4.2.3	<i>Importanza della educazione artistica</i>	736
8.4.2.4	<i>Vedere e capire</i>	738
8.4.2.5	<i>Educazione artistica e gli insegnanti</i>	740
8.4.2.6	<i>Arte e vita</i>	746
8.4.2.7	<i>Comunicazione e arte</i>	748
8.4.2.8	<i>Educatori museali</i>	756
8.4.3	<i>La Cultura della pace nell'aula e nel museo</i>	758
8.4.3.1	<i>Diversità e uguaglianza</i>	760
8.4.3.2	<i>Idea di cultura della pace</i>	764
8.4.4	<i>Arte, patrimonio e cultura della pace</i>	768
8.4.4.1	<i>Relazione</i>	768
8.4.4.2	<i>Accettare la critica</i>	770
8.4.4.3	<i>Sviluppo del pensiero critico</i>	772
8.4.4.4	<i>Arte e formación cívica</i>	774
8.4.4.5	<i>Diversità culturale</i>	776
8.4.4.6	<i>Scambio e adeguamento</i>	780
8.4.4.7	<i>Identità patrimoniale o patrimonio culturale identitario?</i>	780
8.4.5	<i>Arte, museo e beni culturali</i>	784
8.4.5.1	<i>Arte e educación museale</i>	784
8.4.5.2	<i>Educare con i beni culturali</i>	788
8.5	Conclusiones parciales	795
	<i>Conclusioni parziali</i>	794

MARCO CONCLUSIVO

INQUADRAMENTO CONCLUSIVO

CAPÍTULO 9. CONSIDERACIONES FINALES

9.1	Respuestas a los objetivos de investigación	803
9.1	<i>Risposte a gli obiettivi di ricerca</i>	802
9.2	Conclusiones	847
9.2	<i>Conclusioni</i>	846
9.3	Generalizaciones	855
9.3	<i>Generalizzazioni</i>	854

	BIBLIOGRAFÍA	880
--	---------------------------	-----

ANEXOS	909
I. Relato de la construcción de un profesor novel	910
II. Tabla-resumen de los informantes	931
III. Programaciones docentes liceo lingüístico	932
IV. Modelo de entrevistas: alumnado, docentes, educadores museales	937
V. Modelo de cuestionario: docentes y alumnado florentino	950
VI. Comparación entre docentes de EPVyA de los cuatro centros educativos	953
consultados en Málaga	
VII. Figuras, imágenes, tablas	956
VIII. Documento estancia Galleria degli Uffizi	961

INTRODUCCIÓN

INTRODUZIONE

I. GIUSTIFICAZIONE DELL' ARGOMENTO DA TRATTARE

L'idea di questa ricerca fu dovuta a qualcosa di inatteso, o forse non tanto. L'interesse dei tre argomenti che la conformano va più in là del mero interesse: formano parte di un percorso personale e professionale. Per questo motivo ho trovato così difficile, ma allo stesso arricchente, questa avventura: non è facile entrare in ciò che sei per sviluppare e narrare un intuito.

L'avventura anticipata dalla intuizione è incominciata in una pretesa di dottorato di ricerca, ma finirà convertita in un progetto vitale che, come tutto ciò che merita, si percorre. Così, si tratta questa ricerca –come credo tutte le ricerche– di una sorta di progetto–viaggio accademico, scientifico, lavorato in una comunità nella quale confluiscono le conoscenze e le metodologie che conferiscono identità da supposti epistemologici. In essa pretendo (grave parola) capire i codici sociali per dividerli, adottando procedimenti che conducano verso l'imparzialità, l'apprendimento della neutralità, del rimanere appartato; imparare la vista prospettica e non la retrospettica, perché abbiamo bisogno di giudizi di valore solo su i problemi che indicano dove dobbiamo virare cercando delle narrative singolari, cioè, spiegazioni delle interpretazioni.

Studi artistici mi misero in cammino, e la pedagogia è stata la guida. Professoresse con uno sguardo nuovo, entusiasta, narrativo –che riuscirono ad aprire una scatola da troppo tempo chiusa –e un tirocinio internazionale per scoprire che c'è ancora tempo, anzi, è il tempo. E tre lunghi anni di oscillazioni delle emozioni –di “montagna russa emotiva”, come definì una collega di dottorato la elaborazione di una tesi dottorale –amplificano la ragione che sia un lavoro molto personale nel quale il processo di partenza per arrivare ai risultati è pieno di dubbi, paure, carenze, lotta per non esplorare solo l'ovvio e sicuro, che nulla apporta. Lotta per essere audace e libera, per vedere il mondo alla rovescia e avere il coraggio di pensare all'opposto che devo contrastare per capire; per capire che se adotto la posizione di legittimante di prospettive diverse e del tutto personali, dovrei pensare su cosa conoscere e perché; cosa sono. Peter Berger disse una volta qualcosa di simile che la maturità consiste nell'imparare a gestire la distanza dell'obiettivo delle nostre passioni. Le passioni, le mie, così difficili da gestire, non voglio che siano obiettivi del presente lavoro, motivo per cui cercherò di porle distanza per riuscire a capire cosa significa questo tempo come progetto formativo.

I. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La gestación de la idea de esta investigación fue un caso, o quizá no tanto. El interés por los tres temas que la conforman es mucho más que eso: forman parte de un recorrido personal y profesional. Por este motivo he encontrado tan difícil, pero tan enriquecedora, esta aventura: no es fácil entrar en quién eres para desarrollar y narrar una intuición.

Esa aventura anticipada con la intuición empezó siendo una pretendida tesis doctoral y terminará convertida en un proyecto vital que, como todo lo que merece la pena, se recorre. Así, esta investigación –como todas– es un proyecto–trayecto académico, científico, trabajado en una comunidad en la que confluyen saberes y metodologías que dan identidad desde supuestos epistemológicos. Con ella pretendo (grave palabra) analizar claves sociales para ser compartidas, adoptando procedimientos que conduzcan a la imparcialidad, al aprendizaje de la neutralidad, del quedarse apartado; aprender la vista prospectica y no la retrospectica porque necesitamos juicios valorativos sobre cuáles son los problemas, hacia adónde vamos, y virar buscando narrativas singulares, es decir, explicaciones de las interpretaciones.

Estudios artísticos me pusieron en el camino y la pedagogía ha sido la guía. Unas profesoras con una mirada nueva, entusiasta, narrativa –que consiguieron abrir una caja largamente cerrada– y una práctica internacional en un master de educación para descubrir que todavía hay tiempo, que es el tiempo. Y tres años de vaivenes emocionales –de “montaña rusa emocional”, como una compañera de doctorado definió la elaboración de una tesis doctoral– amplifican la razón de que se trata de un trabajo muy personal, en el que el proceso de partida para llegar al resultado está lleno de dudas, de miedos, de carencias, de lucha para no explorar solo lo obvio y seguro, que poco aporta. Lucha para ser audaz y libre, para ver el mundo del revés y atreverme a pensar en lo opuesto que pueda ser contrastado para entenderlo; para comprender que, si mi posición adoptada es la de legitimadora de perspectivas distintas, debo entender por qué tengo que conocer algo y para qué; qué soy. Peter Berger dijo una vez algo así como que la madurez consiste en mantener una distancia del objetivo de tus pasiones. Las pasiones, las más, tan difíciles de gestionar, no quiero que sean objetivo del presente trabajo; por este motivo intentaré poner distancia para entender qué significa como proyecto formativo.

Nella qualità educativa decisa dalla statistica radica questo lavoro. Tre argomenti diversi ma interconnessi, tanto che mi risulta difficile pensarli in maniera autonoma: educazione artistica, educazione al patrimonio e educazione alla cultura della pace. Tre settori fondamentali dei quali si scrive molto e si fa ricerca a volte quasi in simbiosi, ma rimanendo sempre fuori uno di loro.

E in essa i docenti e gli studenti dell'educazione superiore, ma anche il museo nella sua vocazione-missione educativa. Il museo come strumento per il lavoro collaborativo con l'insegnamento formale, qualcosa presa così seriamente che forse presto li sentiremo affermare, con simulata umiltà, che "il futuro dell'educazione artistica è il museo."

L'arte e il patrimonio, perché con quest'ultimo possiamo capire il primo al dotarlo con più di uno sguardo, assumendo che nessun principio è reale se ci rivolgiamo a uno solo, per singolare che sia. Patrimonio per situarci in altri punti di vista che non sono i nostri, e interpretare dei ruoli che nemmeno lo sono. Sono di altri, ai quali campi limitrofi ci rivolgiamo per capire i loro argomenti che studiano lo stesso problema da diverse prospettive.

Un buon impulso, senza dubbio, per pensare questo lavoro da tre grandi strutture, analizzando quale educazione artistica, perché una educazione al patrimonio e significato e azioni educative intorno alla cultura della pace. Come sono posizionati i docenti, gli operatori o educatori museali, i direttori dei dipartimenti di educazione, di mediazione culturale e accessibilità, per essere confrontata con la posizione e la comprensione dello studente della scuola superiore in due contesti molto diversi fra di loro.

Due contesti, due realtà che affrontano la cultura e il patrimonio uno dalla tradizione e l'altro dalla contemporaneità, perché così percepisco queste due città: Firenze, paradigma del Rinascimento, dove l'arte contemporanea simula non prendere parte, nonostante ogni anno magnifiche mostre di importanti artisti, performance e eventi culturali possono deliziare foranei come fanno con la popolazione locale. Sembrerebbe che il passato – molto preterito – pesa tanto come tutte le loro pietre insieme e che lo stesso visitante non solleci un'altra cosa. D'altra parte Málaga, città fenicia ingrandita durante il XIX secolo e rinata cent'anni dopo. Un luogo dove il contemporaneo è di casa; una città creativa, vitale, aperta a tutto ciò che sa di nuovo, convivendo con la tradizione senza complessi apparenti.

En la oferta educativa formal y no formal señalada por estudios europeos enraíza este trabajo. Tres temas diferentes pero interconectados, tanto que me resulta difícil pensarlos de manera autónoma: educación artística, educación al patrimonio y educación a la cultura de paz. Tres ámbitos fundamentales de los que mucho se escribe e investiga de forma separada, y en muchos casos entrando casi en simbiosis uno con otro, pero siempre quedando un tercero fuera.

Y en ello el profesorado de Secundaria y el alumnado, pero también el museo en su vocación-misión educativa. El museo como instrumento, como herramienta para el trabajo colaborativo con la enseñanza formal. Se lo han tomado muy en serio, tanto que flota ya en el aire el saberse esenciales porque perciben que quizá pronto deban decir, con fingida humildad, que “el futuro de la educación artística está en los museos”.

El arte y el patrimonio, para que con este último comprendamos al primero al dotarle de más de una mirada, asumiendo que ningún principio es real si acudimos a una única, por singular que sea. Patrimonio para que nos situemos en otros puntos de vista que no son los nuestros e interpretar papeles que tampoco lo son. Son los de otros, a cuyos campos limítrofes acudimos para usar un material que estudia el mismo problema bajo distintas perspectivas.

Un buen empujón, sin duda, para pensar el trabajo desde estas tres grandes estructuras, analizando qué tipo de educación en las artes plásticas pretendemos, por qué una educación al patrimonio y qué significado y acciones educativas manejamos en torno a la cultura de paz. Cómo se posicionan ante ello docentes, educadores de museos, directores de departamentos de educación para confrontarla con la del alumnado de la Educación Secundaria en dos contextos muy diferentes.

Dos contextos, dos realidades que afrontan la cultura y el patrimonio uno desde la tradición y el otro desde la contemporaneidad, porque así percibo estas dos ciudades: Florencia, paradigma del Renacimiento, donde simula no tener cabida el arte contemporáneo, pese a que cada año magníficas exposiciones de grandes artistas, performance y eventos culturales pueden deleitar a foráneos como hacen con los autóctonos. Parece como si el pasado –muy pasado– pesara tanto como todas sus piedras juntas, y el mismo visitante no solicitara otra cosa. Por otra parte Málaga, ciudad engrandecida durante el siglo XIX y renacida un

Quanto pesa la loro idiosincrasia nell'educazione? Come sono i docenti della disciplina artistica? Quale la loro formazione? Sanno cosa è il patrimonio culturale e la portata del termine? E cultura di pace? Riescono a intrecciare arte, patrimonio e valori civici inseriti nel concetto di sicurezza umana? La pace non si costruisce solo nella mente degli uomini ma ha bisogno di un progetto che nasce dal cuore, perché l'essere umano possiede la facoltà di distruggere l'umanità ma anche la responsabilità che ciò non accada.¹ La responsabilità si acquisisce assumendo i valori democratici e possiamo trovare le loro fonti nell'arte e nel patrimonio.

Siccome si tratta di contesti così diversi, ho optato per seguire due progetti tra due musei e centri educativi della educazione superiore, sorti l'uno come conseguenza di una legge educativa –pertanto, di carattere obbligatorio– e l'altro come risposta di una richiesta ad un centro educativo e un museo che mostra l'opera di un artista dove sono presenti i tre argomenti che articolano la ricerca. In quest'ultimo caso, non posso non fare riferimento alla sempre di più mancanza di occasioni di collaborazione tra entrambe le istituzioni perché è sempre la scuola quella che rimane in un secondo piano rispetto al museo. Quelle che ho constatato nascono dall'interesse personale del docente, spesso vincolato a un percorso di ricerca. Quindi, a coloro che si buttano in questa meravigliosa avventura senza paracadute, la mia più profonda riconoscenza.

¹ J.A. Binaburo e B. Muñoz: (2007). Educar desde el conflicto. Guía para la mediación. CEAC: Barcelona. 2007, p.91

siglo más tarde. Un lugar donde lo contemporáneo es de casa; una ciudad creativa, vital, abierta a lo nuevo, que convive con la tradición sin complejos aparentes.

¿Cuánto pesa la idiosincrasia de ambas ciudades en la educación? ¿Cómo es el profesorado de la disciplina artística en cada una de ellas? ¿Cómo es su formación? ¿Saben qué es patrimonio y el alcance del término? ¿Y cultura de paz? ¿Consiguen entrelazar arte, patrimonio y valores relacionados con el concepto de seguridad humana? La paz no se construye solo en la mente de los hombres sino que necesita un proyecto desde el corazón, porque el ser humano posee la capacidad de destruir la humanidad pero también tiene la responsabilidad de que esto no suceda (Binaburo, 2007, p. 91). La responsabilidad se adquiere desde la asunción de valores democráticos y podemos encontrar fuentes en el arte y el patrimonio cultural.

Siendo contextos diferentes, he optado por analizar dos proyectos entre dos museos y centros de Educación Secundaria, surgidos uno, el florentino, como consecuencia de una ley educativa –por lo tanto, de carácter obligatorio– y otro, el malagueño, por la petición expresada a un centro educativo y un museo a raíz de una exposición donde estaban presentes estos tres grandes temas. En este último caso, no puedo dejar de hacer referencia a las pocas ocasiones de colaboración que conozco entre ambas instituciones, que, por muchas que sean, siempre serán pocas hasta que la normalidad no se imponga; las habidas nacen de un interés personal del docente, a menudo vinculado a trabajos de investigación. A aquellos docentes que se lanzan a esta maravillosa aventura sin paracaídas, mi más profundo reconocimiento.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La educación al Patrimonio está siendo objeto de estudio en congresos celebrados en Madrid sobre Educación Patrimonial (2012, 2014 y 2016) y en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Fontal e Ibáñez, 2015). No existen estudios previos que vinculen en su globalidad la educación artística, la educación al patrimonio y a la cultura de paz. Sí son numerosos los que avalan la importancia de las prácticas artísticas en la integración social (Zeller, 1989; Da Milano y De Luca, 2006;

II. SITUAZIONE DELL' ARGOMENTO DI STUDIO

La Educazione al Patrimonio Culturale è negli ultimi anni oggetto di studio di congressi celebrati a Madrid (2012, 2014 e 2016) e nel Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Fontal e Ibáñez, 2015). Non esistono degli ricerche che inglobino la educazione artistica, la educazione al patrimonio culturale e la educazione alla cultura della pace. Sì sono numerosi coloro che avallano l'importanza della pratica artistica nella integrazione sociale (Zeller, 1989; Da Milano y De Luca, 2006; Montemayor y Abad, 2007; Escaño y Villalba, 2009; Regis, 2010; Casadesús, 2013; Bajardi y Álvarez, 2013; Zúñiga, 2013; Marín, 2013; Del Alisal, 2014; Vidal y Ruíz, 2014) e lo sviluppo sociale (De Varine, 2005). Questo rapporto fra la educazione artistica e le competenze sociali, la cittadinanza attiva e la piena partecipazione sociale, è uno degli argomenti che la UNESCO ha proposto nel 2006 come tematica di ricerca. Vieites (2014) lo contempla nello Spazio Europeo della Educazione Superiore. Sumozas (2015) studia l' apprendimento della espressione plastica e la cultura visiva nelle nuove titolazioni universitarie di Maestro della Prima Infanzia e della Educazione Primaria; intanto Huerta e Domínguez (2015) approcciano la situazione della educazione artistica nell' intorno educativo come i musei (Huerta y De la Calle, 2005; Padró, 1999, 2005, 2007). Anche Gómez del Águila e Vaquero (2015) accostano la educazione artistica e la esclusione, approssimazione argomentale ad Acaso (2015) che insiste nella rivoluzione aperta in materia di pedagogia dell' arte manifestando, segnalando che può condurre all' assunzione di identità (Hanosset, 2012), alla democratizzazione della cultura e l' inclusione sociale (Hernández, 1994, Mascheroni, 2002; González y Pagés, 2005; Fontal, 2008; Badía, 2009; Hernández, Santacana y Coma, 2009; Coma y Santacana, 2010; González Alcantud, 2012; Tirado, 2012; Caride, 2013; Santacana y Martínez, 2013; Estepa, 2013; Cuenca, 2013; Grevtsova y Santacana, 2014; Ibáñez, 2014).

Legata alla ricostruzione dell' identità, sono diversi gli autori coloro che si avvicinano a diverse tematiche che hanno a che fare con lo sviluppo della cultura della pace. Lira, Archivaldo e Álvarez (2014) si approssimano dalla azione docente intanto che Semova (2015) enfatizza l' educazione artistica per educare alla diversità culturale come elemento costitutivo della giustizia sociale. I patrimoni plurali sono referenziati e evidenziati nel museo per educare in chiave interculturale (Boffo *et al*, 2007; Gennaro, 2009) e identitaria (Pinna,

Montemayor y Abad, 2007; Escaño y Villalba, 2009; Regis, 2010; Casadesús, 2013; Bajardi y Álvarez, 2013; Zúñiga, 2013; Marín, 2013; Del Alisal, 2014; Vidal y Ruíz, 2014) y el desarrollo social (De Varine, 2005). Esta relación entre educación artística y las competencias sociales, la ciudadanía activa y la participación social plena es uno de los temas que la UNESCO propuso ya en 2006 como tema de investigación. Vieites (2014) lo contempla en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sumozas (2015) investiga el aprendizaje de la expresión plástica y la cultura Visual en los nuevos Grados universitarios de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, mientras Huerta y Domínguez (2015) abordan la situación de la educación artística en entornos educativos, como museos (Huerta y De la Calle, 2005; Padró, 1999, 2005, 2007). También Gómez del Águila y Vaquero (2015) abordan la educación artística y la exclusión, aproximación temática a Acaso (2015) quien insiste en la revolución abierta en materia de la pedagogía del arte, poniendo de manifiesto que puede conducir a la asunción de identidades, (Hanosset, 2012), a la democratización de la cultura y a la inclusión social (Hernández, 1994, Mascheroni, 2002; González y Pagés, 2005; Fontal, 2008; Badía, 2009; Hernández, Santacana y Coma, 2009; Coma y Santacana, 2010; González Alcantud, 2012; Tirado, 2012; Caride, 2013; Santacana y Martínez, 2013; Estepa, 2013; Cuenca, 2013; Grevtsova y Santacana, 2014; Ibáñez, 2014).

Ligada a la re-construcción de la identidad son diferentes autores los que se acercan a temas relacionados con el desarrollo de la cultura de paz. Lira, Archivaldo y Álvarez (2014) la abordan desde la acción docente, mientras Saura (2015) y Semova (2015) ponen su énfasis en la educación artística para educar a la diversidad cultural como elemento constitutivo de la justicia social. Los patrimonios plurales son referenciados y destacados en el museo para educar en clave intercultural (Boffo *et al*, 2007; Gennaro, 2009), e identitaria (Pinna, 2016) educación afrontada en el museo por el mediador cultural mediante metodologías innovadoras (Navajas, 2015), una figura profesional bastante indefinida y maltratada (Bernárdez, 2015).

La cultura y la educación a la paz está siendo afrontada desde 1984 por el Consejo de Europa, con publicaciones periódicas -como la Convención UNESCO sobre la diversidad cultural (2005) y la formación del profesorado en educación intercultural -en tanto que Bodo y Mascheroni (2012) ponen su mirada en la intercultural desde el patrimonio. En los últimos años estamos asistiendo a una toma de conciencia de los problemas ligados a la migraciones (Pecci, 2009) y la protección del patrimonio como recurso identitario e intercultural

2016), educazione approcciata nel museo dal mediatore culturale mediante metodologie innovatrici (Navajas, 2015), una figura professionale abbastanza indefinita e maltrattata (Bernárdez, 2015).

La cultura e la educazione alla pace è seguita dal 1984 nel Consiglio di Europa, con delle pubblicazioni periodiche –come i Convegno UNESCO sulla diversità culturale (2005) e la formazion dell’ insegnante in educazione intercultural–, mentre Bodo e Mascheroni (2012) guardano verso l’intercultura da i Beni culturali. Negli ultimi anni si è incrementata la coscienza su i problemi legati alle migrazioni (Pecci, 2009) e alla protezione del patrimonio culturale come risorsa identitaria e interculturale(Silva 2015; Guetta, 2015), sulla sua pedagogia in Europa (Branchesi, 2006) e l’ approccio nei musei come risorsa per l’ apprendimento lungo tutto il percorso della vita (Gibbs, Sani y Thompson, 2007). Nella linea della educazione in valori e identità lavorano Touriñán (2006), Marín (2017), Esteban Frades (2016) e Cuenca (2017), intanto che troviamo studiosi sulla formazione alla cultura della pace a Tuviya (2001), Sandoval, Guichot (2002), París (2005), González, Zabala y Berruera o Gavilán (2008) fra altri.

La questione della educazione nei musei preoccupa da quando iniziarono le loro prime aree educative. Così troviamo i lavori critici di Kam (1979), Zeller (1989) e Hein (1998). Patrimonio, musei e identità e il suo rapporto con la educazione (formale e non formale) e il ruolo assunto nelle scuole è studiato dal 1999 da autori come Karp e Mullem Kreamer; Copeland; González Monfort (2006); Davis; Gibs, Sani e Thompson (2007); Falk, Dierking e Adams; Cuenca; Estepa-Giménez; Martín Cáceres; (2011), Estepa (2013), Cuenca (2014, 2017), Pastor (2014) e Semedo (2015). Holo (2009) fa ricerca sulla validità del museo per lavorare su l’intercultura. L’ interpretazione artistica come strumento per la valutazione e gestione del patrimonio culturale è argomento di lavoro di Rega e Caeiro (2010), Mascheroni, Bodo, Daffra e Panigada (2016). Nonostante la vincolazione dei musei nella pianificazione e organizzazione scolastica (Heim, 1998; Hooper-GreenHill, 1998), Cuenca e Estepa (2003) evidenziarono la scarsa introduzione del patrimonio culturale nei libri di testo scolastici spagnoli, forse è il motivo per cui diversi autori hanno tenuto in conto nel momento di studiare la conoscenza del patrimonio culturale attraverso i musei e la sua didattica (Mascheroni, Donna e Simoni, 2004; Montenegro, 2011; Asensio, Cabrera y Asenjo, 2012; Tirado, 2012).

(Silva 2015; Guetta, 2015), su pedagogía en Europa (Branchesi, 2006) y afrontamiento en los museos como un recurso para el aprendizaje a lo largo de la vida (Gibbs, Sani y Thompson, 2007). En la línea de educación en valores e identidad trabajan Touriñán (2006), Marín (2017), Esteban Frades (2016) y Cuenca (2017), mientras en la formación en cultura de paz encontramos a Tuviya (2001), Sandoval, Guichot (2002), París (2005), González, Zabala y Berruera o Gavilán (2008).

La cuestión de la educación en los museos ha preocupado desde que iniciaran los primeros departamentos de educación en ellos. Así contamos con los trabajos críticos de Karn (1979), Olofsson (1979), Zeller (1989) y Hein, 1998. Patrimonio, museos e identidad y su relación con la educación (formal y no formal) y el papel asumido en los centros educativos está siendo estudiada desde 1999 por autores como Karp y Mullem Kreamer; Copeland; González Monfort (2006); Davis; Gibbs, Sani y Thompson (2007); Falk, Dierking y Adams; Cuenca; Estepa-Giménez; Martín Cáceres; (2011), Estepa (2013), Cuenca (2014, 2017), Pastor (2014) y Semedo (2015). Holo (2009) investiga el valor del museo para trabajar la intercultura. La interpretación artística como herramienta para la valoración y gestión del patrimonio es tema de trabajo de Rega y Caeiro (2010), Mascheroni, Bodo, Daffra y Panigada (2016). A pesar de que los museos están vinculados a la planificación y organización escolar (Heim, 1998; Hooper-Greenhill, 1998) Cuenca y Estepa (2003) ya evidenciaron la escasa aparición del patrimonio en los libros de texto españoles, quizá por ello algunos autores han tenido en cuenta el conocimiento del patrimonio a través de los museos y su didáctica (Mascheroni, Donna e Simoni, 2004; Montenegro, 2011; Asensio, Cabrera y Asenjo, 2012; Tirado, 2012).

No es difícil hoy encontrar producción científica alrededor del concepto patrimonio como valor social (Branchesi, 2006), o que relacione patrimonio y ciudadanía con el objetivo de trabajar en los diferentes niveles educativos la educación cívica: García y De Alba, (2003); Teixeira, (2006); Gabardón, (2007); Semedo, (2007); Cuenca y Martín; Avila y Matozzi; Estepa (2009). Semedo (2007) Pinto (2011); Miralles, Molina y Ortuño (2011) Cuenca, Estepa y Martín (2017) relacionan patrimonio, ciudadanía, identidad y educación. Memoria y patrimonio lo abordan González y Calatrava (2012).

Non è difficile trovare oggi produzione intorno al concetto di patrimonio culturale come principio sociale (Branchesi, 2006) o la relazione tra patrimonio e cittadinanza con l'obiettivo di lavorare nei diversi livelli educativi la educazione civica: García e De Alba, (2003); Teixeira, (2006); Gabardón, (2007); Semedo, (2007); Cuenca e Martín; Avila y Matozzi; Estepa (2009). Semedo (2007) Pinto (2011); Miralles, Molina e Ortuño (2011) Cuenca, Estepa e Martín (2017) relazionano patrimonio culturale, cittadinanza educazione. Invece memoria e patrimonio culturale è approcciato da González e Calatrava (2012). Un'altra linea di ricerca la conforma la educazione dell'insegnante in Educazione artistica dal museo, linea che segue Huerta (2010), Alonso-Sanz (2011), Marín Viadel (2012) o Tirado de la Chica (2014) fra altri.

Patrimonio e il suo approccio nelle scuole attraverso la azione docente preoccupa ad autori come Calaf, Suárez, Alvarellós, Cabrera, Soguero, Azcona (2011), Cuenca (2014), García Vallecillo (2014), Ferreras, Vicent, Ibáñez, Asensio (2015), Fontal (2015, 2017), che lo analizzano come contenuto scolastico. Fontal lo fa dal Observatorio de Educación Patrimonial in España (OEPE). I processi educativi attraverso il museo furono evidenziati da Heim (1998) y Hooper-Greenhill (1998, 2016). Questo approccio dalla educazione formale è oggetto di numerosi progetti I+D+I tesi dottorali: Ávila (2001), Estepa, de la Calle y Sánchez (2002) González-Monfort (2007), Lleida (2010), Guillate (2014) o Castro (2016). Possiamo citare i numerosi lavori intrapresi da diverse prospettive interdisciplinari –sempre in ambito formale e non formale– di Calaf (2010), Fontal (2013), Gómez Redondo (2013), Vicent, Ibáñez e Asensio (2015) e Ferreras (2015). L'insegnamento e apprendimento del patrimonio culturale dal punto di vista dei suoi gestori è approcciato da Martín, Estepa y Cuenca (2011) mentre il processo di patrimonializzazione nel cittadino è studiato da Gómez Redondo; Pérez García; Alagardo; Irazú, (2011); Brusa, 2012; López e Cuenca (2014); Cuenca, Cáceres, Ibáñez, Fontal (2014).

Otra línea de investigación abierta desde hace unos años y en continua expansión es la formación, también del profesorado, en Educación Artística desde el museo, línea que siguen Huerta (2010), Alonso-Sanz (2011), Marín Viadel (2012) o Tirado de la Chica (2014) entre otros.

Patrimonio y su afrontamiento en los centros educativos a través de la acción docente preocupa sobremanera en los últimos años. Así, Calaf, Suárez, Alvarelos, Cabrera, Soguero, Azcona (2011), Cuenca (2014), García Vallecillo (2014), Ferreras, Vicent, Ibáñez, Asensio (2015), Fontal (2015, 2017), son algunos autores que lo analizan como contenido de enseñanza, esta última lo hace desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Los procesos educativos a través del museo, cuyos programas educativos no pueden ser ajenos a la planificación escolar, fueron resaltados por Heim (1998) y Hooper-Greenhill (1998, 2016). Esta participación en la educación formal está siendo abordada en numerosos proyectos I+D+I y en tesis doctorales: Ávila (2001), Estepa, de la Calle y Sánchez (2002) González-Monfort (2007), Lleida (2010), Guillate (2014) o Castro (2016). Podemos citar los trabajos emprendidos desde perspectivas interdisciplinares –siempre en ámbitos formales y no formales – de Calaf (2010), Fontal (2013), Gómez Redondo (2013), Vicent, Ibáñez y Asensio (2015) y Ferreras (2015).

Por otra parte, la temática que gira en torno a los estudios sobre la comunicación del patrimonio y la educación artística copan muchos de los artículos publicados desde hace más de una década (Hernández, 2003; Rodríguez, 2007; Zabala y Roura, 2006; Fontal, 2010; Calaf y Fontal, 2010; Gutiérrez, 2012; Martín y Cuenca, 2015, 2011) convirtiéndose en objeto de seminarios y congresos internacionales. También Vicent, Martín y Gustems (2015), Martín Cáceres y Cuenca (2015) y López-López (2015) analizan los modelos de comunicación patrimonial en los museos, tratado como un recurso (Matozzi, 2015) para proyectos educativos y culturales (MECD, 2015) con estrategias a adoptar (Fontal 2015, 2017) o como el uso del arte para la inclusión social partiendo de la formación universitaria (González Monfort, 2011; Huerta y Domínguez, 2015; Navajas, 2015; Velandia y Serrano, 2017).

La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en el museo también es tratado desde el punto de vista de sus gestores –Martín, Estepa y Cuenca (2011) y cómo se producen los procesos de patrimonialización en el ciudadano (Gómez Redondo; Pérez García; Alagardo; Irazú, todos ellos en 2011; Brusa, 2012; López y Cuenca, 2014; Cuenca, Cáceres, Ibáñez, Fontal, 2014).



III. CENTRI D' INTERESSE E OBIETTIVI DI RICERCA

L' educazione artistica, in apparenza, non ha aspetti vincolanti nell' approccio al patrimonio culturale e agli studi sulla pace in contemporanea. Se la conoscenza del patrimonio culturale attraverso l' educazione artistica può favorire la cultura della pace, la collaborazione fra il museo e la scuola potrebbe facilitare:

- L' assunzione dei valori patrimoniali come fattore identitario di un nucleo sociale..
- La consapevolezza della propria identità culturale, che può portare alla comprensione, tolleranza e rispetto verso l' altre identità culturali, ponendo le basi negli aspetti che conducono alla cultura della pace.
- La capacità di interpretare il presente con la produzione artistica e gli oggetti, anche del passato, dall' analisi, la riflessione e il dialogo.

Situo il centro d' interesse iniziale su:

- L' educazione artistica e l' educazione al patrimonio culturale attraverso i musei, come asse principale per la costruzione e lo sviluppo della cultura di pace.
- Lo sviluppo del curriculum artistico per la comprensione e l' assunzione delle realtà diverse che originano, conformano e identificano il patrimonio materiale e immateriale.
- La chiave dell' intervento docente nell' area artistica intesa in maniera globale, cioè, attendendo il suo aspetto creativo e produttivo e la sua dimensione apprezzativa e interpretativa.
- La figura dell' educatore nei musei come mediatore nel processo d' insegnamento e apprendimento.

Partendo da queste premesse, gli obiettivi della ricerca sono:

- Distinguere i fattori contestuali che determinano la progettazione e sviluppo del curriculum artistico nell' insegnamento formale e non formale: carattere pubblico/privato, i principi ai quali è vincolata la scuola, le risorse materiali, la formazione degli insegnanti, ecc.
- Localizzare l' origine delle proposte degli insegnanti per svolgere la loro azione educativa nell' arte e patrimonio culturale, e la possibile interazione nella educazione dei valori propri della cultura della pace.

III. CENTROS DE INTERÉS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La educación artística no cuenta en apariencia con aspectos vinculantes que trabajen patrimonio y estudios sobre la paz contemporáneamente. Si el conocimiento del patrimonio a través de la educación artística puede favorecer la cultura de paz, en torno a esto, la colaboración entre el museo y la escuela facilita:

- La capacidad de interpretar el presente con la producción artística y objetos del pasado, a veces no tan lejano, desde el análisis, la reflexión y el diálogo.
- La asunción de los valores patrimoniales como factores identitarios de un núcleo social.
- La toma de conciencia de la propia identidad, que puede llevar a la comprensión, tolerancia y respeto de otras, poniendo las bases de los aspectos que conducen a la consecución de la paz.

Sitúo los centros de interés en:

- La educación artística y la educación al patrimonio cultural a través de los museos, como eje vertebrador para la construcción y el desarrollo de la cultura de paz. El desarrollo del curriculum artístico para la comprensión y asunción de las diferentes realidades que originan, conforman e identifican el patrimonio material e inmaterial.
- Las claves de la intervención docente en el área artística entendida de manera global, es decir, atendiendo a su aspecto creativo y productivo y a su dimensión apreciativa e interpretativa.
- La figura del educador de museos como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de ello, delimito y formulo como objetivos de la investigación las siguientes cuestiones:

- Distinguir las claves contextuales que determinan el diseño y desarrollo del curriculum artístico en la enseñanza formal y no formal: carácter público/privado, ideario del centro, recursos materiales, formación del profesorado y de los educadores museales, etc.
- Localizar las ideas previas que maneja el profesorado para abordar el área artística y patrimonial, y su posible interacción con la educación en valores y actitudes propias de la cultura de paz, a partir del estudio de las propuestas docentes.

- Descrivere la chiave didattica del museo attraverso i suoi educatori.
- Analizzare il punto di vista che sulla didattica dell'educazione artistica hanno, da una parte, gli insegnanti, gli artisti, gli educatori museali e, da un'altra, come è recepita dagli studenti.
- Mostrare la partecipazione e le proposte grafiche degli studenti lungo il processo di comprensione dell'oggetto artistico e/o patrimoniale.
- Identificare i meccanismi di attuazione utilizzati dal museo per lavorare su aspetti legati alla cultura della pace (come la inclusione, la diversità, il dialogo interculturale, la democratizzazione) e per approfondire nella formulazione delle nuove proposte di azione nell'educazione plastica e visiva e la sua connessione con la trasmissione e conoscenza del patrimonio culturale come costruttore di riferimenti culturali, civici-etici ed artistici.
- Decifrare significati e funzioni che la scuola e museo conferiscono al prodotto artistico – visibilizzando le proposte che si offrono nell'attualità– e osservare le risposte che ne derivano in base allo spazio dove vengono elaborate.
- Capire cosa ne pensa l'insegnante sul ruolo che gioca l'educazione artistica nella promozione dell'arte e del patrimonio storico-artistico il quale, come costruttore della memoria, partecipa favorendo i comportamenti pacifici.

Questi obiettivi saranno lavorati successivamente a Firenze per stabilire differenze e assomiglianza nei programmi e metodologie educative in relazione all'educazione artistica, del patrimonio culturale e della cultura di pace tra Spagna e Italia, centrando lo studio nelle città di Firenze e Málaga.

- Describir las claves didácticas del museo a través de sus educadores.
- Analizar el punto de vista que tienen sobre la Didáctica de la Educación Artística por una parte, los diferentes operadores culturales (profesorado, artistas, educadores de museos), y, por otra, cómo la percibe y recibe el alumnado.
- Mostrar la participación y las propuestas gráficas del alumnado a lo largo del proceso de comprensión del objeto artístico y/o patrimonial.
- Identificar los mecanismos de actuación utilizados en el museo para trabajar aspectos relacionados con la cultura de paz, (como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural, la democratización) y para profundizar en la formulación de nuevas propuestas de acción en la educación plástica y visual y su conexión con la transmisión y conocimiento del patrimonio como constructor de referentes culturales, cívico-éticos y artísticos.
- Desentrañar los significados y funciones que escuela y museo otorgan al producto artístico –haciendo visibles las actitudes y propuestas que se ofrecen en la actualidad– y observar las respuestas que se derivan atendiendo también al espacio físico donde lo trabajan.
- Comprender qué piensa el docente acerca del papel que juega la educación artística en el desarrollo integral del alumnado y acerca de los museos en la promoción de las artes y del patrimonio histórico-artístico que, como constructor de la memoria, participa favoreciendo la promoción de comportamientos pacíficos.

Analizados los puntos precedentes, estos objetivos serán trabajados en un segundo momento para: establecer diferencias y semejanzas en los programas y metodologías educativas en relación a la educación artística, al patrimonio cultural y a la cultura de paz entre España e Italia, centrandó el estudio en las ciudades de Málaga y Florencia.

IV. STRUTTURA DEL LAVORO DI RICERCA

Questo documento è strutturato in una introduzione, quattro corpi –o inquadramenti teorico, metodologico, sperimentale e conclusivo– e tre paragrafi finali che corrispondono a la osservazione del processo di costruzione di un insegnante– la bibliografia e gli allegati.

Nella Introduzione affronto il processo della mia costruzione come ricercatrice e giustifico la ricerca. Dopo avere informato degli studi fatti su gli argomenti trattati, introduco i centri di interesse e gli obiettivi per finalizzare descrivendo la struttura della tesi.

L'inquadramento teorico ingloba il corpo teorico e il contestuale, perché il contenuto di questo ultimo approfondisce su aspetti particolari dei centri educativi e musei osservati nello studio di casi. Il corpo teorico è composto da i capitoli 1, 2 e 3 relativi a le tre aree studiate: l'educazione artistica, l'educazione al patrimonio culturale attraverso il museo e l'educazione alla cultura della pace.

Il capitolo 1 raccoglie aspetti della tutela del patrimonio culturale in Italia e Spagna. La evoluzione del museo legata alle diverse narrative che sono sorte come impronte educative, per cui si tengono conto delle teorie della conoscenza da applicare ai musei, delle metodologie e della formazione nell'educatore museale.

Inizio il capitolo 2 segnalando la responsabilità della famiglia nella collaborazione con i centri educativi per il corretto sviluppo psico-físico e intellettuale del alunno. Quindi mi avvicino a una educazione artistica di qualità che definisca quali sono le funzioni e gli obiettivi e la relazione esistente con la cultura della pace e la costruzione del patrimonio culturale. Per questo motivo affronto l'argomento dell'arte, l'identità e il territorio esemplificandolo in un caso lontano alla nostra cultura ma extrapolabile a qualsiasi luogo, introducendo l'argomento della intercultura e l'inclusione nell'arte. Delle tematiche studiate da organismi nazionali e internazionali che lavorano nel fronte comune dell'educazione artistica partendo dalle proposte politiche culturali, risalto la preoccupazione per una formazione di qualità di una classe docente capace di sviluppare –inoltre a

IV. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Este documento está estructurado en una introducción, cuatro cuerpos –o marco teórico, metodológico, experiencial y conclusivo– la bibliografía y el anexo. En éste incluyo la observación del proceso de construcción de un profesor noble durante su práctica educativa en el aula de EPVyA de 4º de ESO.

En la introducción abordo el proceso de mi construcción como investigadora y justifico la investigación. Tras aportar los estudios que hay sobre el tema, introduzco los centros de interés y objetivos y, finalmente, describo la estructura del trabajo de investigación.

El encuadramiento teórico engloba el marco teórico propiamente dicho y el marco contextual, ya que el contenido de este último profundiza aspectos concretos de los centros educativos y museos observados en el estudio de casos múltiple. El marco teórico está compuesto por los capítulos 1, 2 y 3 relativos a los tres campos estudiados: la educación artística, la educación al patrimonio a través del museo y la educación a la cultura de paz.

El cap.1 recoge aspectos de la tutela del patrimonio cultural en Italia y España. La evolución del museo ligada a las distintas narrativas que han ido surgiendo como espacio educativo, para lo que se abordan teorías del conocimiento aplicadas al museo, las metodologías y la formación del mediador cultural.

Inicio el capítulo 2 señalando la responsabilidad de las familias para colaborar con los centros educativos en el correcto desarrollo psico-físico e intelectual del alumnado. Para ello me acerco a una educación artística de calidad que defina cuáles son sus funciones y objetivos e inicio la relación con la cultura de paz y la construcción de patrimonios. Por este motivo, afronto el tema del arte, la identidad y el territorio ejemplificándolo con un caso lejano a nuestra cultura pero extrapolable a cualquier lugar, introduciendo el argumento de la interculturalidad en el arte como defensa de prácticas totalitarias. Todos estos planteamientos están apoyados por organismos nacionales e internacionales que trabajan en el frente común de la educación artística a partir de propuestas políticas culturales. Entre estas resalto la preocupación por la formación de calidad de

competenze e abilità– la sfera critica dell’ allievo in un mondo globalizzato. Per questo motivo, un’ altro degli argomenti trattati si riferisce a quale tipo di educazione artistica abbiamo oggi bisogno, avvicinandomi alla cultura visuale e la sua implicazione nel patrimonio culturale riflettendo sul valore dell’ immagine simbolica nella sua costruzione. Quindi si tratta di un avvicinamento alla creatività e all’ educazione artistica in un curriculum marginale come è l’ andaluso e il toscano.

Nel capitolo 3 mi approccio alla cultura della pace dallo sguardo dell’ arte, dal patrimonio culturale e dal museo che educa alla socializzazione, con esempi di attività inclusive in luoghi così remoti come New York (Celta21), Brasile (Bienal de Mercosur) o più vicini come Bergamo (Galleria d’ Arte Moderna e Contemporanea) e il Museo Carmen Thyssen Málaga.

Nei capitoli 4 e 5 dell’ inquadramento contestuale approfondisco l’ educazione dalla scuola secondaria italiana e spagnola e la loro connessione con il dipartimento di educazione di un museo, esemplificandolo in Museo Picasso Málaga e Fondazione Palazzo Strozzi. Apporto informazione primaria della Galleria degli Uffizi e Museum Jorge Rando, i due musei oggetto di ricerca nel lavoro collaborativo museo–scuola, attraverso le loro proposte educative.

L’ inquadramento metodologico lo troviamo nel capitolo 6, dove sollevo il problema che percorre la ricerca e gli obiettivi adeguandoli all’ oggetto di studio.

L’ inquadramento esperienziale raccoglie lo studio di casi iniziando nel capitolo 7 il Caso I e nel capitolo 8 il Caso II. Ognuno segue la stessa struttura divisa in quattro parti: inizio con una introduzione che affronta la sua genesi, i dati contestuali, le strategie di raccolta dell’ informazione, la codificazione e categorizzazione dei dati. Continuo con la narrazione del progetto formativo, che approccia aspetti che devono essere presenti in ogni progetto museistico; i risultati della codificazione e categorizzazione dei dati nel terzo punto e le conclusioni e note, i due ultimi.

La differenza tra entrambi i casi si trova nella propria natura di ognuno, perché –essendo l’ oggetto di studio un progetto collaborativo tra il museo e la scuola, tra la educazione formale e non formale –nel secondo caso si tratta di un progetto avallato e protetto dal Ministero della Istruzione Pubblica italiano, pertanto di carattere obbligatorio.

un profesorado capaz de desarrollar –además de competencias y habilidades– la esfera crítica del alumnado en un mundo globalizado. Por este motivo, otro de los argumentos tratados es qué tipo de educación artística es necesaria hoy, acercándome a la cultura visual y su implicación en el patrimonio, reflexionando sobre el valor de la imagen simbólica en su construcción. Un acercamiento al tema de la creatividad y la educación artística en un curriculum marginal como es el andaluz y el toscano.

En el capítulo 3 abordo la cultura de paz desde la mirada del arte, del patrimonio, del museo que educa a la socialización, con ejemplos de actividades inclusivas en lugares tan remotos como Nueva York (Calta21), Brasil (Bienal de Mercosur) o más cercanos como Bergamo (Galleria de Arte Moderna e Contemporanea) y, ya en casa, el Museo Carmen Thyssen Málaga.

En los capítulos 4 y 5 del marco contextual profundizo en la educación secundaria española e italiana y la conexión entre el departamento de educación de un museo y los centros educativos, ejemplificado en el Museo Picasso Málaga y Fondazione Palazzo Strozzi. Aporto información primaria de Galleria degli Uffizi y Museum Jorge Rando con sus propuestas educativas, los dos museos objeto de investigación en el trabajo colaborativo museo–escuela.

El marco metodológico es el capítulo 6, donde planteo el problema de la investigación y los objetivos adecuándolos al objeto de estudio.

El marco experiencial recoge el estudio de casos iniciando en el capítulo 7 el Caso I, y en el capítulo 8 el Caso II. Cada uno sigue la misma estructura dividida en cuatro partes: inicio con una introducción que aborda la génesis, los datos contextuales, las estrategias de recogida de la información, la codificación y categorización de los datos. Sigo con la narración del proyecto formativo, que aborda aspectos que deben estar presentes en cualquier proyecto museal; los resultados de la codificación y categorización de los datos en el tercer punto y las conclusiones y notas, los dos últimos.

La diferencia entre ambos casos se encuentra en la naturaleza de cada uno porque –siendo el objeto de estudio la observación sobre cómo se lleva a cabo un proyecto colaborativo entre el museo y la escuela, entre la educación formal y no formal– en el segundo caso se trata de un proyecto avalado y protegido por el Ministerio de educación italiano, por lo tanto obligatorio.

Nel caso di Málaga la collaborazione del centro educativo si è ridotta ad assecondare il museo nella sua proposta. Questo ha motivato un' avvicinamento sostanzialmente diverso: mentre in quest' ultimo narro lo sviluppo della azione formativa nei suoi minimi particolari e affronto la tipologia di narrativa che il Museo trasmette in un' attività di queste caratteristiche, nel caso di Firenze esiste questo avvicinamento ma molto meno esaustivo, perché prevedibile. In entrambi tengo conto delle questioni significative come l' impatto del progetto nello sviluppo delle competenze di base, i punti critici e le conclusioni dell' attività nel museo. La struttura di ciascuno dipende dalle circostanze e i risultati che animano la ricerca, attendendo dunque tutti i dati raccolti; per esempio, nella raccolta dell' informazione a Firenze faccio uso di un questionario rivolto ad alunni ed insegnanti al presentarsi l' opportunità di avere quest' altra informazione durante il corso degli avvenimenti.

I risultati sono ordinati in tre macrocategorie: educazione artistica, patrimonio e musei e cultura della pace.

Nel capitolo 9, intitolato “Considerazioni finali”, do risposta sulla base degli obiettivi e delle domande della ricerca per costruire le conclusioni finali, che presento in due modi: quelle referite ai due casi (includendo riferimenti ad una osservazione di appoggio o ampliamento della ricerca) denominate “conclusioni” e le altre di carattere generico a modo di riassunto chiamate “generalizzazioni”.

Negli allegati incorporo l' osservazione rivolta a un docente nella sua costruzione come insegnante, svolta durante un mese in un secondo centro educativo di Málaga, centrandomi nelle attività proposte agli studenti e i risultati ottenuti. Inoltre aggiungo la struttura delle interviste realizzate a studenti, insegnanti, operatori o educatori museali di entrambe città e i questionari aperti inviati ad un gruppo di insegnanti fiorentini e studenti partecipanti nel progetto disegnato dal Dipartimento di educazione² di Galleria degli Uffizi “Ambasciatori dell' Arte,” informanti raccolti in una tabella riassunto. Inserisco anche la programmazione della docente fiorentina del liceo linguistico osservato, messo in relazione ad altri due colleghi dello stesso centro educativo per classi (1°, 3°, 4° e 5° secondaria superiore). Per ultimo una relazione di tabelle, immagini e figure apparse lungo il lavoro.

² Chiamato nel organigrama ‘Dipartimento Scuola e Giovani.’

En el caso de Málaga la colaboración del centro educativo se ha reducido a secundar al Museo en su propuesta. Este es el motivo por el que el acercamiento es sustancialmente diferente: mientras que en Málaga narro cómo se desarrolló la acción formativa en sus mínimos particulares y qué clase de narrativa transmite el Museo en una actividad de este tipo, en el caso de Florencia, existe este acercamiento pero es menos exhaustivo. En ambos tengo en cuenta cuestiones reseñables como el impacto del proyecto en el desarrollo de las competencias básicas, los puntos críticos y las conclusiones de la actividad en el museo. El cuerpo de cada uno son los resultados atendiendo a todos los datos recogidos. En la recogida de la información en Florencia hago uso de un cuestionario dirigido al alumnado y a un grupo de docentes, al presentarse la oportunidad de contar con esta otra información durante el devenir de los acontecimientos.

Los resultados se ordenan en tres macrocategorías: educación artística, patrimonio y museos y cultura de paz.

En el capítulo 9, titulado ‘Consideraciones finales’, doy respuesta a los objetivos y preguntas de la investigación a partir de los cuales construyo las conclusiones finales que presento de dos formas: Las referidas a los dos casos (y que incluyen referencias a los casos de apoyo o ampliación de la investigación) denominadas “conclusiones” y las de carácter genérico, a las que llamo “generalizaciones.

En anexos recojo la observación llevada a cabo durante un mes en un segundo centro educativo de Málaga, con las actividades propuestas por el docente al alumnado, los resultados obtenidos y también en su construcción como profesor novel. Construyo este capítulo a partir del diario y notas de campo. Además incorporo al apéndice la estructura de las entrevistas realizadas al alumnado, docentes, operadores museales de ambas ciudades y de los cuestionarios abiertos enviados a un grupo de docentes florentinos y al alumnado participante en el proyecto diseñado por el departamento de educación de Galleria degli Uffizi “Ambasciatori dell’ Arte”³, recogidos en una tabla-resumen. Inserto la programación de la docente florentina del liceo lingüístico observado puesta en relación con las de dos colegas del mismo centro por cursos (1º, 3º, 4º y 5º) e itinerarios (tabla 41). Por último la relación de tablas, imágenes y figuras.

³ Uno de los proyectos elegidos por el Ministerio de Educación italiano para la alternancia escuela-trabajo.

V. TRATAMIENTO DE GÉNERO

En este trabajo considero importante tener en cuenta el uso del género masculino y femenino, pero su uso continuo carga la lectura del texto. Por este motivo, utilizo ocasionalmente el término genérico. Otras veces utilizaré la palabra ‘persona’, ya que “conlleva la idea de un ser pensante e inteligente, capaz de razón y de reflexión.” (Ferrater, 1979).

MARCO TEÓRICO

INQUADRAMENTO

TEORICO

CAPITOLO I

PATRIMONIO E MUSEO COME OGGETTO DI RICERCA

Sommario:

1.1 La tutela storica del patrimonio culturale in Spagna

1.2 Tutela del patrimonio culturale in Italia

1.3 Concetto di patrimonio culturale

1.4 Incidenza del patrimonio culturale nella società

1.5 Origine ed evoluzione del museo come ambito educativo

1.6 Narrativa museologica

1.7 Teorie della conoscenza applicate ai musei

1.8 Metodologie nella didattica museale

1.9 Patrimonio culturale, didattica museale e pubblico visitatore

1.1 La tutela storica del patrimonio culturale in Spagna. Appunti

In base alla Dichiarazione di Amsterdam” (1975), per portare avanti una politica appropriata per la conservazione del patrimonio culturale, bisogna adottare tre tipi di misure: di carattere economico, educativo e, infine, legislativo. Per quanto riguarda queste ultime, la Spagna è stato un paese pioniero, sebbene le norme promulgate a tale effetto non sono state mai applicate in modo corretto, o non furono accompagnate dalle risorse e meccanismi necessari per metterle in pratica. Nonostante, è importante prenderle in considerazione poiché sono all’origine dell’attuale legislazione sul patrimonio.

I primi tentativi di protezione dei beni culturali spagnoli risalgono al XVIII secolo, dovuti a certe domande di intellettuali vincolati alla monarchia borbonica. Quelle inquietudini, unite alla volontà della Corona, dettero luogo alle Reali Accademie, le prime istituzioni che in maniera ufficiale si preoccuparono dei temi culturali. Però non fu fino all’anno 1779 quando si dettò una normativa destinata alla protezione del patrimonio culturale del paese, revocata poi da altre successive (1801, 1836 e 1837). Quindi, possiamo considerare ciascuna di loro come precedenti della legislazione sulla esportazione del patrimonio culturale.

CAPÍTULO I

PATRIMONIO Y MUSEO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Sumario:

- 1.1 Patrimonio cultural y su relato en España. La tutela histórica del patrimonio español
- 1.2 Tutela histórica del patrimonio cultural en Italia
- 1.3 Concepto de patrimonio cultural
- 1.4 Incidencia del patrimonio cultural en la sociedad
- 1.5 Origen y evolución del museo como espacio educativo
- 1.6 Narrativa museal
- 1.7 Teorías del conocimiento aplicadas a los museos
- 1.8 Metodologías en didáctica museal
- 1.9 Patrimonio, didáctica museal y público visitante

1.1 Patrimonio cultural y su relato en España. La tutela histórica del patrimonio artístico español. Apuntes

Según la Declaración de Ámsterdam (1975), para llevar a cabo una adecuada política de conservación del patrimonio cultural hay que adoptar tres tipos de medidas: de carácter económico, educativo y legislativo. Respecto a estas últimas España ha sido un país pionero, si bien las normas promulgadas a tal efecto nunca se llegaron a aplicar correctamente, o no fueron acompañadas de los recursos y mecanismos imprescindibles para ponerlas en práctica. Aun así, es importante tenerlas en consideración, pues en ellas está el origen de la actual legislación sobre patrimonio.

Los primeros intentos de protección de los bienes culturales españoles corresponden al S.XVIII y se deben a ciertas demandas de algunos intelectuales vinculados a la monarquía borbónica. Esas inquietudes, unidas a la voluntad real, dieron lugar a las Reales Academias, las primeras instituciones que oficialmente se preocuparon de los temas culturales. Sin embargo, no fue hasta 1779 cuando se dictó una primera norma destinada a la protección del patrimonio cultural del país, retirada por otras sucesivas (1801, 1836

Un passo legislativo importante comportò la creazione delle Commissioni dei Monumenti, (Real Orden del 13 giugno 1844) una per ciascuna provincia, più la Commissione Centrale. Gli incarichi a loro assegnati erano molto vari, trovandosi tra di essi i relativi al controllo e la supervisione dei progetti delle opere.

Nel primo quarto del XX secolo sono due le principali disposizioni legali destinate alla regolazione del patrimonio che inizieranno il cammino verso la posteriore evoluzione legislativa e serviranno d'ispirazione a norme e concetti posteriori. La prima fu la Ley de Excavaciones Arqueológicas, (7 luglio, 1911), la quale stabilisce il diritto dello Stato a fare degli scavi archeologici anche in terreni di proprietà privata, con il diritto dei suoi proprietari di percepire un indennizzo pari al 50% del valore di stima dei pezzi scoperti. Sebbene la legge fosse centrata sulla materia archeologica, faceva anche riferimento ai beni immobili, conferendo la stessa considerazione dei beni mobili, impiegando la variabile cronologica come criterio di valutazione.

La precaria protezione che la legge precedente conferiva ai beni immobili dette impulso all'approvazione il 14 marzo 1915 della Ley de Conservación de Monumentos Históricos – Artísticos. Uno dei suoi grandi successi fu eliminare la limitazione imposta su epoca o stile concreto, così come fissare la catalogazione come base per la applicazione della legge, unendosi in questo modo alle tendenze europee più all'avanguardia.

Dopo diverse norme del Governo della II Repubblica bloccando la vendita dei Beni Culturali di più di cent'anni di antichità –tanto da persone giuridiche, civili o ecclesiastiche, come dai privati–, venne promulgata il 13 maggio 1933, la Ley de Patrimonio Artístico Nacional, il quale Regolamento apparse il 16 aprile 1936. Detta legge, anche se con delle modificazioni, è rimasta in vigore per più di cinquant'anni. Si trattava di una norma di segno progressista, molto innovatrice, che raccoglieva nozioni e criteri all'avanguardia emanati di documenti internazionali come la Carta di Atene di 1931.

y 1837) pudiendo considerarse todas ellas como los antecedentes de la legislación sobre exportación del patrimonio.

Un importante paso legislativo supuso la creación, por Real Orden de 13 de junio de 1844, de las Comisiones de Monumentos, una por cada provincia, más otra Comisión Central. Los cometidos asignados a dichos organismos eran muy variados, encontrándose entre ellos los relativos al control y supervisión de los proyectos de obras.

Durante el primer cuarto del S.XX serán dos las principales disposiciones legales destinadas a la regulación del patrimonio que iniciarán el camino a la posterior evolución legislativa y servirán de inspiración a normas y conceptos posteriores. La primera fue la Ley de Excavaciones Arqueológicas, de 7 de julio de 1911. En ella se establece que el Estado tenía derecho a efectuar excavaciones incluso en terrenos de propiedad particular, si bien sus propietarios tendrían derecho a percibir una indemnización par al 50% del valor en que se estimasen las piezas descubiertas. Aunque la ley se centraba en materia arqueológica, también hacía referencia a los inmuebles, otorgándoles la misma consideración que a los bienes muebles, empleándose la variable cronológica como criterio de valoración.

La precaria protección que la anterior ley confería a los bienes inmuebles motivó que el 4 de marzo de 1915 se aprobase la Ley de Conservación de Monumentos Históricos – Artísticos. Uno de sus grandes aciertos fue eliminar cualquier limitación a época o estilo concreto, al igual que fijar la catalogación como base para la aplicación de la ley, incorporándose así a las tendencias europeas más vanguardistas.

Tras algunas normas del gobierno de la II República impidiendo la enajenación de Bienes Culturales que poseyeran más de cien años de antigüedad, tanto por parte de personas jurídicas, civiles o eclesiásticas como de particulares, el 13 de mayo de 1933 fue promulgada la Ley de Patrimonio Artístico Nacional, cuyo Reglamento apareció el 16 de abril de 1936. Dicha ley, aunque con modificaciones y añadidos, estuvo vigente durante más de 50 años. Se trataba de una norma de signo progresista y muy innovadora, en la que se recogían conceptos y criterios vanguardistas, emanados de documentos internacionales, como la Carta de Atenas de 1931.

Nella decade degli anni ottanta del XX secolo, il Consejo del Patrimonio Histórico Español mise in pratica i Piani Nazionali del Patrimonio Culturale. Questi hanno permesso non solo l'esecuzione di progetti di conservazione, ricerca e documentazione dei beni culturali, ma anche della sua diffusione come uno degli obiettivi fondamentali. Sono stati articolati intorno a tre programmi ben definiti: la ricerca e innovazione nella didattica del patrimonio, la formazione degli educatori e la diffusione delle proposte educative.

Nel 2010, l'Istituto del Patrimonio Culturale della Spagna intraprese una revisione del Piano in collaborazione con le Comunità Autonome, svelando la necessità di riesaminare i meccanismi dei piani precedenti con motivo della comparsa di "nuevas tipologías patrimoniales y un nuevo concepto más integral y multidisciplinar de gestión patrimonial."⁴ Questo è il motivo per cui il nuovo piano ha avuto come fulcro lo sviluppo di un Piano Nazionale sulla Educazione e il Patrimonio, avviato nel 2015 (con una durata di dieci anni e una revisione al quinto anno), connettendo gli ambiti formali, non formali e informali, che hanno attuato sempre in maniera indipendente e realizzando progetti che non hanno tenuto conto del loro coordinamento nelle linee programmatiche.

È stato allora quando si è identificata la mancanza di formazione dei docenti e degli educatori museali nel campo dell'altro: se da un lato, il docente non è preparato per trasmettere in maniera adeguata i contenuti patrimoniali, nello stesso modo l'educatore di musei o il gestore del patrimonio culturale è spesso carente della formazione psicopedagogica e didattica adeguata che gli faciliti il disegno di tecniche e strategie per l'insegnamento-apprendimento dei contenuti. In questi ultimi anni abbiamo compiuto progressi tanto nell'area dei docenti come nell'educativa dei musei, anche se sono questi ultimi coloro che sembrano motivare il cambiamento nell'attitudine del docente.

1.2 La tutela del patrimonio culturale in Italia. Breve appunto

In Italia esistevano diversi Enti per la tutela del patrimonio culturale degli Statuti Preunitari, ma solo si organizzarono le risorse quando l'Unificazione italiana fu un fatto consumato. Così, nel 1875, dipendente dal Ministero della Pubblica Istruzione, venne istituita la "Direzione Centrale degli Scavi e dei Musei del Regno" que passò a chiamarsi "Direzione Generale per le Antichità e Belle Arti".

⁴ MECD, 2015, p.5

En la década de los ochenta del siglo XX, el Consejo del Patrimonio Histórico Español puso en marcha los Planes Nacionales de Patrimonio Cultural; estos han permitido no solo ejecutar proyectos de conservación, investigación y documentación de los bienes culturales, sino difundirlos como uno de sus objetivos fundamentales. Se articulan en torno a tres programas bien definidos: la investigación e innovación en la didáctica del patrimonio, la formación de los educadores y la difusión de las propuestas educativas.

En 2010, el Instituto del Patrimonio Cultural de España emprendió una revisión del Plan en colaboración con las Comunidades Autónomas, desvelando la necesidad de reconsiderar el funcionamiento de los Planes anteriores con motivo de la aparición de nuevas tipologías patrimoniales y un nuevo concepto más integral y multidisciplinar de gestión patrimonial. Por este motivo el nuevo plan ha tenido como eje el desarrollo de un Plan Nacional sobre Educación y Patrimonio, puesto en marcha en 2015 (con una vigencia de diez años y una revisión al quinto), conectando los ámbitos formal, no formal e informal que han actuado siempre de manera independiente y realizando diseños que no han tenido en cuenta la coordinación de líneas programáticas.

El desarrollo del Plan detectó entonces la falta de capacitación de los docentes y de los educadores museales en el ámbito del otro: Por un lado, el docente no está capacitado para transmitir de manera adecuada los contenidos patrimoniales, por otro, el educador de museos o el gestor del patrimonio cultural carece a menudo de la formación psicopedagógica y didáctica adecuada que le facilite el diseño de técnicas y estrategias para la enseñanza-aprendizaje de aquellos contenidos. En los últimos años hemos avanzado mucho en todo ello, tanto desde el punto de vista de los docentes como del área educativa de los museos. Aunque son estos últimos los que ayudan a motivar el cambio de actitud del docente.

1.2 La tutela histórica del patrimonio cultural en Italia. Breve apunte.

En Italia existían varios organismos para la tutela del patrimonio cultural desde los Estatutos Pre unitarios, pero solo se organizaron los recursos cuando la Unificación italiana fue un hecho consumado. Así, dependiente del Ministerio della Pubblica Istruzione, en 1875 quedó instituida la “Direzione Centrale degli Scavi e dei Musei del Regno” que pasó a llamarse “Direzione Generale per le Antichità e Belle Arti”.

Nel 1907 furono creati degli Enti territoriali di tutela del patrimonio culturale –le Soprintendenze –dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione, ma le competenze erano in mano a diversi ministeri e alla Presidenza del Consiglio.

La legislazione sul patrimonio monumentale ha costituito in molti paesi una trasformazione del concetto di proprietà a favore della salvaguardia del patrimonio. In Italia viene inclusa nei testi della Costituzione italiana (27 dicembre 1947, art.9) dove si proclama che la Repubblica tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della nazione.⁵

Un grande salto per arrivare nel 1964 alla Commissione Franceschini. Questa Commissione iniziò uno studio per costatare lo stato in cui si trovava il patrimonio artistico, archeologico e paesaggistico italiano. La conclusione fu un quadro desolante delineato in un documento intitolato *Per la salvezza dei beni culturali in Italia* (1967) che raccoglieva in ottantaquattro dichiarazioni e nove raccomandazioni i passi da dare per iniziare il rinnovamento della politica di tutela. Fra di esse, istituire una amministrazione autonoma dei beni culturali, che in quel momento dipendeva dal Ministero della Pubblica Istruzione. Due commissioni successive presiedute da Antonino Papaldo nel 1968, continuarono con l'attività iniziata da Franceschini traducendo in provvedimenti legislativi le raccomandazioni e redattando un schema di disegno di legge per la tutela e valorizzazione dei Beni culturali (1970), ma mai ebbe traduzione effettiva.⁶

Nel 1974, il V Governo Moro creò il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, mantenuto finché nel 2013 ampliò nome e competenze passando a essere chiamato Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT). Nell'attualità, il Ministero ha riorganizzato le diverse Soprintendenze in modo che esiste solo una Direzione Generale, "Archeologia, Belle Arti e Paesaggio", per garantire il loro coordinamento in tutto il territorio nazionale e ridurre la burocrazia, i tempi e i costi. Ognuna di esse è stata suddivisa in sette aree funzionali per assicurare la presenza di determinate professionalità. Le aree sono: Organizzazione e funzionamento, Patrimonio Archeologico, Patrimonio Storico-Artistico, Patrimonio Architettonico, Patrimonio Demoetnoantropologico, Paesaggio e infine Educazione e

⁵ R. Martín Mateo: "La propiedad monumental", Revista de Administración Pública, 1966, ISSN 0034-7539, N°49, pp.49-100 (50), en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2115933.pdf. Acceso: 13/02/2017.

⁶ I. Bruno, *La nascita del Ministero per i beni culturali e ambientali. Il dibattito sulla tutela*. 2011, pp. 14-15. Milano: LED

En 1907 fueron creados unos organismos territoriales de tutela del patrimonio cultural (Soprintendenze) dependientes del Ministero della Pubblica Istruzione, pero las competencias estaban en mano de diferentes ministerios y la Presidencia del Consejo de Ministros.

Un gran salto para llegar a 1964 y la Comisión Franceschini. Esta Comisión inició un estudio para constatar el estado en el que se encontraba el patrimonio artístico, arqueológico y paisajístico italiano. La conclusión fue un cuadro desolador delineado en un documento titulado *Per la salvezza dei beni culturali in Italia* (1967) que recogía en ochenta y cuatro declaraciones y nueve recomendaciones los pasos a seguir para iniciar la renovación de la política de tutela. Entre ellas instituir una administración autónoma de los Bienes culturales, que en ese momento dependía del Ministero della Pubblica Istruzione. Dos comisiones sucesivas, presididas por Antonino Papaldo en 1968, siguieron con la actividad iniciada por Franceschini, traduciendo en medidas legislativas las recomendaciones y redactando un esquema de diseño de ley para la tutela y valorización de los bienes culturales (1970) algo que jamás tuvo una traducción efectiva (Bruno, 2011, pp.14-15).

En 1974 el IV Gobierno Moro creó el “Ministerio per i Beni Culturali e Ambientali” que se mantuvo hasta que en 2013 amplió su nombre y competencias pasando a ser conocido por Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT) del que siguen dependiendo las diferentes soprintendenze. En la actualidad, el Ministerio las ha reorganizado de forma que hay una sola Dirección General, “Arqueología, Belle Arti e Paesaggio”, para garantizar su coordinación en todo el territorio nacional y reducir burocracia, tiempo y costes. Cada una de ellas ha sido subdividida en siete áreas funcionales con el fin de asegurar la presencia de determinadas profesiones. Las áreas son las de Organización y funcionamiento, Patrimonio Arqueológico, Patrimonio Histórico y Artístico, Patrimonio Arquitectónico, Patrimonio Demoetnoantropológico, Paisaje, Educación e Investigación.

Esta última, educación e investigación, coincide con el primer “Piano Nazionale per l’Educazione al Patrimonio Culturale”, una de las novedades introducidas por el Decreto Presidencial del Consejo de Ministros italiano en 2014. Según la nueva normativa, la Direzione Generale Educazione e Ricerca, prevé una revisión anual del Plan patrimonio cultural y su función civil a través de convenios firmados con las Regiones, los organismos locales, las Universidades y otras entidades sin ánimo de lucro que operen

Ricerca.

L'ultima area, Educazione e Ricerca, coincide con il Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale, una delle novità introdotte dal Decreto Presidenziale del Consiglio dei Ministri italiano nel 2014. Secondo la nuova normativa, la Direzione Generale Educazione e Ricerca, prevede una revisione annuale del Piano tenendo conto che il suo obiettivo è far conoscere il patrimonio culturale e la sua funzione civile attraverso convenzioni firmate con le Regioni, gli Enti locali, l'Università e altre entità senza animo di lucro che operano in settori competitivi del Ministero (DPCM 29 agosto 2014, art.13c.2.i).

Per garantire l'efficacia del Piano si è considerata fra l'altro l'opportunità di definire la nozione e gli obiettivi dell'educazione al patrimonio culturale, in coerenza con la normativa nazionale, seguendo le Raccomandazioni di organismi internazionali e le riflessioni teoriche più attuali. La riforma educativa nella Legge 107, ha introdotto il patrimonio culturale come contenuto curriculare e, come succede in Spagna, considerando molto importante la formazione qualitativa degli operatori per attuare nei progetti realizzati in partecipazione con i centri educativi.

1.3 Nozione di patrimonio culturale

Nella legislazione spagnola sul Patrimonio Storico troviamo il primo riferimento al termine culturale negli ultimi anni del governo di Alfonso XIII, nel Real Decreto di 1923 sull'alienazione di opere artistiche, archeologiche e storiche. Sotto questa denominazione erano enumerati i beni mobili e immobili inclusi nella nozione *res-prestigia* che avessero un interesse artistico, storico e culturale.

Nel 1926 un altro R.D sulla protezione e conservazione della ricchezza artistica è definita dal Tesoro Artistico Nacional come “*aquellos bienes muebles e inmuebles dignos de ser conservados por la población por razones de arte y cultura.*”⁷

Nella incorporazione della nozione di cultura alla legislazione del patrimonio, giocheranno un ruolo decisivo due date: 1964 e 1978.

⁷ “Defensa de la riqueza monumental y artística de España”. Real Decreto-Ley de 9 de agosto de 1926. Boletín de la Real Academia de la Historia, p. 552, in Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes www.cervantesvirtual.com



en sectores competenciales del Ministerio.⁸

Para garantizar la eficacia del Plan se ha considerado oportuno definir el concepto y los objetivos de la educación al patrimonio cultural, coherente con la normativa nacional, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales y de las reflexiones teóricas más actuales. Como en España, es muy importante la formación cualitativa de los operadores con el fin de implementar proyectos realizados en partenariat con los centros educativos. La reforma educativa en la ley 107 ha introducido el patrimonio cultural como contenido curricular.

1.3 Concepto de patrimonio cultural

En la legislación española sobre Patrimonio Histórico encontramos la primera referencia al término cultural en los últimos años del gobierno de Alfonso XIII, en el R.D. de 1923 sobre enajenación de obras artísticas, arqueológicas e históricas. Bajo esta denominación se enumeraban bienes muebles e inmuebles que se aglutinaban en “todos los objetos incluidos en el concepto de res – prestigia que tenga un interés de arte, historia y cultura.

En 1926 surge otro R.D. sobre protección y conservación de la riqueza artística que define el Tesoro Artístico nacional como “aquellos bienes muebles e inmuebles dignos de ser conservados por la población por razones de arte y cultura”.

En la incorporación del concepto de cultura a la legislación del patrimonio, van a jugar un papel decisivo dos fechas:

- Comisión Franceschini (1964). Esta Comisión delineó un cuadro desolador del estado en el que se encontraba el patrimonio artístico, arqueológico y paisajístico italiano. La consecuencia de este estudio fue un documento titulado *Per la salvezza dei beni culturali in Italia* (1967) que recogía en ochenta y cuatro declaraciones y nueve recomendaciones los pasos a seguir para iniciar la renovación de la política de tutela.
- La Constitución española de 1978 que, en el preámbulo, menciona en dos ocasiones la palabra cultura cuando proclama la voluntad de la nación española de “Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y

⁸ DPCM 29 agosto 2014, art.13c.2.i

- 1964, con la teoria italiana dei Beni Culturali sorta dalla commissione Franceschini.
- La Costituzione spagnola del 1978, che, nel suo preambolo, menziona in due occasioni la parola cultura quando proclama la volontà della nazione spagnola di “Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones” e di “promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida”.

L'espressione di Bene culturale non fu solo una novità, ma il riflesso di una nuova filosofia che distingueva, nella cultura materiale dei popoli, i valori fondamentali della civiltà. Per gli italiani, la nozione del bene culturale è aperta e il suo contenuto è dato da teorici di altre discipline e non da giuristi. Questo suppone una importante novità al riconoscere che il concetto di patrimonio storico deve essere definito dalle Scienze Sociali e dopo essere legiferato. In questo senso, il bene culturale denota che l'oggetto è portatore di una qualità immateriale, di valori inseparabili del proprio oggetto, amplificando la sua considerazione come riferimento ai valori della civiltà.

La teoria italiana dei Beni culturali s'incorpora nella sua terminologia alla Ley del Patrimonio Histórico Español de 1985 (L.P.H.E.), che raccoglie il patrimonio spagnolo come testimone del contributo storico degli spagnoli all'umanità dimenticandosi però della accezione culturale, introducendosi nel contesto che era stato definito dalla Costituzione del 1978. Secondo diversi giuristi, il patrimonio ha per la Costituzione solo un carattere strumentale (per essere considerato come strumento di promozione culturale). Ma di fronte a questa teoria c'è un'altra che interpreta che la Costituzione fa una valutazione intrinseca dei Beni che conformano il patrimonio, incorporando il concetto di patrimonio culturale, e insiste che la norma fondamentale fa del valore culturale l'asse della tutela e che il valore storico e artistico deve essere considerato una manifestazione dello stesso. Comunque, la Costituzione non è riuscita a inserire una definizione di patrimonio culturale nella quale ci sia un concetto restrittivo di cultura, come vediamo nel R.D de 1985. In questo senso, qualche giurista è dell'idea che non ha senso che il patrimonio sia denominato culturale, quindi va bene che la L.P.H.E.' 85 non lo abbia raccolto in questo senso perché il concetto di patrimonio non risponde a quel carattere generale che la cultura possiede. Nonostante, ci sono esempi nella legge spagnola in cui vediamo che concepire il patrimonio storico come patrimonio culturale non è incoerente, come sono la Ley de 1990 del Patrimonio Cultural vasco y la Ley de 1993 del Patrimonio catalán.

tradiciones, lenguas e instituciones” y de “promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida”.

La expresión “bien cultural” no fue solo novedosa sino el reflejo de una nueva filosofía que distinguía, en la cultura material de los pueblos, los valores fundamentales de la civilización. Para los italianos, se trata de una noción abierta cuyo contenido viene dado por teóricos de otras disciplinas, pero no de juristas. Ello supone una importante novedad al reconocer que el concepto de patrimonio histórico tiene que ser definido desde las propias ciencias sociales y luego debe ser legislado. En este sentido, el bien cultural es portador de una cualidad inmaterial, de valores inseparables del propio objeto que, al referirse a los valores de la civilización, amplía su consideración.

La teoría italiana de los bienes culturales se incorporaba en su terminología a la Ley del Patrimonio Histórico Español de 1985 (desde ahora L.P.H.E). Ésta señala que el patrimonio español es testigo de la contribución histórica de los españoles a la humanidad introduciéndose en el contexto que había definido la Constitución de 1978, aunque se olvida de la acepción cultural (o quizá, como veremos más adelante, porque la considera una manifestación de la misma). Para algunos juristas, el patrimonio tiene para la Constitución solo un carácter instrumental (al considerarlo instrumento de promoción cultural). Pero frente a esta teoría hay otra que interpreta que la Constitución hace una valoración propia de los bienes que conforman ese patrimonio al incorporar el concepto de cultural; insiste en que la norma fundamental hace del valor cultural el eje de la tutela y que el valor histórico y artístico ha de considerarse una manifestación del mismo. Aun así, la Constitución no consiguió implantar una definición de patrimonio cultural en la que hubiera un concepto no restrictivo de cultura, como da muestra el posterior R.D. de 1985. En este sentido, algunos juristas opinan que no tiene lógica que el patrimonio se denomine cultural y que está bien que la L.P.H.E.' 85 no la haya acogido porque su concepto de patrimonio no responde a ese carácter general que posee la cultura. Aun así, hay ejemplos en la ley española de que concebir el Patrimonio Histórico como patrimonio cultural no es incoherente, como son la Ley de 1990 del Patrimonio Cultural vasco y la Ley de 1993 del Patrimonio catalán.

Il concetto di educazione ai Beni culturali si sviluppa nell'ambito europeo a partire dagli anni ottanta, con l'intenzione d'integrare nella didattica scolastica progetti interdisciplinari centrati nel patrimonio culturale. Il Comitato dei Ministri della Unione Europea raccomanda ai governi degli Stati membri di sviluppare delle azioni di pedagogia e sensibilizzazione dei giovani al patrimonio culturale. Per questo motivo nell'appendice della Raccomandazione N.R (98)5 definisce patrimonio culturale come "ogni traccia materiale e immateriale creata dall'uomo", ma anche "ogni traccia creata dall'uomo e la natura". La Raccomandazione relativa alla sua pedagogia (17 marzo 1998), riconosce l'educazione al patrimonio come elemento cruciale per le politiche educative europee. Nel art.1.2 la troviamo definita come "un'educazione fondata nel patrimonio culturale che integra metodi attivi d'insegnamento, una liberalizzazione di discipline, una collaborazione tra educazione e cultura e la più ampia varietà di modi di espressione e comunicazione".

Il patrimonio culturale e la sua pedagogia è un fattore di tolleranza, civismo e integrazione sociale. Interdisciplinare per natura, non solo deve essere presente nell'educazione formale di tutti i livelli e in tutti gli insegnamenti, ma anche nell'educazione non formale che proviene da agenti, associazioni e organismi culturali e professionali che attuano nell'ambito culturale e del territorio, dal campo patrimoniale alla creazione contemporanea.

La nozione di patrimonio culturale è un concetto corretto che ha la virtù di avere trovato un elemento che globalizza le manifestazioni, e la cultura si trasforma in agglutinante. Il patrimonio è l'espressione rilevante della cultura composta dagli elementi più significativi di un popolo che diventa l'agente dei processi di educazione alla cittadinanza, quindi essenziale per la costruzione dell'identità europea.

1.4 Incidenza del patrimonio culturale nella società

L'asimmetria culturale si verifica anche nella conservazione dei beni patrimoniali. Il lascito del patrimonio non è stato inalterabile. I poteri si sono trovati nella disgiuntiva di preservare o non edifici ed oggetti che i nostri antenati ci hanno lasciato, conservando quelli ritenuti che dovevano rimanere e distruggendo altri che non interessavano.

El concepto de educación al patrimonio se desarrolla en ámbito europeo a partir de los años ochenta con la intención de integrar en la didáctica escolar proyectos interdisciplinares centrados en el patrimonio cultural. El Comité de Ministros de la Unión Europea recomienda a los gobiernos de los estados miembros desarrollar acciones de pedagogía y sensibilización de los jóvenes sobre patrimonio. Por este motivo, en el apéndice de la Recomendación N.R (98)5 define patrimonio cultural como “toda traza material e inmaterial de la huella creada por el hombre” y también “toda huella creada por el hombre y la naturaleza”. Esta Recomendación, relativa a la pedagogía del patrimonio cultural (17 marzo 1998), señala el reconocimiento de la educación al patrimonio como un elemento crucial para las políticas educativas europeas. En el art.1.2 la encontramos definida como “una educación fundada en el patrimonio cultural que integra métodos activos de enseñanza, una liberalización de disciplinas, una colaboración entre educación y cultura, y la más amplia variedad de modos de expresión y comunicación”.

El patrimonio cultural y su pedagogía es un factor de tolerancia, civismo e integración social. En la pedagogía del patrimonio, interdisciplinar por naturaleza, no solo debe intervenir la educación formal en el marco de la disciplina escolar en todos los niveles y en todas la enseñanzas, sino también la no formal que proviene de agentes, asociaciones y organismos culturales y profesionales que actúan en el ámbito cultural y de medio ambiente, desde el campo patrimonial hasta el de creación contemporánea.

El concepto de patrimonio cultural es un concepto acertado, tiene la virtud de haber encontrado un elemento que globaliza las manifestaciones y la cultura se convierte en el aglutinante. El patrimonio es la expresión relevante de la cultura compuesta por los elementos más significativos de un pueblo, que se transforma en agente de los procesos de educación a la ciudadanía y, por tanto, esencial para la construcción de la identidad europea.

1.4 Incidencia del patrimonio cultural en la sociedad

La asimetría cultural también se verifica en la conservación de los bienes patrimoniales. El legado del patrimonio no ha sido inalterable; los

In queste azioni, nel momento della scelta, si fa quello che si ritiene al meglio, anche apportando evidenze scientifiche. Forse in un futuro, i cittadini vedranno i restauri attuali o le demolizioni auspiccate dalla classe politica con gli stessi occhi critici con i quali noi vediamo quelli fatti nel passato. Si tratta di attuazioni che si accolgono alla Ley del Patrimonio Histórico, in vigore dal 1985, che conferma il valore relativo del patrimonio e la sua significazione sociale. Una società che delega nei poteri pubblici il compito di conservare, restaurare e gestire i beni culturali senza sentirsi responsabile di essi ma solo facendo uso rinforzando le politiche di gestione culturale.⁹

L'impassibilità sociale ha fatto sì che le nostre città guardino a volte verso un passato che si ha voluto preservare, ed altre verso un futuro che non ha bisogno del passato né dei ricordi, sempre dalla mano ideologica di turno. In Andalusia, i criteri ideologici hanno avuto una grande ripercussione: la base islamica, la città conventuale, il conservatorismo e gli storicismi hanno motivato la conservazione o la distruzione della nostra cultura. Oggi, i restauri vanno dalla ricostruzione alla revisione originando polemiche intorno a originali risultati nel più negativo significato del termine.

Il patrimonio culturale è una prova della esistenza dei vincoli col passato; alimenta una sensazione confortevole e nozionistica dell'eredità della storia che possediamo perché è sopravvissuta al trascorrere del tempo. Ma, in questo secolo, la società moderna e consumistica minaccia la permanenza dei vincoli storici dovuto all'accelerazione del ritmo di produzione e di distruzione degli oggetti, che sono controllati dalla obsolescenza programmata. Forse per fuggire a questa dittatura bisognerebbe seguire il consiglio di Bruno Bettelheim (1960) quando dice che la cosa migliore che possiamo fare per i nostri figli è inoculargli il senso dello stupore, della meraviglia, dalla quale nasce una conoscenza dotata di ogni senso.

⁹ J. Llull Peñalba: "Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural", *Arte, Individuo y Sociedad*, 2005, vol.17, pp. 175-204 (201)

poderes se han visto en la disyuntiva de preservar o no los edificios u objetos que nuestros predecesores nos han dejado, conservando aquellos que han considerado que debían seguir existiendo y destruyendo otros que no interesaban.

Esas acciones en las que se elige, dicen que se hace aportando una base científica, a pesar de que son numerosas las manifestaciones de una parte de la ciudadanía que se oponen al derribo de bienes inmuebles o re catalogaciones del suelo urbanizable, fuente de patrimonio medioambiental. En un futuro, quizá los ciudadanos verán las restauraciones actuales o las demoliciones auspiciadas por la clase política con los mismos ojos críticos con los que nosotros vemos las del pasado y aún del presente. Son actuaciones que se acogen a la Ley del Patrimonio Histórico, vigente desde 1985, que confirma el valor relativo del patrimonio y su significación social. Se trata de una sociedad que delega en los poderes públicos la tarea de conservar, restaurar y gestionar los bienes culturales sin sentirse responsable de ellos, sino consumiéndolos reforzando las políticas de gestión cultural (Llull, 2005, p.201).

El deseo inmovilista ha hecho que nuestras ciudades miren unas veces hacia un pasado que se ha querido preservar, y otras hacia un futuro que no necesita pasado ni recuerdos, o que no quiere recordar, siempre de la mano de la ideología de turno. En Andalucía los criterios ideológicos han tenido una gran repercusión en el tejido urbano de numerosos pueblos, aunque es algo que viene de lejos: la base islámica, la ciudad conventual, el conservadurismo y los historicismos, han motivado la conservación o destrucción de nuestra cultura. En relación a las restauraciones pasadas, las actuaciones actuales van desde la reconstrucción hasta la revisión de los hechos originando polémicas en torno a originales resultados, en el sentido más amplio y negativo del término.

El patrimonio es una prueba de la existencia de los vínculos con el pasado; es la noción del legado de la historia que llegamos a poseer porque ha sobrevivido al paso del tiempo. Sin embargo, en este siglo, la sociedad moderna y consumista amenaza la permanencia de los vínculos históricos al acelerar el ritmo de producción y de destrucción de objetos, que son controlados por la obsolescencia programada. Quizá para huir de esta dictadura habría que seguir el consejo de Bruno Bettelheim (1960) cuando dice que lo mejor que podemos hacer por nuestros hijos es inocularles el sentido del asombro, del estupor, de la maravilla, de la cual nace un conocimiento dotado de sentido.

Quindi, dobbiamo riflettere sul significato del patrimonio e la sua incidenza nella società: può aiutarci a conoscerci e capire ciò che è diverso; conoscere altri momenti culturali per relativizzarci. Esortare il rispetto di ciò che non è come quello che abbiamo deve essere oggi considerato primordiale, visto il risorgere di attitudini che hanno a che vedere con l'intolleranza e la xenofobia, dunque il patrimonio culturale ha una funzione sociale chiara. Il problema è che frequentemente i gruppi sociali che convivono costantemente intorno ad esso non lo conosce, non apprezza e, quindi, lo svaluta Occasionalmente, e in mancanza di un interesse reale e sincero dalle istituzioni, può essere anche un fardello per la società. I propositi delle leggi non concretizzano la funzione sociale, quindi è qui dove bisogna incidere perché sia valutato, stimato, apprezzato. In questo è fondamentale l'aiuto dell'educazione formale e non formale.

Il patrimonio culturale è concepito nell'attualità, da gran parte della società, come un insieme di oggetti che giustificano la loro esistenza da una finalità semplicemente utilitarista, definita dalla possibilità del divertimento collettivo. Forse è intuito –ma non pensato –come elemento identitario di una comunità che prevede l'accesso alla cultura come diritto inalienabile. Ma è un diritto che deve rientrare nella logica della conservazione, però solo si conserva ciò che si tiene in considerazione, e solo si considera ciò che si conosce. Ci sono state delle campagne di promozione con lo slogan “informare per proteggere”, deducendosi il bisogno della conoscenza e dove il ruolo dello storico dell'arte risulta essenziale. perché forse sia quello che ha più capacità per implementare delle competenze che interessano la corretta pianificazione dei beni culturali. Ciò non vuol dire che non abbia un carattere multidisciplinare perché è qualcosa che dovrebbe interessare ad ogni docente dal momento che forma parte anche del curriculum.

È importante dunque inculcare la conoscenza, il rispetto e l'apprezzamento per il nostro patrimonio culturale e, in più, diventi una prerogativa della famiglia, non solo dell'educazione formale e non formale, perché tutto ciò che si impara socialmente non è patrimonio, ma cultura. Il patrimonio è costituito dagli elementi e le espressioni più rilevanti e significative culturalmente, quello che è suscettibile di essere salvaguardato perché rappresentativo del gruppo umano.¹⁰ Quindi, il patrimonio, è una costruzione culturale.

¹⁰ J. Arévalo: La tradición, el patrimonio y la identidad. 2004. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=44419>. 2004, p.5 Acceso 17/06/2015

Deberíamos cuestionarnos la significación del patrimonio y su incidencia en la sociedad. La rentabilidad del patrimonio cultural para la sociedad es grande, puede ayudar a conocernos y entender lo ajeno; conocer otros momentos culturales para relativizarnos. Fomentar el respeto de lo que no es como lo nuestro debe ser considerado primordial hoy ante el resurgir de la intolerancia y de la xenofobia, de ahí que el patrimonio tenga una función social clara. El problema con el que nos enfrentamos es la frecuencia con la que un grupo social que convive con el patrimonio constantemente lo desconoce, no aprecia y, por lo tanto, no valora. En ocasiones –a falta de interés claro por parte de las instituciones– puede llegar a ser una gran carga para la misma sociedad, entre otras razones porque los propósitos de las leyes no concretan su función social y es aquí donde es preciso incidir para que sea valorado a través de la educación formal y no formal

El patrimonio cultural es concebido actualmente por gran parte de la sociedad como un conjunto de objetos que justifican su existencia por una finalidad de disfrute colectivo. Quizá es intuitivo –pero no siempre interiorizado– como elemento identitario por una comunidad que prevé el acceso a la cultura como derecho inalienable. Pero es un derecho que debe formar parte de una lógica de conservación, aunque solo se conserva lo que se quiere y solo se quiere lo que se conoce. Ha habido campañas con el lema “informar para proteger” de las que se deduce la necesidad del conocimiento y donde el papel del historiador de arte es fundamental, por ser el profesional más capacitado para implementar competencias que afectan a la correcta planificación del patrimonio. Esto no quiere decir que carezca de un carácter multidisciplinar porque es algo que también debería ser demandado a cualquier otro docente desde el momento en que forma parte del currículo.

Es importante inculcar el conocimiento, el respeto y el interés por nuestro patrimonio para que, poco a poco, se convierta en prerrogativa de la familia, no solo de la educación formal e informal, porque “todo lo que se aprende y transmite socialmente no es patrimonio, es cultura. El patrimonio lo constituye los elementos y las expresiones más relevantes y significativas culturalmente” (Arévalo, 2004, p.5) aquello que es susceptible de salvaguardarse por ser representativo de un grupo humano. El patrimonio, por tanto, es una construcción cultural.

1.5 Origine e evoluzione del museo come ambito educativo

L'opera d'arte è un documento di civilizzazione e di cultura; testimone di una epoca con un valore definito, esposto per essere conosciuto e apprezzato nei musei. Per parlare di musei e del loro carattere, della sua funzione e di ciò che c'è dietro come istituzione caratterizzata dalla sua natura poliedrica, bisogna fermarsi nella sua evoluzione nel tempo.

Il significato etimologico proviene dal greco *mouseion* indicando l'edificio dove si riunivano i filosofi nella biblioteca fondata da Ptolomeo I. Era un luogo di contemplazione destinato non solo a raccogliere opere d'arte ma uno spazio di riunione di poeti, astronomi, attori e danzatori. Per i romani significava un luogo destinato alle discussioni filosofiche.

È il mondo rinascimentale il punto di partenza dei musei, quando la elite assimila il concetto di umanesimo e il gusto per gli oggetti artistici convertendoli in oggetti di distinzione sociale. Le collezioni si originano in un primo momento dalle pratiche del bottino, espressione della potenza militare. Inizialmente era composto da offerte votive per poi passare all'accumulo di tesori, una forma di manifestare il potere (maggiore quanto più lontano il paese di provenienza, per la rarità del pezzo o più difficile da trasportare). Molte di queste collezioni procedono da terre greche dominate dai turchi, la cui religione è aniconica; altre volte sono il compenso per un lavoro svolto, anche se è vero che la superiorità culturale è una buona motivazione per acquisirle.¹¹ Il numero di conoscitori o degustatori si incrementa perché si tratta di una elite intellettuale ed economica che vuole significarsi in un gruppo all'avanguardia. Partendo da questo gioco, vediamo che i pezzi sono relativamente pochi, situazione alla base del commercio delle riproduzioni degli stili classici in una versione più aggiornata. Così la moda del classico diventa un modello. Questa situazione genera una quantità di pezzi, dunque bisogna capire quali sono museabili, stabilire criteri di selezione, quindi incominciano a tenere conto della qualità e la rappresentatività. Tutto ciò è possibile grazie al mecenate che crea le proprie collezioni e la sua propria immagine, ma anche al conoscitore –attuale critico o storico dell'arte– che per mostrare le sue preferenze crea i cataloghi, le guide per diffonderle, convertendosi in collezioni d'utilità pedagogica.

¹¹Questa manifestazione di potere è ciò che viene dilucidato dagli scavi del XIX secolo.

1.5 Origen y evolución del museo como espacio educativo

La obra de arte es un documento de civilización y de cultura; testimonio de una época con un valor definido expuesto para su conocimiento y disfrute en los museos. Para hablar de museos y de su carácter, de su función y de lo que hay detrás de la idea de una institución que se caracteriza por ser poliédrica, hay que pararse en su evolución.

El significado etimológico proviene del greco *mouseion* indicando el edificio donde se reunían los filósofos en la biblioteca fundada por Ptolomeo I. Era un lugar de contemplación destinado no solo a recoger obras de arte sino un lugar de reunión de poetas, astrónomos, comediantes y bailarines. Para los antiguos romanos designaba un espacio destinado a las discusiones filosóficas.

Es el mundo renacentista el punto de partida del museo, cuando el concepto de humanismo y el gusto por los objetos artísticos es asimilado por parte de una élite que los transforma en objetos de distinción. Las colecciones se originaron en un primer momento por las prácticas de botín, expresión del poderío militar. En principio acumulaba exvotos medievales para pasar a la acumulación de tesoros, siendo una forma de manifestar poder (mayor cuanto más lejano es el país de proveniencia, por ser más rara la pieza o más difícil de transportar). Muchas de estas colecciones proceden de tierras griegas dominadas por turcos cuya religión es anicónica; otras veces son el resultado de pagos como compensación al trabajo realizado, aunque es cierto que la superioridad cultural es una buena baza para su adquisición.¹² El número de conocedores o degustadores se incrementa porque, aparte de tratarse de una élite intelectual y económica, aquellos pasan a formar parte de ese grupo que quiere demostrar que está a la vanguardia de la sociedad y que se particulariza dentro de ella. A partir de este juego vemos que las piezas arqueológicas son relativamente pocas y se origina el mercadeo de los modelos, de copias o versiones modernas de los estilos clásicos. Así, la moda de lo clásico se convierte en modelo. Eso genera una gran cantidad de piezas y hay que dilucidar cuáles son las museables, establecer criterios de selección, por lo que empiezan a tener en cuenta la calidad y la representatividad. Todo esto se consigue gracias al mecenazgo que crea sus propias colecciones y su propia imagen, pero también al entendido— el actual historiador de arte, o crítico de arte— que para mostrar sus preferencias crea los catálogos, las guías que las difunden, por lo que se convierten en colecciones de utilidad pedagógica.

¹² Esa manifestación de poder cultural es lo que se dilucida en las excavaciones del siglo XIX.

In Spagna, il collezionismo nasce con la formazione dei tesori nella chiesa del Medioevo. Si riuniscono oggetti di oreficeria e scultura di carattere sacro e simbolico, procedenti da donazioni realizzate dai sovrani e nobiltà che si trasformano nei mecenati di una sorta di piccoli musei. Con i Re Cattolici inizia il collezionismo regale che andrà trasmettendosi da un monarca ad un'altro fino a Isabel II. Quando i re morivano erano messi all'asta quadri, gioielli ed altri beni mobili per fare fronte ai debiti dichiarati nei testamenti. In genere il successore riteneva per se, per il valore in cui erano stimati, gli oggetti artistici del monarca defunto.¹³

I musei, come tali, nacquero nel 1471 con Sisto IV quando inaugura una gallerie di statue antiche nel Capitolio: sposta lo Spinario e la Lupa Capitolina (S.V a.C) e i fasti, testa colossale di Costantino e i rilievi di Marco Aurelio, al Palazzo dei Conservatori, oggi Musei Capitolini. Tutto ciò è inteso dal popolo romano come il recupero delle radici nell'offrire e diffondere la loro identità, per cui si riorganizzano i magazzini in modo che il pubblico possa visitarli. Tuttavia l'apertura rimane limitata da un papato selezionatore, è l'embrione dei Musei Capitolini, che vengono sistematizzati nel 1731. L'importanza di questo spostamento alla zona civile di Roma –per ottenere spazio libero nel Palazzo Apostolico– s'intende non solo come una forma di prestigio e potere, ma anche un recupero dell'identità dei romani nell'apertura pubblica. Siamo davanti alla prima azione museale del mondo che consiste in una serie di oggetti che hanno perso la loro funzione, hanno smesso di essere un elemento della vita quotidiana e danno prestigio a colui che fa l'azione. Se in più riesce a ottenere la comprensione dallo spettatore che tutto ciò si fa per rispecchiare un contesto, siamo davanti alla ratifica di una istituzione inserita nel mondo civile, che introduce l'impero romano in un'altro impero. Più tardi, nel 1506, Giulio II installa nel cortile del Palazzo del Belvedere un gruppo di sculture classiche: Laocoonte, Apollo, dorso di Belvedere, il Nilo. Si tratta di un giardino aperto al pubblico che genera una nuova attrazione della società papale.

¹³ Francisca Hernández: *Manual de museología*, 1994. Madrid: Síntesis, p.25

En España el coleccionismo nace con la formación de los tesoros de la Iglesia en el Medioevo. Se reúnen objetos de orfebrería y escultura de carácter sagrado y simbólico, procedentes de donaciones realizadas por la realeza y los nobles, quienes se convierten en patrocinadores de una especie de pequeños museos. Con los Reyes Católicos inicia el coleccionismo real que se va transmitiendo de unos monarcas a otros hasta Isabel II. Cuando los reyes fallecían se sacaban a subasta pública pinturas, alhajas y resto de bienes muebles para pagar las deudas y mandas declaradas en los testamentos. Generalmente el sucesor retenía para sí, por el precio en que eran tasados, los objetos artísticos del monarca difunto. (Hernández, 1994, p.25)

Los museos como tales nacieron en 1471 con Sixto IV, quien inaugura una galería de estatuas antiguas en el Capitolio: traslada el Espinario y la Loba Capitolina (s. V a.C) a lo que hoy es el Museo de los Conservadores y los fastos (cabeza colosal de Constantino con su mano y los relieves de Marco Aurelio). Todo esto es entendido por el pueblo romano como la recuperación de las raíces al ofrecer y difundir la identidad del pueblo romano, por lo que se reorganizan los almacenes para dejar que el público pueda visitarlos. Aunque la apertura queda restringida por un papado seleccionador del público, es el embrión de los Museos Capitolinos, sistematizados en 1731. La importancia de este traslado a la zona civil de Roma— para conseguir espacio libre en el Palacio Apostólico— se entiende como una forma de poder y prestigio, aunque también una recuperación de las señas de identidad de los romanos al abrirse al público. Se trata, pues, de la primera acción museística del mundo, que consiste en una serie de objetos que han perdido su funcionalidad, han dejado de ser un elemento de la vida cotidiana pasando a cumplir una función que no es otra que el prestigio del que la hace. Si además consigue que el espectador entienda que se hace para reflejar un ambiente, estamos ante la ratificación de una institución insertada en el mundo civil, al introducir el Imperio romano en otro. Más tarde, en 1506, Julio II instala en un patio del palacio de verano Belvedere una serie de esculturas clásicas: el Laocoonte, el Apolo, el conocido como torso del Belvedere y el Nilo. Se trata de un jardín que se abre al público, por lo que genera un nuevo atractivo de la sociedad papal.

Ma il contenuto semantico e la accezione moderna proviene del umanista Paolo Giovio quando, nel 1539, impiega il termine *musaeum* per indicare la sua collezione d'arte e l'edificio che l'accoglie: un luogo monumentale localizzato nel lago di Como, considerato dallo stesso Giovio come il punto ammirato da Plinio. Fu edificato tra 1537 e 1543 per raccogliere la sua ricca collezione iniziata nel 1520, composta da ritratti di celebri letterati, capitani, statisti e governanti realizzati dal vero, come sempre insistio lo stesso Giovio. A coloro che non fu possibile questo fatto, fece un patto con i pittori in maniera che fossero copiati da antiche monete, medaglioni o statue. Per quanto riguarda la struttura architettonica, il museo risponde all'idea di villa romana descritta da Plinio il Giovane nelle sue lettere. Paolo Giovio volle creare per il grande pubblico, a chi fu destinato il museo, un mezzo per capire ognuna delle personalità storiche raccolte. In mancanza di un modello teorico che facesse comprensibile la personalità umana più in la dei tipi flemmatico, sanguigno, collerico e malinconico ereditati dal Medioevo, adottò un metodo che consisteva nella combinazione del ritratto –che riflettesse al massimo lo spirito interiore del ritrattato –con una breve e riassunta descrizione degli episodi più importanti legati al carattere personale e della sua fortuna, secondo lo stile di Plutarco. Copiate molte volte, le conosciute come *elogia*, sono una miniera di dati biografici, usanze, giudizi, chiacchiere in un'epoca molto proficua nella creazione di personaggi eroici, tenendo conto delle fonti della tradizione orale e della *res gestae*, che mettevano in evidenza i difetti e le virtù dei personaggi. Anche se oggi non possiamo verificare la veridicità servono per capire come erano percepiti dai suoi contemporanei. Tra le linee programmatiche del museo di Giovio, si manifesta per la prima volta il termine 'pubblico', caratterizzandosi in punto di riferimento per la costituzione delle gallerie d'arte e la disposizione delle collezioni private.

I manuali di museologia considerano che l'origine del museo –mosso dal rispetto per il passato, l'amore per l'arte e il bello– sono alla base del collezionismo. Nella Firenze medicea, un'ala degli Uffizi fu usata da Francesco I nel 1581 per raccogliere ed esporre, in maniera più o meno logica, la collezione di oggetti che era stata raccolta dalla famiglia Medici dal secolo prima. Iniziata da sculture antiche (come avevano fatto Sisto IV e Giulio II), si tratta di un *antiquarium*, una collezione di oggetti che recuperava la memoria storica, un concetto che ha durato fino al secolo XX. Seguendo l'esempio, altre gallerie importanti sono nate nei palazzi di tutta l'Europa, come in Vienna, Dresda o Dusseldorf.

El contenido semántico y la acepción moderna del término museo proviene del humanista italiano Paolo Giovio cuando, en 1539, empleó el término *musaeum* para indicar su colección de arte y el edificio que la acogió: un lugar monumental situado en el lago de Como considerado por el mismo Giovio como un punto admirado por Plinio. Fue edificado entre 1537 y 1543 para recoger su rica colección de retratos, iniciada en 1520, de celebres literatos, capitanes, estadistas y gobernantes, realizados *dal vero*, como siempre insistió Giovio. En los que era imposible este hecho, pactaba con los pintores que fueran copiados solo de monedas antiguas, de medallones o de estatuas. En cuanto a la estructura arquitectónica, el museo de Giovio corresponde al ideal de villa romana descrito por Plinio el Joven en sus cartas. Paolo Giovio intentó crear para el gran público, para quién destinó el museo, un medio para comprender cada una de las personalidades históricas recogidas. A falta de un modelo teórico que hiciese palpable la personalidad humana más allá de los clásicos tipos flemático, sanguino, colérico y melancólico heredados de la Edad Media, adoptó un método que consistía en combinar el retrato que reflejase al máximo el espíritu interior del retratado, con una breve y resumida descripción de los episodios más reseñables vinculados al carácter personal y de su fortuna, siguiendo el estilo de Plutarco. Copiadas muchas veces, las llamadas *elogia*, son una mina de datos biográficos, costumbres, juicios, habladurías en una época muy dada a crear personalidades heroicas teniendo como fuentes la tradición oral y la *res gestae*, que ponían en evidencia los defectos y virtudes de un personaje; aunque hoy no podemos verificar la veracidad, sirven para comprender cómo eran percibidos por sus contemporáneos. Entre las líneas programáticas del museo de Giovio, se manifiesta por vez primera el término “público”, convirtiéndose en punto de referencia para la constitución de las galerías de arte y la disposición de las colecciones privadas.

Los manuales de museología consideran que el origen del museo, movido por el respeto al pasado, el amor por el arte y lo bello, está en el coleccionismo. En la Florencia medicea, un ala del palazzo Uffizi fue empleada por Francesco I en 1581 para acoger y exponer de manera más o menos lógica la colección de objetos que había sido recopilada por la familia Medici desde el siglo anterior. Iniciada con la fase de esculturas antiguas (como habían hecho Sixto IV y Julio II) se trataba de un *antiquarium*, una colección de objetos que recuperaba la memoria histórica, un concepto que dura hasta el siglo XX. Siguiendo su ejemplo, otras galerías importantes fueron naciendo en los palacios de toda Europa, como la de Viena, Dresde o Dusseldorf.

Risale al 1727 quando appare per la prima volta il termine *Museographia*, come titolo di un trattato in latino da Caspar F. Neichel. In esse, l'autore esponeva un insieme di direttive da seguire per classificare, disporre e conservare le collezioni facendo leva nella forma delle sale, l'orientamento della luce e la distribuzione degli oggetti artistici. Il museo teorizzato prevedeva un grande tavolo centrale dove esaminare gli oggetti esposti, accompagnati da un'importante repertorio bibliografico che aiutasse lo studioso. Naturalmente capiamo con questo fatto che l'apertura non era destinata al gran pubblico, ma solo allo studioso, comunque sia inizia a delinearsi la funzione pedagogica del museo come luogo destinato all'acquisizione della conoscenza. Bisogna aspettare l'Illuminismo, e con esso la Rivoluzione francese, per assistere a una modifica reale del rapporto fra il museo e il pubblico.

Nel 1791 è costituito il museo del Louvre, il primo museo moderno nato come bene pubblico, come luogo che raccoglie il sapere enciclopedico con una finalità chiaramente pedagogica, maturando la prospettiva di democratizzazione della cultura e la convinzione sul carattere educativo dell'arte, iniziando l'idea di museo come luogo che espone, conserva e forma il pubblico. È il germe del rapporto fra educazione e museo come qualcosa importante. Sotto la spinta degli ideali illuministi, si consolida l'immagine del museo come istituzione che appartiene ad un gruppo sempre più numeroso di persone, in modo che si apre al pubblico per mostrare le collezioni che fino adesso erano inaccessibili. Il Louvre diventa il modello costitutivo dei grandi musei nazionali che nacquero in tutta Europa durante il secolo successivo. Rispetto alla sua apertura, scrive Bazin.¹⁴

(...) la apertura se realizaba del modo siguiente: los cinco primeros días se dedicaban a los artistas, los dos siguientes a la limpieza y los trabajos de los «comisarios» y los tres últimos días al público. Los artistas podían disponer del museo siete días de cada diez; se había creado para ellos; uno no puede menos que recordar que cincuenta años antes, Lafont de Saint-Yenne pedía la apertura de las colecciones reales con este intento; este sentido de pedagogía artística es propio de la museología francesa, mientras que es la intención científica la que caracteriza a la museología inglesa. En lo sucesivo y hasta Cézanne y Matisse, el museo del Louvre será el gran laboratorio donde se elaborará el arte moderno.

¹⁴ G. Bazin: *El tiempo de los museos*, 1969, Barcelona: Ed. Daimon, p.171.

Es en 1727 cuando aparece por primera vez el término *Museographia* como título de un tratado en latín de Caspar F. Neickel (1727) que lo definía “orientación para el adecuado concepto y conveniente disposición de los museos o cámaras de curiosidades” (Santacana y Martín, 2010, p.24). En este, el autor exponía una serie de directivas a seguir para clasificar, disponer y conservar las colecciones haciendo hincapié en la forma de las salas, la orientación de la luz y la distribución de los objetos artísticos. El museo teorizado por Neickel, preveía una gran mesa central donde examinar los objetos expuestos acompañados por un importante repertorio bibliográfico que ayudara al estudioso. Naturalmente comprendemos con este hecho que la apertura no estaba destinada al gran público, sino solo al estudioso, pero empieza a delinearse la función pedagógica del museo como lugar destinado al aprendizaje. Hay que esperar a la Ilustración y con ella a la Revolución francesa para asistir a una modificación real de la relación entre el museo y el público.

En 1791 se constituye el Museo del Louvre, el primer museo moderno entendido como bien público, como lugar que recoge el saber enciclopédico con una finalidad claramente pedagógica, madurando la perspectiva de democratización de la cultura y la convicción del carácter educativo del arte. Inicia la idea de museo como lugar que expone, conserva y forma al público. Es el germen de la relación entre museo y escuela como algo importante. Bajo el empuje de los ideales ilustrados, se consolida la imagen del museo como una institución que pertenece a un grupo cada vez mayor de personas, de manera que se abre al público para mostrar que hasta ahora había sido inaccesibles. El Louvre se convierte en el modelo de los grandes museos nacionales surgidos en toda Europa en el siglo siguiente. Respecto a su apertura escribe Bazin (1969, p.171):

(...) la apertura se realizaba del modo siguiente: los cinco primeros días se dedicaban a los artistas, los dos siguientes a la limpieza y los trabajos de los «comisarios» y los tres últimos días al público. Los artistas podían disponer del museo siete días de cada diez; se había creado para ellos; uno no puede menos que recordar que cincuenta años antes, Lafont de Saint-Yenne pedía la apertura de las colecciones reales con este intento; este sentido de pedagogía artística es propio de la museología francesa, mientras que es la intención científica la que caracteriza a la museología inglesa. En lo sucesivo y hasta Cézanne y Matisse, el museo del Louvre será el gran laboratorio donde se elaborará el arte moderno.

Nell'Europa del XIX secolo fu il Regno Unito pioniere nel stabilire delle attività educative nel Museo South Kensington (oggi Victoria and Albert Museum), inaugurato nel 1857 con la finalità di educare il gusto popolare attraverso la conoscenza dell'arte.¹⁵ Tra la fine di questo secolo e gli inizi del XX, tiene luogo un ampio dibattito teorico sul concetto e la funzione del museo e il suo ruolo nella società, scontrandosi filosofi, artisti e letterati delle più diverse correnti di pensiero. Tra i difensori troviamo Proust o Malraux, che vedevano nell'arte e nel museo il più alto ideale di rappresentazione dell'uomo; i detrattori, come John Ruskin –con le sue critiche al materialismo e all'eccessivo interesse commerciale– Burke, Nietzsche, Valery, Junger o Adorno, concordano nell'accusa di essersi trasformato in un mausoleo e cimitero dell'arte. In questo senso possiamo ricordare il primo Manifesto futurista di Marinetti, che nel 1909 carica non tanto contro il museo in sé quanto l'accademicismo con cui si identificava.

Agli inizi del XX secolo, i musei d'arte erano stati considerati depositi di modelli destinati ad artisti e potevano essere visitati soltanto un giorno alla settimana, la domenica. I musei d'arte moderno si installano nella cultura nel 1920 arricchendosi la funzione del museo, che passa da essere contenitore e conservatore a produttore della cultura. Nel 1947, in ambito dell'UNESCO, viene creato l'ICOM (International Council of Museums) con la finalità di sviluppare una politica di scambio e dibattito a livello internazionale su museologia, diventando una professione. È negli anni settanta quando irrompono in scena gli ecomusei, i musei di siti archeologici e i centri d'interpretazione. Stiamo assistendo alla prima definizione moderna di museo, determinando la funzione educativa destinata a una collettività che ha il diritto di dilettersi liberamente, uno dei doveri che lo caratterizzano come istituzione, secondo si deduce dalla sua definizione:

Il Museo è una istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali e immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e specificamente le espone per scopi di studio, istruzione e diletto.

¹⁵ T. Zeller, T. y S. Mayers: *Museum Education: History, Theory and Practice*. 1989. Reston, Virginia: National Art Education Association, pp. 10–90.

En la Europa del siglo XIX, fue Reino Unido el pionero en establecer actividades educativas en el Museo South Kensington (hoy Victoria and Albert Museum) inaugurado en 1857 con la finalidad de educar el gusto y la educación popular a través del conocimiento del arte (Zeller, 1989). Entre finales de este siglo y principios del XX, surge un debate teórico sobre el concepto de museo y su función. En él entraron filósofos, literatos y artistas de las más variadas corrientes de pensamiento discutiendo sobre el concepto y papel del museo en la sociedad. Entre los defensores encontramos a Proust o Malraux, quienes veían en el arte y en el museo el más alto ideal de la representación del hombre; los detractores, como John Ruskin – con sus críticas al materialismo y el excesivo interés comercial– Burke, Nietzsche, Valery, Junger o Adorno, concuerdan en acusarlo de haberse convertido en un mausoleo y cementerio para el arte. En este sentido podemos recordar el primer Manifiesto futurista de Marinetti, quien en 1909 carga no tanto contra el museo en sí como contra el academicismo con el que se identificaba.

A principios del siglo XX los museos de arte se consideraban depósitos de modelos destinados a artistas y podían ser visitados solamente un día a la semana, el domingo. Los museos de arte moderno se instalan en la cultura en 1920 enriqueciéndose la función del museo que pasa de ser contenedor y conservador a productor de la cultura. En 1947, en el ámbito de la UNESCO, se crea el ICOM (International Council of Museums) con la finalidad de desarrollar una política de intercambio y debate a nivel internacional sobre museología, convirtiéndose ésta en una profesión. Es en los años sesenta cuando irrumpen en la escena los ecomuseos y los centros de interpretación. Estamos asistiendo a la prima definición moderna de museo determinada por la función educativa destinada a una colectividad que tiene el derecho a su disfrute, una de las funciones que lo caracterizan según se deduce de la definición que el ICOM da en los estatutos de 1974, art.3:

El Museo es una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, de educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno.

Questa definizione spiega il museo come una istituzione che utilizza mezzi (acquisizione, conservazione, ricerca, comunicazione, esibizione e apertura al pubblico), e crea delle relazioni fra oggetto ed edificio per ottenere le finalità che interessa l'interazione pubblico-oggetto. Dalla sua definizione si derivano le funzioni principali: educativa, scientifica, edonista o dilettevole e sociale.

Ciò da impulso a una nuova ondata di costruzione di musei interattivi e per bambini¹⁶ che nascono senza collezione, disegnati partendo dal pubblico che lo visita, influenzando in maniera decisiva nel rinnovamento dei musei di collezione: cominciano a introdurre sezioni seguendo la stessa tendenza d'interattività. È in questo momento quando l'istituzione incomincia a sollevare i problemi del pubblico e l'enfasi tassonomica si trasferisce ad un'altro esplicativo, la cui priorità è l'educazione in funzione del pubblico.¹⁷

In ogni modo, il vincolo del museo con la sua funzione educativa non è esente di problemi e incomprensioni tra i conservatori e gli specialisti dell'educazione –né questi con i docenti che provengono dall'educazione formale– nonostante negli ultimi anni stiamo assistendo ad una apertura dei musei in cerca della collaborazione dei docenti nel disegno dei progetti educativi.

1.6 La narrativa museologica

I musei di arte nel senso moderno nascono nel 1920, si installano nella cultura e la istituzione si arricchisce da nuove funzioni passando da essere contenitore e conservatore di oggetti a produttore della cultura. Gli Stati Uniti presero come modello i musei del Regno Unito, e ciò che li rende diversi è riconoscerli nello statuto americano come istituzione educativa e non come collezione di oggetti artistici¹⁸, definendo due funzioni diverse. Ciò diede adito a due narrative e due tendenze in educazione museistica:

1. la narrativa formalista o estetica. L'obiettivo educativo è l'apprezzamento estetico e lo sviluppo del buon gusto
2. la narrativa disciplinaria, con un obiettivo centrato nella istruzione

¹⁶ J. Santacana, e C. Martín: *Manual de Museografía interactiva*, 2010. Gijón: Trea.

¹⁷ A. León: *El Museo. Teoría, praxis y utopía*. 1978. Madrid, Cuadernos de Arte Cátedra.

¹⁸ Zeller, T. y Mayers, S. (1989). *Museum Education: History, Theory and Practice*. Reston, Virginia: National Art Education Association, pp. 10–90

Esta definición de museo lo explica como una institución que utiliza medios (adquisición, conservación, investigación, comunicación, exhibición y apertura al público) que crea relaciones entre objeto y edificio para obtener los fines que afectan la interacción público–objeto. De su definición se derivan las misiones básicas: educativa, científica, hedonista o de deleite y social.

Ello da pie a una nueva oleada de construcciones de museos interactivos y para niños (Santacana y Martín, 2010) que nacen sin colección, diseñados partiendo del público que lo visita, influenciando de manera significativa la renovación de las colecciones. Empiezan a plantearse los problemas del público y el énfasis taxonómico se traslada a otro explicativo, cuya prioridad es la educación en función de aquel (León, 1978)

De todas formas, el vínculo del museo con la función educativa no está exento de problemas e incomprensiones entre los conservadores y los especialistas en educación, ni estos con los docentes que provienen de la educación formal, no obstante en los últimos años estamos asistiendo a una apertura buscando la colaboración de docentes en el diseño de proyectos educativo.

1.6 Las narrativas museales

Los museos de arte en el sentido moderno nacieron en 1920, se instalaron en la cultura y la institución se enriqueció con nuevas funciones, pasando de ser un contenedor y conservador de objetos a productor de cultura. Estados Unidos tomó como modelo los museos de Reino Unido; lo que distingue unos de otros es el reconocimiento del museo americano como institución educativa en sus estatutos y no como colección de objetos artísticos (Zeller, 1974), definiendo dos misiones diferentes del museo. Ello dio pie a dos narrativas y a dos tendencias en educación museística:

1. la narrativa formalista o estética, cuyo objetivo educativo es la apreciación estética y el desarrollo del buen gusto
2. la narrativa disciplinaria, cuyo objetivo es la instrucción.

In questo modo, il museo come funzione educativa marcò, nei suoi primi tempi, l' enfasi in una di queste tre funzioni: estetica, istruttiva e inclusiva. Per tanto tempo sono state le due prime narrative le più considerate, trovando l' ultima campo in questi ultimi anni. Ciò ha generato un dibattito, ancora aperto, sul ruolo del museo: deve essere considerato come luogo per la contemplazione estetica o deve adottare il ruolo di educatore visuale. Questa discussione è l' origine degli scontri tra educatori museali e commissari.

1.6.1 Narrativa formalista

La narrativa formalista o estetica intese il museo come luogo sacro dove considerare la bellezza dell' arte, diventando un rituale di civilizzazione.¹⁹ Le opere sono isolate in spazi protetti perché considerate –in virtù dalla loro bellezza– capaci di elevare lo spirito da chi le contempla, da chi le apprezza, trasformandosi in arte elevato.²⁰

Nel 1947 si creò, nel ambito della UNESCO, l' ICOM (International Council of Museums) con la finalità di sviluppare una politica di scambio e dibattito a livello internazionale su museologia, che incomincia ad essere una professione. Si continua a collezionare ed esibire soltanto opere di qualità come le uniche capaci di formare il pubblico. La funzione educativa era considerata secondaria e limitata a facilitare l' apprezzamento delle opere d' arte.

Nel museo, la realtà è che la filosofia estetica si mantenne lungo gli anni –come verificarono Eisner y Dobbs (1986)– nell' operato dei direttori dei musei americani che continuavano a credere nell' incontro puro con l' arte. Questa è una attitudine che si perpetua ancora attraverso pedagogie costruttivistiche come la Visual Thinking Strategies, una faccia delle teorie formaliste che non tengono conto del contesto e respingono qualsiasi informazione sull' opera, promuovendo che il valore estetico è valido in se stesso e non ha bisogno di giustificarsi perché l' incontro con l' arte sia puramente estetico e non interpretativo.²¹ Questo è il motivo per cui la conservazione, lo studio e la acquisizione sono state considerate, fino a poco tempo fa, le funzioni più importanti del museo perché erano dirette ad un pubblico esperto.

Ad un pubblico forse non tanto esperto, ma sicuramente passivo, è indirizzata la narrativa disciplinaria.

¹⁹ C. Duncan: *Rituales de civilización*, 2007. Murcia: Nausicaa, (ed.or.1934)

²⁰ A. Wallach: *Exhibiting contradiction*, 1998. Massachusetts: University of Massachusetts Press.

²¹ G. Pinna: Musei estetici e musei narrativi, *Nuova Museologia*, 2016, n° 34.

De esta forma, el museo como fin educativo, puso en sus primeros tiempos el énfasis en una de estas tres misiones: estética, instructiva e inclusiva. Durante muchos años ha sido la primera la más utilizada, encontrando campo la última en los últimos tiempos. Ello generó un debate, aún abierto, sobre el papel del museo en torno a si debe ser un lugar para la contemplación estética o debe adoptar el rol de educador visual. Esta discusión es el origen de los enfrentamientos entre educadores museales y comisarios.

1.6.1 Narrativa formalista.

La narrativa formalista o estética entendió el museo como un lugar sagrado donde contemplar la belleza del arte, convirtiéndose en un ritual de civilización (Duncan, 2007). Las obras son aisladas en espacios protegidos porque son considerados –en virtud de su belleza– capaces de elevar el espíritu de quien las contempla, convirtiéndose en arte elevado (Wallach, 1998).

En 1947, coincidiendo con el auge del Formalismo, se creó, en el ámbito de la UNESCO, el ICOM (International Council of Museums) con el fin de desarrollar una política de intercambio y debate a nivel internacional sobre museología, que comienza a ser una profesión. Se seguía coleccionando y exhibiendo solo obras de calidad como las únicas capaces de culturizar al visitante. La función educativa se consideraba entonces secundaria y limitada a facilitar la contemplación de las obras.

En el museo, la realidad es que la filosofía estética siguió manteniéndose a lo largo de los años, como pudieron comprobar Eisner y Dobbs (1986) en los directores de los museos americanos, que continuaban creyendo en el encuentro puro con el arte. Esta es una actitud que se perpetua aún a través de pedagogías constructivistas como la Visual Thinking Strategies, una cara de las teorías formalistas, que no tienen en cuenta el contexto y rechazan cualquier información de la obra, preconizando que el valor estético es válido en sí mismo y no necesita justificaciones para que el encuentro con el arte sea puramente estético y no interpretativo (Pinna, 2016). Este es el motivo por el que la conservación, el estudio y la adquisición han sido consideradas, hasta hace muy poco tiempo, las funciones importantes del museo, ya que estaba dirigido a un público experto.

A ese mismo público, quizá no tanto experto pero seguramente pasivo, está dirigida la narrativa disciplinaria.

1.6.2 Narrativa disciplinaria

In parallelo alla narrativa formalista o estetica, alla fine del XIX inizi del XX secolo, i musei che ritenevano più importante la funzione educativa assunsero una narrativa basata sulla contestualizzazione delle collezioni, organizzandole seguendo una logica tassonomica, fomentando una visione descrittiva e didattica, una visione letterale influenzata dalla nascita delle discipline.

L'approccio di questa narrativa disciplinare –che intende l'educazione come istruzione– non segue uno schema comune nei musei. Qualcuno concede più importanza all'attribuzione, al periodo artistico e agli stili, alla biografia dell'artista, alla iconografia. Per altri si può imparare dagli argomenti non centrati in modo esclusivo sull'opera ma in un approccio interdisciplinare. Ciò motiva l'incremento della capacità nell'istruire, offrendo al visitante materiale perché possa capire i significati, favorire l'apprezzamento, la memoria, lo stupore, ma anche un discorso pubblico che universalizzi la visione. Senza dialogo, senza dissensioni, rispondendo ai gusti ma anche ai valori che sono all'interno dei contenuti selezionati dall'educatore, stabiliti dalla cultura dominante.²² Lo vediamo ancora oggi, soprattutto nelle visite guidate per un pubblico adulto, dal quale si attende l'adozione di un ruolo passivo che favorisca “la reproducción de un discurso basado en el prestigio de la alta cultura, que jerarquiza las relaciones entre productores y receptores.”²³

1.6.3 Narrativa esperienziale

Una terza via aperta durante la seconda e terza decade del XX secolo è la narrativa esperienziale. Educatori come Dewey o Maria Montessori videro la potenzialità dei musei per un apprendimento artistico non strutturato, e le loro idee influirono in diversi responsabili nei dipartimenti di educazione, come Victor D'Amico, (MoMA 1937–1970), attratto dalle proposte di ‘imparare facendo’ e l'uso delle nuove metodologie basate sul dialogo.²⁴ Sono gli anni della riforma sociale portata avanti da Roosevelt, dei dibattiti sulla cultura dalla Scuola di Francoforte, fondata nel 1923, e delle proposte di ricerca sulla psicologia dell'apprendimento. Il museo incomincia ad interessarsi su come impara²⁵ il visitante e,

²² C. Padró: Educación artística en museos y centros de arte. En Huerta, R. y de la Calle, R. (Eds.) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia, PUV, 2005, p. 137–152.

²³ *Ivi*, p.145

²⁴ T. Zeller e S. Mayers: *Museum Education: History, Theory and Practice*. 1989, p. 55

²⁵ Questa fu la motivazione che portò alla esigenza di educatori con formazione teorica e pratica in pedagogia, e non solo in storia dell'arte (Low, citato in Zeller, op.cit.1989, p.63).

1.6.2 Narrativa disciplinaria

Paralelamente a la narrativa formalista o estética, a finales del siglo XIX principios del XX, los museos que consideraban más importante la misión educativa asumieron una narrativa basada en la contextualización de las colecciones organizándolas siguiendo una lógica taxonómica, fomentando una visión descriptiva y didáctica, una visión literal influenciada por el nacimiento de las disciplinas.

El enfoque de esta narrativa disciplinaria – que entiende la educación como instrucción – no sigue un patrón común en los museos. Algunos conceden mayor importancia a la atribución, al periodo artístico y a los estilos, a la biografía del artista, a la iconografía. En otros se puede aprender temas no centrados exclusivamente en la obra con un enfoque interdisciplinar. Esto motiva que incrementen su capacidad para instruir ofreciendo al visitante material para que pueda comprender los significados, fomentando la apreciación, la memoria, el estupor, pero también un discurso público que universaliza la visión. Sin diálogo, sin dimensiones, respondiendo a unos gustos y valores presentes en los contenidos seleccionados por el educador pero establecidos por la cultura dominante (Padró, 2005). Lo seguimos viendo hoy, sobre todo en las visitas guiadas para un público adulto, del que se espera que adopte un papel pasivo que favorezca “la reproducción de un discurso basado en el prestigio de la alta cultura, que jerarquiza las relaciones entre productores y receptores” (Padró, 2005, p.145).

1.6.3 Narrativa experiencial

Una tercera vía abierta durante la segunda y tercera década del siglo XX es la narrativa experiencial. Educadores como Dewey o María Montessori vieron la potencialidad de los museos para un aprendizaje artístico no estructurado y sus ideas influyeron en algunos responsables de departamentos de educación, como en Víctor D’ Amico, (MoMA 1937–1970) atraído por las propuestas de ‘aprender haciendo’ y el uso de nuevas metodologías basadas en el diálogo (David, 1946, citado en Zeller, 1989, p.55). Son los años de la reforma social llevada a cabo por Roosevelt, de los debates sobre la cultura de la Escuela de Frankfurt fundada en 1923 y de las propuestas de la investigación sobre la psicología del aprendizaje. El museo empieza a interesarse sobre cómo aprende²⁶ el visitante y, en consecuencia,

²⁶ Este fue el motivo por el que se exigió a los educadores formación teórica y práctica en pedagogía y no solo en historia del arte (Low, citado en Zeller, 1989, p.63).

in conseguenza, sul modo di sviluppare i progetti per fare più efficace la missione educativa.²⁷ Il successivo e naturale passo fu pensare il museo come strumento per il cambiamento sociale: non poteva più avere soltanto una funzione estetica e un'altra disciplinare, ma era necessario una terza: la missione sociale. Tuttavia continuerà a lavorare seguendo aspetti estetici e disciplinari finché negli anni settanta, frutto del distillato dei cambiamenti politici, economici e filosofici degli anni sessanta, incominciano ad essere apprezzabili le trasformazioni negli Stati Uniti e Gran Bretagna. La comparsa dei dipartimenti di didattica in Europa si produce nella decade degli anni settanta iniziando la loro valutazione come luogo per la educazione non formale.

Sono gli anni della riflessione del ruolo degli insegnanti – non devono più solucionar i problemi ma sollevarli per creare un rapporto nuovo, più democratico, con gli studenti²⁸– e delle prime teorie dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Il museo si valorizza per quello che già dagli anni trenta preconizzava e qualcuno aveva sostenuto: l'apprendimento nel museo è ben diverso all'apprendimento scolastico, ed è basato sull'esperienza, la motivazione, l'interazione e l'ambiente.²⁹ Si tratta della narrativa esperienziale nominata così da Carla Padró³⁰, che sostiene che è allora quando il museo si trasforma in laboratorio, dove gli oggetti sono materiali che portano alla scoperta dei sensi e i sentimenti per lavorare sull'emozioni e le sensazioni. Tutto ciò portò l'assimilazione di tecniche di apprendimento basate su domande che aiutano il visitatore alla scoperta di ciò che deve essere appreso.

1.6.4 Narrativa comunicativa o di accessibilità

Le decade degli ottanta e novanta sono gli anni dell'accessibilità fisica, sociale, economica e intellettuale e quindi del sorgere di una nuova narrativa, definita da Padró “comunicativa o di accesso”. Si tratta di una narrativa nata negli anni trenta del secolo scorso ma, come appena abbiamo visto, bisogna attendere gli anni novanta perché acquisti rilevanza.

²⁷ Zeller 1989, op.cit.

²⁸ E. Hooper-Greenhill: *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. 2000.

²⁹ G.E. Hein: *Learning in the Museum*. 2002.

³⁰ Padró, op.cit., 2005, pp.141-142

a desarrollar proyectos para hacer eficaz la misión educadora (Zeller, 1989); el siguiente y natural paso fue pensarlo como instrumento para el cambio social. Siendo así, el museo ya no podía tener solo una misión estética y otra disciplinaria, sino que era necesaria la tercera: la misión social. No obstante, seguirá trabajándose bajo los aspectos estéticos y disciplinares hasta que en los años setenta, fruto del destilado de los cambios políticos, económicos y filosóficos de los años sesenta, empiezan a ser apreciables los cambios en EE.UU y Gran Bretaña. La aparición de los departamentos de educación en Europa se produce en la década de los setenta y comienzan a ser valorados como un lugar para la educación no formal.

En los años setenta se replantea el papel del profesorado, que ya no debe solo solucionar problemas, sino también plantearlos para crear una relación nueva, más democrática con el alumnado (Hooper-Greenhill, 1994). Inician también durante esa década las primeras teorías de aprendizaje a lo largo de la vida, reconceptualizándolo como una forma de vida. El museo se valora por aquello que, desde los años treinta, preconizaba y algunos habían defendido (Zeller, 1989): el aprendizaje en el museo es diferente al de la escuela y se basa en la motivación, la interacción, la experiencia y el contexto (Hein, 2002). Es esta la narrativa experiencial nominada por Carla Padró, quien sostiene que es ahora cuando el museo se transforma en un laboratorio en el que los objetos son materiales que llevan a descubrir los sentidos y los sentimientos para trabajar las emociones y las sensaciones (Padró, 2005, pp.141-142). Todo esto trajo consigo las técnicas activas de aprendizaje basadas en las preguntas para ayudar a visitante a descubrir por sí mismo lo que debe ser aprendido.

1.6.4 Narrativa comunicativa o de accesibilidad.

La década de los ochenta y noventa son los años en los que el museo inicia a plantearse cuestiones ligadas a la accesibilidad física, social, económica e intelectual surgiendo una nueva narrativa, definida por Padró “comunicativa o de acceso”. Se trata de una narrativa nacida en los años treinta del pasado siglo aunque, como acabamos de ver, hay que esperar a los años noventa para que adquiriera relevancia.

Cambia il concetto di visitatore: adesso è considerato costruttore della conoscenza, quindi i nuovi progetti educativi vogliono negoziare i nuovi significati fuggendo ad ogni imposizione. Per riuscirci, si considerano le teorie dell'apprendimento costruttivista, assumendo che i visitatori non costruiscono le stesse associazioni partendo dalle stesse domande, perché ognuno di loro ha uno sguardo, delle conoscenze precedenti e dei modi diversi di ragionare ed imparare.³¹ Questa è la ragione per cui la ricerca sul modo di percepire continui ad essere essenziale nella organizzazione dell'attività educative innovative.

1.6.5 Narrativa culturale

La corsa per il consumo culturale occasiona l'esigere al prodotto artistico lo spettacolo e il divertimento al di sopra della formazione e dell'informazione, fattori che non dovrebbero essere in dissonanza col fruire.³² Il museo è passato da essere una "tomba" ad essere uno spazio per l'ozio, distorsionando entrambe posizioni la sua vera funzione: essere mediatore tra il recettore e l'oggetto emittore, facilitare la sua comprensione attraverso un progetto museologico che dia senso allo spazio come contesto in relazione all'oggetto.

Questa considerazione di museo come luogo di ozio –dove si cerca la fidelizzazione per riuscire a mantenere ingranata la macchinaria degli sponsor– fa sì che la missione educativa perda in certo senso significatività, situazione aggravata dalla precarietà e la mancanza non solo della definizione professionale in cui si trova l'educatore museale. Per fare fronte a una parte di questi problemi, Hooper-Greenhill propose già nel 1994 utilizzare le idee del mondo della scuola nel museo. In realtà si tratterebbe di incrociare i principi della museologia critica con quelli della pedagogia critica. Ma, in questo modo, forse potrebbe risolvere i problemi pedagogici ma non quelli legati alle risorse umane, sempre insufficienti e spesso con lacune formative.

La museología critica plantea il museo non come dispositivo comunicatore e neutrale ma che discute e questiona cosa è cultura e patrimonio culturale, identità e cittadinanza. In essa, i visitatori sono intesi come comunità o rete e i contenuti espositivi come artefatti ideologici.

³¹ J.H. Falk & D.L. Dierking, *The museum experience*, (1992, revised 2012) e G.E. Hein: *Learning in the Museum*, 2002.

³² T. Sauret: *Patrimonio y ciudad: hacia una red territorial de museos locales*, 2008, p. 128.

Gambia el concepto de visitante: ahora se considera constructor del conocimiento, por lo que los nuevos proyectos educativos persiguen negociar los nuevos significados huyendo de cualquier imposición. Para lograrlo, se tienen en cuenta las teorías constructivistas de aprendizaje. Se asume que los visitantes no construyen las mismas asociaciones partiendo de las mismas preguntas porque cada uno tiene una mirada única, unos conocimientos previos y unas formas diferentes de razonar y aprender (Falk y Dierking, 1992, 2000; Hein, 2002). De ahí que la investigación sobre la percepción siga siendo esencial para organizar nuevas actividades educativas.

1.6.5 Narrativa de la crítica cultural

La carrera por el consumo cultural está ocasionando que al producto artístico se le exija espectáculo y diversión por encima de formación e información, factores que no están reñidos con el disfrute (Sauret, 2007, p.128). El museo ha pasado de ser una “tumba” a un espacio para la animación, distorsionando ambas posiciones su verdadera función: actuar como mediador entre receptor y el objeto emisor, facilitar su entendimiento mediante un proyecto museológico que dé sentido al espacio en relación al objeto y al contexto.

Esa consideración del museo como lugar de ocio, en el que se busca fidelizar para conseguir patrocinadores, hace que la misión educativa pierda significatividad, una situación agravada por la precariedad y la falta de definición profesional en la que se encuentra en educador museal. Para hacer frente a una parte de estos problemas, Hooper-Greenhill propuso ya en 1994 utilizar las ideas del mundo de la educación en el museo. En realidad se trataría de cruzar los postulados de la museología crítica con los de la pedagogía crítica. De este modo resuelve los problemas pedagógicos pero no los de recursos humanos, siempre insuficientes.

La museología crítica plantea el museo no como un dispositivo comunicador y neutro, sino que discute y cuestiona qué es cultura y patrimonio, identidad y ciudadanía. En ella, los visitantes son comprendidos como una comunidad o redes y los contenidos expositivos como artefactos ideológicos.

La pedagogía crítica è una base perché il sistema educativo rinforzi la critica sul modo di costruire la conoscenza e come questa può diventare forza sociale.

Carla Padró propone incrociare entrambi perché il museo e la sua missione educativa possano evolversi. I ricercatori che difendono la pedagogia critica sono convinti che il museo dovrebbe prendere consapevolezza su come si costruisce la differenza, quindi propongono la rilettura delle collezioni permanenti intorno alla realtà sociale. Ma con commissari che impongono spesso i loro criteri da storici dell'arte al di sopra di quelli degli educatori –i quali non si sentono capacitati come ricercatori nè impoderati e indipendenti dalla istituzione dove lavorano– può accrescere la visione di una pedagogia così ideologizzata come la scolastica evidenziata da Paulo Freire.

1.7 Teorie della conoscenza applicate ai musei

Nell'ultime decadi, i musei più innovatori hanno adottato metodologie efficaci rivolte alla ricerca su come apprende il pubblico e le loro preferenze. Ciò li ha portati a sviluppare metodi d'interazione che sono alla base delle teorie della conoscenza.

Sappiamo che gran parte di queste teorie sono state formulate negli anni settanta e ottanta, in coincidenza con l'interesse per la psicologia sociale. Associate a studiosi come Piaget, Bruner, Bloom, Ausubel o Gardner fra altri, hanno trovato applicazione nel campo dell'educazione, la formazione e il *coaching*, entrando con pieno diritto nell'ambito educativo dei musei.

Jean Piaget, promotore della teoria costruttivista, è uno degli autori più studiati e seguiti dagli educatori museali. Il suo studio sui quattro stadi di sviluppo è una risorsa nel momento di pianificare e disegnare l'attività didattica nel museo.

Jerome Bruner, sviluppò le idee di Piaget e descrisse tre modalità diverse di apprendimento alle quali ci rivolgiamo per imparare qualcosa di nuovo: la modalità operativa (fare le cose), la modalità espressiva (creare un'immagine mentale) e la modalità simbolica (l'apprendimento si stacca dalla dimensione concreta).

La pedagogía crítica es una base para que el sistema educativo fortalezca la crítica sobre la forma de construir el conocimiento y sobre el modo en que este se convierte en fuerza social.

Carla Padró propone entrecruzarlos para que el museo y su misión educativa puedan evolucionar. Los investigadores que defienden la pedagogía crítica creen que el museo debería tomar conciencia sobre cómo se construye la diferencia. Para ello proponen la relectura de las colecciones permanentes y la de la realidad social; pero con comisarios que imponen sus criterios ante educadores que no se sienten capacitados como investigadores ni, por lo tanto, empoderados e independientes de la institución, puede llevar a incrementar la visión de una pedagogía tan ideologizada como la escolar evidenciada por Freire.

1.7 Teorías del conocimiento aplicadas a los museos

En las últimas décadas los museos más innovadores han ido adoptando paulatinamente metodologías dedicadas a la investigación sobre cómo aprende el público y sus preferencias. Ello les ha llevado a desarrollar métodos de interacción que tienen como base las teorías del conocimiento.

Sabemos que gran parte de estas teorías han sido formuladas entre los años setenta y ochenta, coincidiendo con el creciente interés por la psicología social. Asociadas a estudiosos como Piaget, Bruner, Bloom, Ausubel o Gardner, entre otros, han ido encontrando aplicación en el campo de la educación, la formación y el entrenamiento de la persona (*coaching*), entrando con pleno derecho en el ámbito educativo de los museos.

Jean Piaget, promotor de la teoría constructivista de la inteligencia, es uno de los autores más estudiados y seguidos por los educadores museales. Su estudio sobre los cuatro estadios de desarrollo es un recurso a la hora de planificar y diseñar actividades didácticas en los museos.

Jerome Bruner –que desarrolló ulteriormente las ideas de Piaget –describió tres modalidades diferentes de aprendizaje a las que recurrimos para aprender algo nuevo: la modalidad operativa (hacer las cosas), la modalidad expresiva (crear una imagen mental) y la modalidad simbólica (el aprendizaje se separa de la dimensión concreta).

Negli anni Settanta e Ottanta ci fu una teoria che trovò applicazione nel mondo dei musei. Parliamo dei tre domini di apprendimento di Benjamin Bloom. Secondo questo autore, esistono tre tipi di apprendimento: cognitivo (acquisizione e organizzazione della conoscenza), affettivo (incorporazione istintiva di condotte e conoscenza) e infine apprendimento psicomotorio, cioè, acquisizione di abilità. Gli educatori avvertirono che i bambini e le bambine imparano più velocemente se ricevono l'informazione in maniera strutturata. Questa tesi è alla base della metodologia che associa l'introduzione delle conoscenze previe (nell'aula) prima dell'apprendimento esperienziale del museo.

Procede degli anni Ottanta una delle teorie che oggi ha più seguito: la Teoria delle Intelligenze Multiple, di Howard Gardner. Anche se ogni individuo possiede ciascuna di esse, qualcuna emerge con più forza di altre. Esistono musei che la hanno adottato nella interpretazione degli oggetti.

Il mondo della imprenditoria è molto presente non solo nei musei, ma anche nei loro metodi di valutazione, perfettamente conciliabili con la valutazione di sistemi e progetti educativi. In questo senso, una teoria particolarmente in apogeo è la Myers Briggs Typing Indicator (MBTI), sviluppata da Isabel Myers e Katherine Briggs. Parte da i due tipi di personalità di Jung, estroversione/introversione studiando sensazione/percezione e pensiero/sentimento; quindi aggiungono una quarta dimensione: giudizio/percezione. Si tratta di una teoria che ha trovato opinione nell'ambito dell'educazione per quanto l'apprendimento ha molto a che vedere con le caratteristiche che definiscono la personalità di ogni individuo. Briggs y Myers hanno definito sedici tipi di personalità diverse in base alla combinazione di quattro dimensioni che descrivono preferenze:

- flusso d'interesse (estroversione contro introversione)
- attenzione (sensazione contro intuito)
- di decisioni (pensiero contro sentimento)
- come vuole essere vissuta la vita (giudizio contro percezione)

En los años setenta y ochenta hubo una teoría que encontró rápida aplicación en el mundo de los museos. Hablamos de los tres dominios de aprendizaje, de Benjamin Bloom. Según este autor, existen tres tipos de aprendizaje: cognitivo (adquisición y organización del conocimiento), afectivo (incorporación instintiva conductas y conocimiento) y, por último, aprendizaje psicomotorio, es decir, adquisición de habilidades. En aquellos años, algunos educadores advirtieron que los niños y las niñas aprenden con mayor rapidez si reciben la información de manera estructurada. Esta tesis está a la base de la metodología que asocia la introducción de conocimientos previos (en clase) antes del aprendizaje experiencial del museo.

De los años ochenta procede una de las teorías que cuentan hoy con mayor número de seguidores: la Teoría de las Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner. Aunque todo individuo posee cada una de ellas, algunas emergen con mayor fuerza que otras. Algunos museos la han adoptado en la exposición e interpretación de los objetos.

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos visto cómo el mundo de la dirección de empresas está muy presente no solo en el museo, sino que sus métodos de evaluación son conciliables con la evaluación de sistemas y proyectos educativos. Por este motivo, una teoría muy utilizada es la Myers Briggs Typing Indicator (MBTI), desarrollada por Isabel Myers y Katharine Briggs (Gibs, Sani y Thompson, 2006), que parte de los tipos de personalidad de Jung (extroversión vs introversión, sensación vs intuición y pensamiento vs sentimiento) al que han añadido una cuarta dimensión (juicio vs percepción) Aunque es una teoría de la personalidad ha encontrado eco en el ámbito de la educación, en cuanto que el aprendizaje tiene mucho que ver con los rasgos que definen la personalidad de cada individuo. Briggs y Myers han definido dieciséis tipos diferentes de personalidad en base a la combinación de cuatro dimensiones que describen preferencias:

- flujo de interés (extroversión contra introversión)
- atención (sensación contra intuición)
- toma de decisiones (pensamiento contra sentimiento)
- forma en como desea vivirse la vida (juicio contra percepción)

Paulo Freire, forse il pensatore più radicale e influente del XX secolo in materia di educazione informale e popolare, preferisce il tipo di conoscenza che può aiutare l'individuo a trasformare la sua vita e il suo mondo attraverso ciò che lui chiama "apprendimento liberatorio". Le sue osservazioni sull'educazione bancaria, dove il discente è il contenitore passivo di una conoscenza confezionata, serve per mantenere una cultura del silenzio nella quale gli individui inferiori non dispongono di strumenti per reagire a una cultura imposta dai gruppi sociali dominanti.³³ Il metodo dialogico di Freire ha fondamento nell'avvicinamento cooperativo e nella doppia direzione, cioè nella reciprocità di chi insegna e di chi impara. Così, in *Pedagogía del oprimido*,³⁴ sostiene che:

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la educación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

Nel momento che il discente è consapevole di ciò che si presenta alla base dell'oppressione nella cultura del silenzio, sviluppa una sorta di coscienza critica e decide prendere parte in azioni collettive; inizia ad appropriarsi della sua vita ed a produrre una trasformazione personale e sociale.

David Kolb basa la sua teoria dell'apprendimento nella forma diversa che ognuno di noi ha per imparare. Mostriamo le nostre preferenze su uno stile di apprendimento, perfino la combinazione di diversi stili. Per Kolb, l'apprendimento è un processo sociale unito a ciò che gli individui hanno accumulato in diverse situazioni –dunque provenienti da diverse esperienze –e la forma in cui reagiscono di fronte alla nuova informazione e le nuove esperienze. Nel contesto museale, si possono adattare le idee di Kolb perché i visitatori partono da forme distinte di avvicinarsi allo spazio espositivo, basandosi nelle loro preferenze e stili di vita. Quindi, ciò che conta nel museo "(...) non è solo la conoscenza acquisita dagli individui durante la visita, ma anche il modo in cui essi si avvicinano a questa esperienza e lo stile con cui apprendono."³⁵

³³ P. Freire: *Pedagogía del oprimido*, 1992. Madrid, Siglo XXI, p. 77

³⁴ *ivi*

³⁵ K.Gibs, M. Sani & J.Thompson: *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*. 2007. p.33.

Paulo Freire, para muchos el pensador más radical e influyente del siglo XX en materia de educación informal y popular, se inclina al tipo de conocimiento que puede ayudar al individuo a transformar su vida y su mundo a través de lo que él llama “aprendizaje liberatorio”. Sus observaciones sobre la “educación bancaria”, donde el discente es el recipiente pasivo de un conocimiento pre confeccionado, sirve para mantener una cultura del silencio en la que los individuos inferiores no disponen de instrumentos para reaccionar a una cultura impuesta por los grupos sociales dominantes. El método dialógico de Freire se fundamenta en el acercamiento cooperativo y en la bidireccionalidad, es decir, en la reciprocidad de quien enseña y de quien aprende. Así, en *Pedagogía del oprimido*, sostiene que:

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la educación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. (Freire, 1992, p.77)

En el momento en el que el discente es consciente de lo que está a la base de lo que le oprime en la cultura del silencio, desarrolla una sorta de conciencia crítica y decide tomar parte en acciones colectivas, empieza a reapropiarse de su vida y a producir un cambio personal y social.

En otra línea, David Kolb basa su teoría del aprendizaje en que no todos aprendemos de la misma manera. Mostramos preferencias por un estilo de aprendizaje o incluso por la combinación de diferentes estilos. Para Kolb, el aprendizaje, es un proceso social unido a lo que los individuos han ido acumulando en situaciones de aprendizaje, que provienen de diferentes experiencias, y la forma en cómo reaccionan de frente a nueva información y nuevas experiencias. En el contexto museal se pueden adaptar las ideas de Kolb porque los visitantes parten de formas diferentes de acercarse al espacio expositivo basándose en sus preferencias y estilos de vida. Por lo tanto, lo que cuenta en el museo “(...) non è solo la conoscenza acquisita dagli individui durante la visita, ma anche il modo in cui essi si accostano a questa esperienza e lo stile con cui apprendono” (Gibs, Sani y Thompson, 2006, p.33).

Il processo d'apprendimento, secondo Kolb, ha due dimensioni: percezione/comprendione (comprensione della esperienza) ed estensione/intenzione (come interiorizza l'esperienza). Si caratterizza di quattro forme diverse d'imparare: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva.

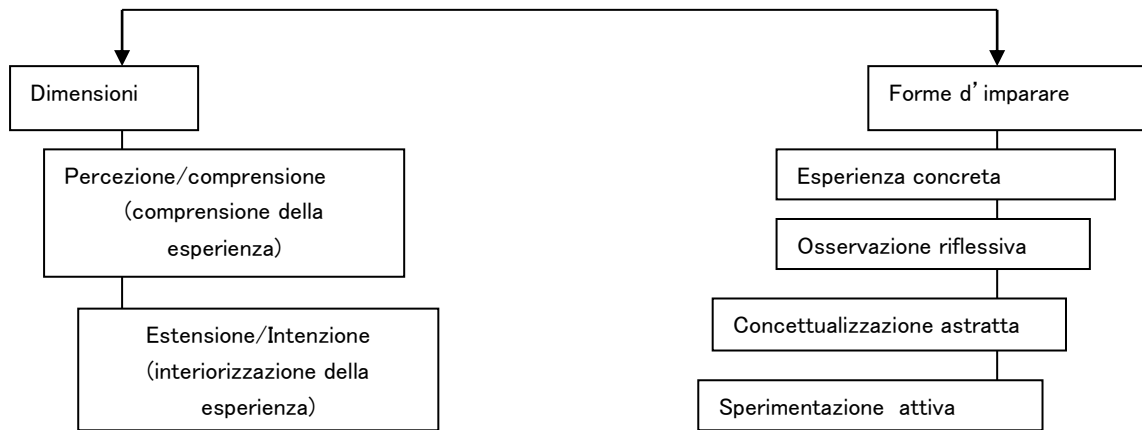


Fig. 1 Processo e caratteristiche dell'apprendimento secondo David Kolb.

L'affiancamento delle forme di percepire e le forme di processare l'apprendimento portarono Kolb a descrivere un modello di quattro quadranti per spiegare i quattro tipi dominanti di stili d'apprendimento: adattativo, divergente, convergente e assimilatore.



A. Lozano. *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual – ILCE. México: Trillas, p.71

El proceso de aprendizaje, según Kolb, tiene dos dimensiones: percepción/compreñión (compreñión de la experiencia) y extensi3n/intenci3n (c3mo interioriza la experiencia) y se caracteriza por cuatro maneras diferentes de aprender: la experiencia concreta, la observaci3n reflexiva, la conceptualizaci3n abstracta y la experimentaci3n activa.

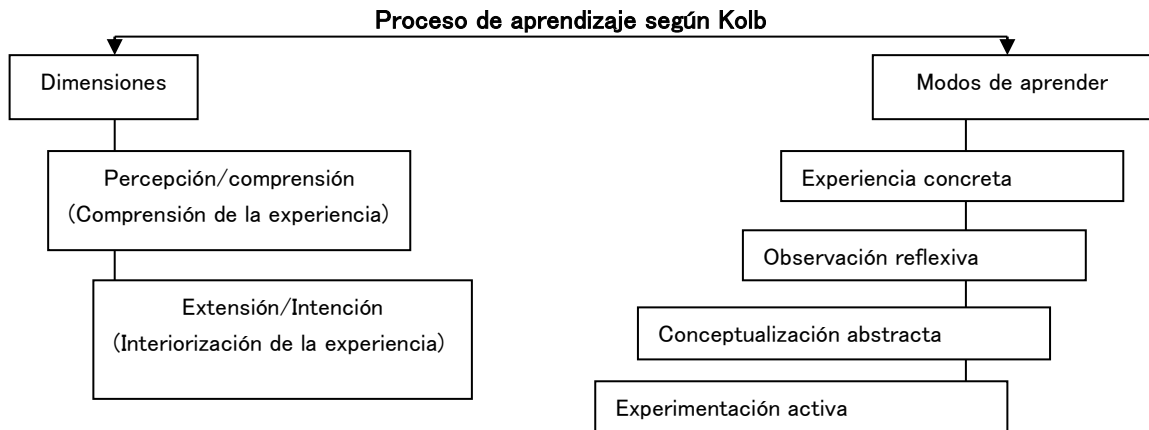


Fig. 1 Proceso y caracterfsticas del aprendizaje segun David Kolb.

La yuxtaposici3n de las formas de percibir y de las formas de procesar el aprendizaje llevaron a Kolb a describir un modelo de cuatro cuadrantes para explicar los cuatro tipos dominantes de estilos de aprendizaje: acomodador, divergente, convergente y asimilador.



Fig.2. Fases en el proceso de la informaci3n en relaci3n a los tipos de estilo de aprendizaje, segun Kolb (Fuente: Lozano, 2000, p.71)

Se rapportiamo i tipi dominanti di stile di apprendimento otteniamo quattro tipologie di pubblico:

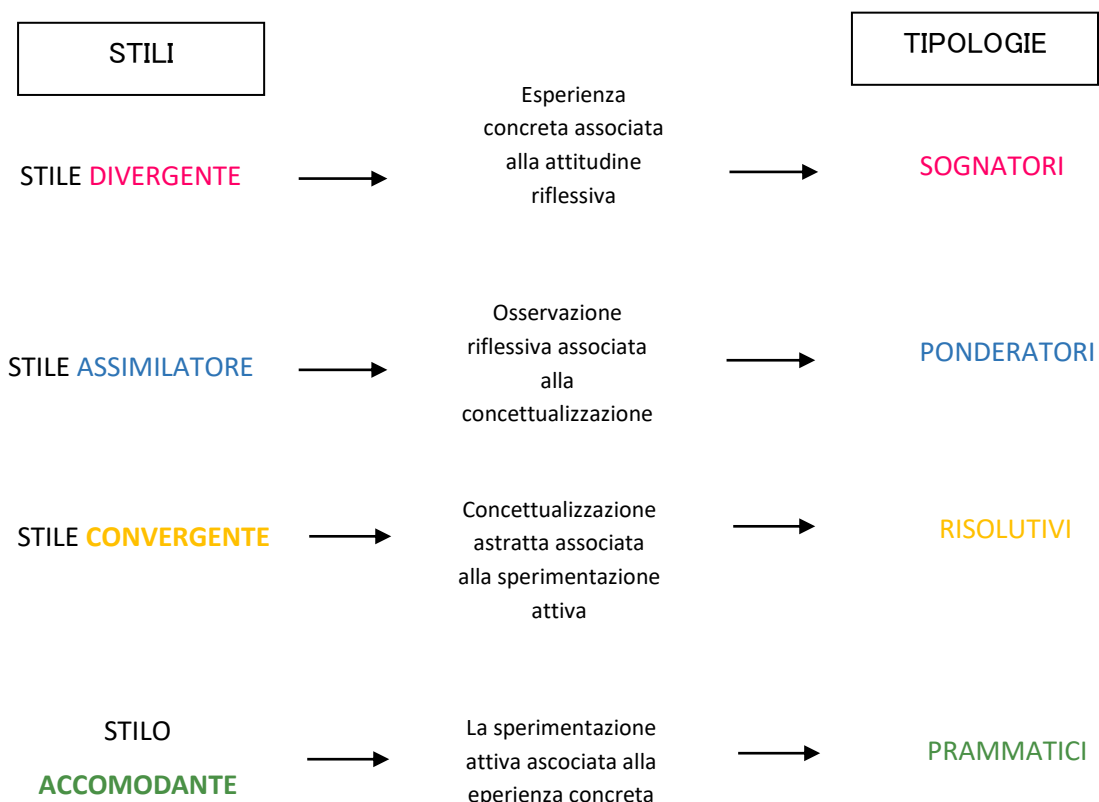


Tabella 1. Relazione tra gli stili di apprendimento ed il pubblico secondo il modo di percepire e di concettualizzare l'apprendimento

Nell'ambito museale, gli stili d'apprendimento di Kolb sono stati promossi dall'Associazione dei Musei Olandesi come risposta alla riflessione sui fattori che indicano quale progettazione espositiva può essere dell'interesse dei visitatori, con le loro diverse forme di apprendimento. Hanno portato avanti una ricerca raccogliendo in un elenco di controllo le caratteristiche degli stili di apprendimento; ogni elenco si è concentrato in tre aspetti chiave delle mostre: contenuti e informazione, strategia e disegno. Ma, come succede nei musei, hanno messo in evidenza che i diversi dipartimenti non riescono a consolidare posizionamenti d'incontro per quanto riguarda la discussione sulla natura e la finalità dell'apprendimento. Così, se da una parte gli educatori hanno vissuto la esperienza come una riaffermazione teorica della loro funzione e la possibilità di disegnare progetti pedagogici innovatori, i disegnatori delle mostre lo

Si ponemos en relación los tipos dominantes de estilos de aprendizaje obtenemos cuatro tipos de público:

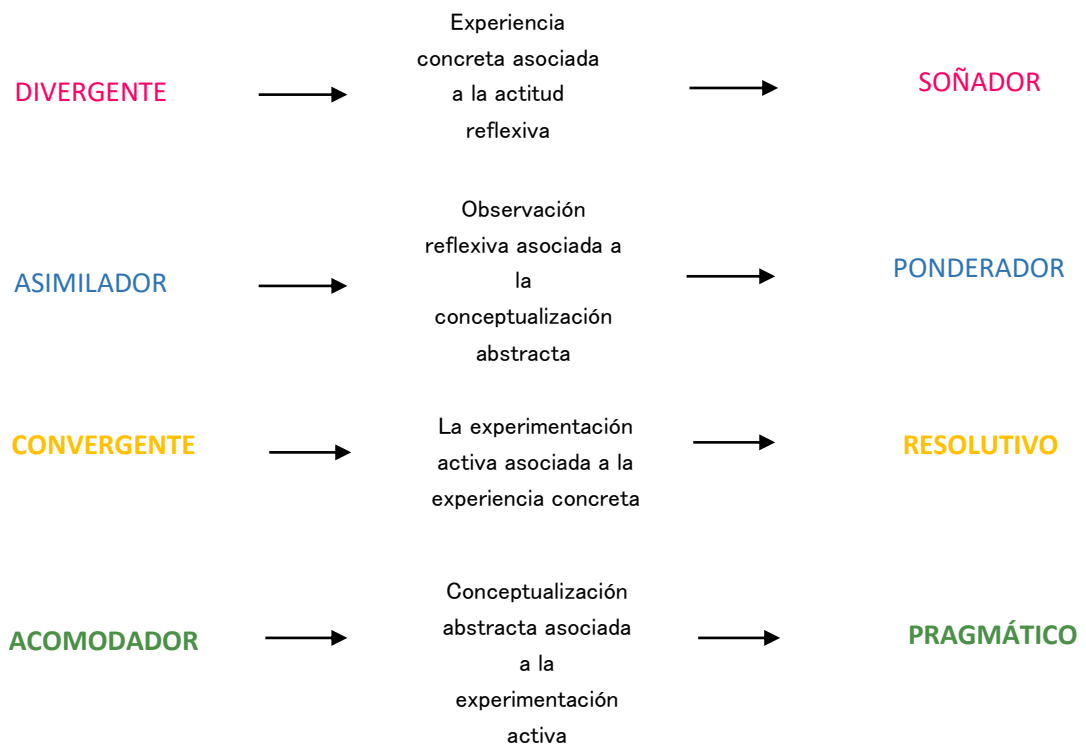


Tabla 1. Relación entre los estilos de aprendizaje y el público según la forma de percibir y el modo de conceptualizar el aprendizaje.

En campo museal, los estilos de aprendizaje de Kolb han sido promovidos por la Asociación de los Museos Holandeses como respuesta a la reflexión sobre los factores que hacen que el diseño de una exposición resulte interesante para los visitantes, con sus diferentes maneras de aprender. Han llevado a cabo una investigación tras recoger en una lista de control las características de los estilos de aprendizaje; cada lista se ha concentrado en tres aspectos clave de las exposiciones: contenidos e información, enfoque y diseño. Como suele pasar en los museos, los distintos departamentos no terminan de consolidar posiciones de encuentro en cuanto al debate sobre la naturaleza y la finalidad del aprendizaje; de manera que, si por una parte, los educadores han vivido la experiencia como una reafirmación teórica de su función y la posibilidad de diseñar proyectos pedagógicos innovadores, por otra, los diseñadores de exposiciones lo han vivido como una limitación a su creatividad; mientras, los curadores han

hanno vissuto come una limitazione alla loro creatività e i curatori, d'altra parte, hanno preferito attenersi allo stile d'apprendimento dei sognatori³⁶ e dei ponderatori³⁷

La collaborazione tra scuola e museo è essenziale per capire come si producono i processi d'apprendimento dei discenti in materia artistica. Un'insegnante preparato e un educatore di musei motivato sono fondamentali per giungere ad un apprendimento significativo in ogni esperienza museale.

1.8 Metodologie nella didattica museale

Per ogni esperienza di didattica museale è implicita una metodologia di riferimento, un metodo che deve distinguere fra il progetto del percorso museale disegnato dai docenti e il lavoro svolto dagli studenti, che deve essere analizzato in tre momenti sequenziali: osservazione, riflessione ed elaborazione. Lasciando di lato l'ipotesi della conoscenza come trasmissione dei contenuti, l'apprendimento s'intende come un processo sviluppato da una configurazione che indaga su una base scientifica; quindi è presente: l'osservazione e posteriore analisi dei dati; la sperimentazione basata sulla ipotesi; la riflessione; la deduzione; la verifica; la concettualizzazione e semplificazione e, in ultimo luogo, la revisione delle esperienze personali che chiedono la messa in gioco della conoscenza personale acquisita in altri contesti, cioè il pensiero divergente³⁸

Quali sono le metodologie di riferimento per la didattica museale? La più abituale è la visita guidata portata avanti dal dipartimento di educazione del museo, ma in diversi paesi, come accade in Italia, può essere affidata a delle cooperative che firmano convenzioni con l'istituzione museale. In entrambi i casi l'educatrice o l'educatore acquisiscono un ruolo rilevante per la trasmissione del bene culturale, mentre il docente rimane di solito al margine convertendosi in osservatore passivo, tanto dell'opera artistica quanto della relazione stabilita fra studenti ed educatori.

³⁶ I sognatori privilegiano la esperienza concreta e la osservazione riflessiva, in modo che la comprensione emerge dalla osservazione più che dalla azione. Sono abili in situazioni che richiedono la generazione delle idee (brainstorming) e si interessano dagli altri, sono consapevoli dei loro sentimenti e molto immaginativi. In Gibs *et al*, op.cit., 2007, p. 33.

³⁷ I ponderatori si rivolgono alla concettualizzazione astratta e l'osservazione riflessiva. Assimilano grandi quantità d'informazione sottomessa all'analisi ragionata per arrivare ad una comprensione coerente. Non mostrano interesse per gli altri e si concentrano nelle loro idee e nei concetti astratti. Valutano le idee basandosi nella solidità logica e precisione al di sopra del suo valore pratico (ivi)

³⁸ C. Viti e C. Gelli: "Una questione di metodo. L'esperienza di Empoli: il progetto Letture", in Masdea, M.C (a cura di) *Semper in Via. Didattica dei beni culturali, scuola e territorio*, 2013, Quaderni del Servizio Educativo, n.40-41, p.53

preferido atenerse al estilo de aprendizaje de los soñadores³⁹ y de los ponderadores.⁴⁰ (Gibbs et al. 2007, p.33)

La colaboración entre la escuela y el museo es esencial para comprender cómo se producen los procesos de aprendizaje del alumnado en materia artística. Un docente preparado y un educador de museos motivado son fundamentales para que se produzca un aprendizaje significativo en cada experiencia museal.

1.8 Metodologías en didáctica museal

Para cada experiencia de didáctica museal hay implícita una metodología de referencia. El método debe distinguir entre el proyecto del recorrido museal diseñado por los docentes, que nunca tiene que ser dejado al caso, y el trabajo realizado por el alumnado que debe ser analizado en tres momentos secuenciales: observación, reflexión, y elaboración personal. Dejando de lado la hipótesis del conocimiento como la mera transmisión de contenidos, el aprendizaje se comprende como un proceso desarrollado desde una configuración que indaga sobre una base científica, por lo que están presentes: la observación y posterior análisis de datos; la experimentación basada en hipótesis; la reflexión, deducción, comprobación, conceptualización y generalización y, por último, la revisión de experiencias personales que piden la puesta en juego del conocimiento personal adquirido en otros contextos, el llamado “pensamiento divergente”. (Viti y Gelli, 2013, p. 53)

¿Cuáles son las metodologías de referencia en la didáctica museal? La más habitual es la visita guiada llevada a cabo por el departamento de educación del museo, aunque en algunos países, como Italia, también puede ser confiada a cooperativas que firman convenios con la institución museística. En ambos casos, la educadora o educador museal adquiere un papel relevante en la transmisión del bien patrimonial.

³⁹ Los soñadores privilegian la experiencia concreta y la observación reflexiva, de modo que la comprensión emerge de la observación más que de la acción. Son hábiles en situaciones que necesitan la generación de ideas (brainstorming) y se interesan por los otros, son conscientes de sus sentimientos y muy imaginativos. En Gibbs *et al.* (2007), p. 33.

⁴⁰ Los ponderadores recurren a la conceptualización abstracta y a la observación reflexiva. Asimilan grandes cantidades de información que someten al análisis razonado para llegar a una comprensión coherente. No muestran interés por los demás y se concentran en sus ideas y en los conceptos abstractos. Evalúan más las ideas en base a la solidez lógica y precisión que por su valor práctico. (Íbidem).

Una forma di uso del bene culturale in didattica museale è quella stabilita tra educatore museale che disegna un progetto didattico e l'insegnante, che mette a disposizione conoscenza e mezzi che permettono sostenere la programmazione e concretizzazione del percorso educativo. È ciò che ci interessa in questa ricerca.

Un'altro tipo d'intervento è quello che si verifica nel laboratorio del museo. La documentazione relativa alle diverse esperienze di didattica museale in Europa parlano di questo termine in diverse declinazioni. Così viene interpretato come servizio permanente, spazio equipaggiato, spazio creativo, atelier come luogo di progettazione e produzione, spazio di gioco.

Le più variate interpretazioni conducono a significati molto diversi in relazione alle necessità che vengono considerate prioritarie. In questo modo, si identifica il laboratorio come centro produttore dell'idee al servizio della scuola e della città, attraverso l'assunzione di metodologie centrate nella ricerca-azione che affermano e consolidano l'innovazione. Il laboratorio museale deve privilegiare la prospettiva nella offerta di una educazione continua, dove la curiosità, la motivazione e l'attitudine collaborativa siano aspetti traducibili in competenze che integrino la conoscenza, diano valore ai diversi stili cognitivi per la piena realizzazione della persona e facilitino la possibilità di conoscere le proprie capacità.

Laboratorio come 'spazio equipaggiato' ha a che vedere con una struttura fisica stabile, in uno spazio disposto a questo fine, localizzato e istituzionalizzato (la scuola, il museo, la biblioteca) approvvigionato e organizzato per tutto il tempo che dovrà essere gestito.

Quando ci troviamo in un laboratorio creativo, l'oggetto – non solo contemplato esteticamente in un rapporto percettivo-passivo – è trasformato in un vissuto estetico attraverso la seduzione e lo stupore che produce quando lo elaboriamo e ci riappropriamo di lui in un modo attivo.

Attorno al bene culturale si può anche creare una situazione ludica, con delle strategie di relazione, simulazione, implicazione e condivisione. In questo tipo di laboratorio come spazio di gioco, c'è bisogno di conoscere le tecniche, i meccanismi di interazione e possedere la capacità di coinvolgere l'utente.

Una forma de uso del bien patrimonial en la didáctica museal es la originada por la relación entre el educador museal, que diseña un proyecto didáctico en un museo, y el docente, que pone a disposición su conocimiento y los medios necesarios que permitan sostener a aquel en la programación y concretización del recorrido. Esta es la que nos interesa en la investigación.

Otro tipo de intervención es el realizado en el laboratorio del museo. La documentación relativa a las distintas experiencias de didáctica museal en Europa ha arrojado que el término “laboratorio” tiene diferentes declinaciones. Así, se interpreta como tal un servicio permanente, un espacio equipado, un espacio creativo, un taller como lugar de proyectación y producción, un espacio de juego.

Las variadas interpretaciones conducen a significados muy diferentes relacionados con las necesidades que son consideradas prioritarias. De esta forma se identifica el laboratorio como un centro productor de ideas al servicio de la escuela y de la ciudad, a través de la asunción de metodologías centradas en la investigación-acción que afirman y consolidan la innovación. El laboratorio museal debe privilegiar la perspectiva de ofrecer una educación continua, donde la curiosidad, la motivación y la actitud colaborativa sean aspectos traducibles en competencias clave que integren el conocimiento, valoricen los estilos cognitivos para la plena realización de la persona y faciliten la posibilidad de conocer las propias aptitudes.

Laboratorio como espacio equipado tiene que ver con una estructura física estable en un espacio reservado, localizado e institucionalizado (la escuela, el museo o la biblioteca) que cuenta con una dotación instrumental organizada en el tiempo que debe ser gestionada.

Cuando nos encontramos en un laboratorio creativo, el objeto –no solo contemplado estéticamente en una relación perceptiva-pasiva –es transformado en una vivencia estética a través de la seducción y el estupor que produce cuando lo elaboramos y nos reapropiamos de él de forma activa.

Alrededor del bien patrimonial también puede crearse una situación lúdica, con estrategias de relación, simulación, implicación y condisión. Para este tipo de laboratorio como espacio de juego es necesario conocer sus técnicas, los mecanismos de interacción y poseer la capacidad de implicar al usuario.

L'atelier come luogo di operatività è lo spazio dove si produce l'alfabetizzazione del linguaggio visivo e plastico. Lo studente impara quando comprende che il bene o l'oggetto è un motivo d'ispirazione con cui c'è la possibilità di sperimentare delle tecniche artistiche e manipolare i diversi materiali; in questo modo acquisisce capacità operative e creative. Nel percorso dell'apprendimento, la fase del disegno del progetto è molto importante per il processo cognitivo: si tratta di scomporre l'oggetto per analizzare le parti costitutive, e ridisegnarlo. In questo tipo di laboratorio si restituisce la esperienza vissuta e sono messi in evidenza le conoscenze acquisite; ogni percorso è dichiarato laboratorio. È l'atelier che dovrebbe essere privilegiato dalla scuola nel suo avvicinamento all'oggetto artistico, al bene culturale.

Questo modo di approssimarsi al termine si apre all'idea di spazio creativo in un luogo di lavoro temporale, utilizzato soprattutto in ambito della educazione all'arte contemporanea. Corrisponde ad un laboratorio dove tenere conto dello spazio/tempo e dove possano essere analizzati gli stimoli prodotti dall'oggetto, che danno luogo ad un processo di ricerca e di sperimentazione; un processo che consente l'interpretazione per decostruire e costruire. Il laboratorio come spazio dove interpretare, progettare, decostruire e costruire lo troviamo in quelle istituzioni di avanguardia dove prevale la qualità del processo al di sopra della qualità del prodotto.

Nell'ambito della didattica museale, fino a poco tempo fa, la grande maggioranza dei laboratori non avevano una relazione diretta di obbligo con il bene culturale, che è in realtà quello che provvede di motivazione l'attività. Quando il bene viene ridotto a un motivo ispiratore e si trasforma in un pretesto corre il rischio di perdere la sua centralità al privilegiare il "fare" -che cerca l'acquisizione di nuovi valori estetici -allontanandosi dal proprio valore dell'oggetto; i procedimenti si convertono in strumenti del prodotto e non in materia d'apprendimento. È una pratica di laboratorio spesso basata in pochi elementi formali e tecnici disvincolati dell'oggetto (nel caso che esista questo legame è in maniera accidentale), con frequenza si sottrae ad attualizzazioni o controlli di qualità e smette di essere strumento valido, a volte dovuto più a una questione di stanchezza che da una revisione progettuale basata sui fondamenti. Questa fondamentazione ha che vedere con gli interroganti e le riflessioni che implica ogni esperienza complessa.

El taller como lugar de operatividad es el espacio donde se produce una alfabetización del lenguaje visivo y/o plástico. El alumnado aprende cuando comprende que el bien o el objeto es un motivo de inspiración con el que experimentar técnicas artísticas y manipular con diferentes materiales; de este modo adquiere capacidades operativas y creativas. En el recorrido del aprendizaje, la fase del diseño del proyecto es muy importante para el proceso cognitivo, ya que trata de desestructurar el objeto, con el fin de analizar las partes que lo constituyen y rediseñarlo. En este tipo de laboratorio, se restituye la experiencia vivida y son evidenciados los conocimientos adquiridos; todo el recorrido es declarado laboratorio. Es el taller que debe privilegiar la escuela en su acercamiento al objeto artístico, al bien cultural.

Esta forma de aproximarse al término se abre a la idea de espacio creativo en una zona de trabajo que es temporal, utilizada sobre todo en el ámbito de la educación al arte contemporáneo. Corresponde a un laboratorio donde tener en cuenta el espacio/tiempo y donde puedan ser analizados los estímulos producidos por el objeto que ponen en marcha un proceso de búsqueda y experimentación; un proceso que consiente interpretar para deconstruir y construir. El laboratorio como espacio donde interpretar, proyectar, deconstruir y construir lo encontramos a menudo en aquellas instituciones de vanguardia donde prevalece la calidad del proceso por encima de la calidad del producto.

En el ámbito de la didáctica museal, hasta no hace mucho, la gran mayoría de los laboratorios no tenían una relación directa ni obligada con el bien cultural, que es en realidad el que provee de motivación a la actividad. Cuando el bien se reduce a un motivo inspirador y se convierte en un pretexto corre el riesgo de perder su centralidad al privilegiar el “hacer” –que busca la adquisición de nuevos valores estéticos –, alejándose del propio valor del objeto; los procedimientos se convierten en instrumentos del producto y no en materia de aprendizaje. Es una práctica de laboratorio a menudo basada en pocos elementos formales y técnicos desvinculados del objeto (o si existe esa vinculación lo hace de manera casi accidental) que con frecuencia se sustrae a actualizaciones o controles de calidad y deja de ser un instrumento válido, a veces más por cuestión de hastío que por una revisión proyectual fundamentada. Esa fundamentación tiene que ver con los interrogantes y las reflexiones que cada experiencia compleja implica.

Quando un oggetto grafico o plastico viene prodotto materialmente e si riduce all'azione manipolativa, il contesto storico, le caratteristiche, la funzione, la stessa natura dell'oggetto, passano a un secondo luogo. In questo modo, il laboratorio museale può trasformarsi in uno spazio diverso da ciò che si pretende; e ciò che si ambisce è un luogo dove il bene culturale sia avvicinato (che ha a che vedere nuovamente con il territorio), un contesto che indagli su come si produce l'apprendimento.

1.9 Patrimonio, didattica museale e il pubblico visitatore

Una definizione di patrimonio culturale, avanzata da l'UNESCO nel 2003, lo spiega come ciò che non è riferito soltanto a monumenti e collezioni di oggetti, ma comprende anche tradizioni o espressioni vive ereditate dai nostri antenati e trasmesse ai discendenti: tradizioni orali, arte dello spettacolo, usi sociali, rituali e atti festivi, conoscenze e pratiche relative alla natura e l'universo, saperi e tecniche vincolate all'artigianato tradizionale. Questa definizione di patrimonio culturale, all'includere elementi immateriali, è considerata il grande apporto del XXI secolo, in tanto allontana la nozione di patrimonio da una visione feticista che rende culto all'oggetto.

È questa la posizione che ha il visitatore di musei? Rende culto all'oggetto? Come si posiziona il museo davanti ai visitatori per avvicinarli? Come comunica la sua funzione?

Le teorie sugli stili del tempo libero emersi dalla Psicologia Sociale rispondono ai problemi sulle motivazioni dei visitatori ai musei. Un modello che ci permette identificare le situazioni e difficoltà che impediscono la visita ai musei è il modello analitico di McManus (1991) che sistematizza l'impedimento di accesso al museo in quattro livelli:

- Accessibilità al museo. Percezione previa che il visitatore potenziale ha sull'accessibilità al museo.
- Orientamento. Il museo è uno spazio nuovo ed estraneo dove il visitatore ha bisogno di familiarizzarsi per orientarsi, conoscere come muoversi e come localizzare ciò che cerca.
- Orientamento concettuale. Conoscere qual'è il percorso che richiede la logica del discorso espositivo.

Cuando se produce materialmente un objeto gráfico o plástico y se reduce a la acción manipulativa, el contexto histórico, las características, la función, la misma naturaleza del objeto, pasan a un segundo plano. De esta forma el laboratorio museal puede llegar a convertirse en un espacio diferente al que se pretende; y lo que se ambiciona es un lugar donde se aborde el acercamiento al bien patrimonial (que tiene que ver, de nuevo, con el territorio), un ambiente que indague sobre cómo se produce el aprendizaje.

1.9 Patrimonio, didáctica museal y público visitante

En otra definición de patrimonio cultural, la UNESCO en 2003, lo explica como aquello que no solo se refiere a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a los descendientes: tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales y actos festivos, conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculadas a la artesanía tradicional. Esta definición de patrimonio cultural, al incluir elementos inmateriales, se considera el gran aporte del siglo XXI, en tanto que aleja el concepto de patrimonio de una visión materialista, fetichista, que rinde culto al objeto.

¿Es esa la posición que tiene el visitante del museo? ¿Rinde culto al objeto? ¿Cómo se posiciona el museo ante los visitantes para acercarlos? ¿Cómo comunica su función?

Las teorías sobre los estilos de ocio de la Psicología Social responden a los problemas sobre las motivaciones para acudir al museo. Un modelo que nos permite identificar las situaciones y dificultades que impiden la visita al museo es el modelo analítico de McManus (1991) quien sistematiza el impedimento de acceso al museo en cuatro dificultades:

- Accesibilidad al museo. Percepción previa que el visitante potencial tiene sobre la accesibilidad al museo.
- Orientación. El museo es un espacio nuevo y ajeno con el que necesita familiarizarse para orientarse, saber cómo circular y cómo localizar lo que busca.
- Orientación conceptual. Conocer cuál es el recorrido que exige la lógica del discurso expositivo

- Motivazione che porta con se il visitatore: imparare, divertirsi o scoprire cose nuove. Per tutto ciò ha bisogno che i contenuti si adattino ai suoi interessi e capacità.

L' apprendimento nel museo è una esperienza soggettiva e individuale; il suo pubblico è eterogeneo e risponde a molteplici patroni di comportamento che dipendono da variabili diverse, come: la frequenza delle visite, gli interessi, le aspettative e le conoscenze previe. Pertanto, si tratta di una sfida sapere perché ci va, cosa fa, cosa ricorda durante la sua visita e dopo qualche tempo.

Il modello di esperienza interattiva di Falk e Dierking (1992), chiamato Modello Contestuale di Apprendimento, è un tentativo di approssimazione alla prospettiva del visitatore. In questo modello teorico, si afferma che il pubblico, durante la visita al museo, è condizionato da tre contesti o fattori (personale, socioculturale e fisico) in permanente relazione.

- Contesto personale. Ruota intorno a tre nuclei: 1) motivazione e aspettative; 2) conoscenze acquisite in precedenza, interessi e convinzioni; 3) scelta e controllo (Banzi, 2012, p.77).

Nel museo, il visitatore percepisce gli oggetti, il suo mondo, attraverso il contesto personale; ogni visitatore è unico. In questo contesto si includono aspettative e risposte che si anticipano alla visita. Le persone vanno al museo con una ragione e con delle aspettative; entrambe incidono su ciò che viene appreso: quando le aspettative sono soddisfatte si facilita l' apprendimento, e ciò che si ricorda si mette in relazione con le ragioni per cui una persona va al museo.

Nel contesto personale si include anche le conoscenze acquisite precedentemente e gli interessi, che determinano i contenuti che si vogliono fissare, quali sono considerati i più attraenti.

L' interesse filtra l' informazione che ci arriva, rimanendo con ciò che ci piace. Si tratta di imparare non dall' offerta dei contenuti del museo ma dalla domanda con cui ci avviciniamo a questi. Ciò ha a che vedere con la motivazione. Quello che impariamo è in rapporto con le emozioni, che determinano la nostra attenzione e, in conseguenza, la nostra memoria. Quando percepiamo il nostro sistema limbico regola le emozioni e la memoria; così le emozioni positive favoriscono il ricordo più di quelle negative, dallo stesso modo che l' utilità e la rilevanza personale filtrano l' informazione che rimarrà nella nostra memoria, cosa che preoccupa i visitatori.

- Motivación que lleva al visitante al museo: aprender, pasarlo bien o descubrir cosas nuevas. Para ello necesita que todos los contenidos se adapten a sus intereses y capacidades.

El aprendizaje en el museo es una experiencia subjetiva e individual; su público es heterogéneo y responde a múltiples patrones de comportamiento que dependen de variables diversas, como la frecuencia con la que acuden, los intereses, expectativas o sus conocimientos previos. Por tanto es un desafío conocer por qué van, qué hacen allí, qué recuerdan los visitantes tras su visita y pasado un tiempo.

El modelo de experiencia interactiva de Falk y Dierking (1992), llamado Modelo Contextual de Aprendizaje, es un intento de aproximarse a la perspectiva del visitante. En este modelo teórico, afirman que el público durante la visita al museo está condicionado por tres factores, personal, sociocultural y físico, que se encuentran en permanente relación:

- Contexto o factor personal: Gira alrededor de tres núcleos: 1) motivación y expectativas; 2) conocimientos previos, intereses y creencias; 3) elección y control (Banzi, 2012, p.77).

En el museo, el visitante percibe los objetos, su mundo, a través del contexto personal; cada visitante es único. En este contexto se incluyen las expectativas y las respuestas anticipadas a la visita. Acudimos al museo con unas expectativas y por unas razones; ambas afectan a lo que se aprende: cuando las expectativas se satisfacen se facilita el aprendizaje y lo que normalmente se recuerda está relacionado con las razones por las que vamos al museo.

También se incluye en el contexto personal el conocimiento previo y los intereses, que determinan qué parte de los contenidos se va a fijar, cuáles son los que le van a parecer más atractivos.

El interés filtra la información que nos llega quedándonos con lo que nos gusta. Se trata de aprender no desde la oferta de contenidos que aporta el museo, sino desde la demanda con la que nos acercamos a ellos. Esto tiene que ver con la motivación. Lo que aprendemos está relacionado con las emociones y éstas determinan nuestra atención y, en consecuencia, nuestra memoria. Cuando percibimos el sistema límbico regula nuestras emociones y memoria, así las emociones positivas favorecen el recuerdo más que las negativas, del mismo modo que la utilidad y la relevancia personal filtra la información que se quedará en nuestra memoria, algo que está relacionado con las preocupaciones de los visitantes.

- **Contesto socioculturale.** Il visitatore condivide la sua esperienza con il gruppo con cui visita il museo; quindi si tratta di una attività sociale. È qui, nel gruppo, dove le persone interagiscono e trovano supporto per decifrare l'informazione, rinforzare convinzioni e dare senso a ciò che vedono. I musei creano ambienti unici per l'apprendimento collaborativo.
- **Contesto fisico.** Il museo è uno spazio fisico nel quale il visitatore si muove liberamente. Questo contesto include l'edificio, i dintorni del museo e gli oggetti contenuti e determina il comportamento del visitatore, ciò che osserva, ricorda e ogni conoscenza. È l'unico contesto di cui possiamo avere un controllo anticipato.

Gli oggetti per se stessi non forniscono significati reali e autentici. Il modello esperienziale costituisce un intento di trasformare il museo in spazi plurali di apprendimento e di esperienze significative; quindi, spazi aperti ad ogni tipo di pubblico, spazi di ritrovamento e di partecipazione per la comunità. Per questo, le mostre e i programmi devono essere disegnati per dare risposta ai bisogni del pubblico. In questo modo, l'apprendimento nel museo, si trasforma in un dialogo continuo tra il visitatore e il suo contesto lungo il tempo, rapportandosi i tre contesti. Quindi, nessuno dei tre contesti è stabile per cui le relazioni sono dinamiche nel tempo.

La didattica museale pretende avvicinare il pubblico al patrimonio culturale, che gli studenti vivano la esperienza museale senza la sensazione che si tratti di qualcosa forzata, ma dal vivere delle emozioni e lo stupore che produce lo sviluppo delle idee. In questo modo, favorisce l'immagine di un museo che parla e comunica stabilendo un rapporto con il pubblico che cerca il senso di appartenenza del patrimonio culturale, concetto che implica la nozione di eredità e un ordine di fedeltà e responsabilità.⁴¹

Il museo è definito come uno spazio di apprendimento che, come agente sociale, ha nella educazione e nella formazione una delle sue funzioni, qualcosa ripetuta fino alla sazietà. Se il museo parla e comunica con finalità formativa, è giustificato includerlo nel programma di formazione dei futuri insegnanti perché promuove l'esperienza estetica, aiuta lo studente universitario nel situarsi come soggetto attivo dentro il museo, lo spinge

⁴¹ C. Rosati: *Amico Museo. Per una museologia dell'accoglienza*, 2009, p.46.

- Contexto sociocultural. El visitante comparte su experiencia con el grupo con el que visita el museo; así se trata de una actividad social. Es ahí, en el grupo, donde interactuamos y nos apoyamos unos en otros para descifrar la información, reforzar creencias compartidas y dar sentido a lo que vemos. Los museos crean entornos únicos para desarrollar el aprendizaje colaborativo.
- Contexto físico. El museo es un espacio físico en el que los visitantes nos movemos libremente. Este contexto incluye el edificio, los alrededores del museo y los objetos contenidos en el mismo y determina la forma de comportarnos, lo que observamos, lo que recordamos. Es el único contexto que podemos controlar de antemano.

Los objetos por sí mismos no aportan un significado real y auténtico. El modelo experiencial constituye un intento de transformar el museo en espacios del aprendizaje y de experiencias significativas, es decir, espacios abiertos a todos los públicos, lugares de encuentro y de participación para la comunidad; por ello, los museos, las exposiciones y los programas deben ser diseñados para responder a las necesidades de todos los públicos. Así, el aprendizaje en el museo, se convierte en un diálogo continuo del visitante con su entorno a lo largo del tiempo, interrelacionándose los tres contextos; por lo tanto, ninguno de estos tres contextos es estable por lo que las relaciones son dinámicas en el tiempo.

La didáctica museal pretende acercar al público al patrimonio cultural; que los estudiantes vivan la experiencia museal no como algo forzado, sino desde la vivencia de las emociones y el estupor que produce el desarrollo de las ideas. De este modo, favorece la imagen de un museo que habla y que comunica estableciendo una relación con el público que busca el sentido de pertenencia del patrimonio, concepto que implica la noción de herencia y un orden de fidelidad y responsabilidad (Rosati, 2009, p. 46).

El museo se define como un espacio de aprendizaje que, como agente social, tiene en la educación y la formación una de sus funciones, algo repetido hasta la saciedad. Si el museo habla y comunica con fines formativos, está justificada su inclusión en el programa de Grado de Magisterio porque fomenta la experiencia estética, ayuda al estudiante universitario a situarse como sujeto activo dentro del museo, le empuja a acercarse al arte

a avvicinarsi all'arte (anche, e fondamentalmente, contemporanea, di cui ha scarsi riferimenti teorici) e migliorare le loro competenze come futuri maestri nella percezione estetica della quotidianità e dell'artistico che è implicita in essa. Dallo stesso modo, deve servire per renderlo capace di riconoscere le differenze tra la metodologia museale e la scolastica,⁴² forse attraverso l'introduzione di strategie come la elaborazione del materiale didattico per mostre in modo da realizzarle nel suo futuro docente.

L'educazione artistica, la didattica museale e l'educazione al patrimonio culturale sono interconnessi perché sono presenti i vincoli che costituiscono la formazione integrale della persona: percettivo, cognitivo, sensitivo, interpretativo, ambientale e comunicativo.

L'educazione artistica è centrata nell'oggetto artistico per capirlo e apprezzarlo in quanto manifestazione artistica ed estetica. Siccome la comprensione è il primo stadio del processo formativo del patrimonio culturale, l'educazione artistica è la chiave per l'educazione patrimoniale. Però capire l'oggetto artistico non significa identificare cosa rappresenta, i suoi significati, la sua storia, le tecniche usate, come nemmeno emozionarsi o no davanti al pezzo, ma si tratta di assimilarlo dentro un contesto culturale che è legato ad un territorio; quindi, capirlo di forma integrale, scoprire le cause, le motivazioni e i fattori scatenanti, più che la descrizione dettagliata delle caratteristiche che lo compongono. Per riuscirci è necessario equipaggiare gli individui di risorse che gli permettono di lavorare solo quello che vedono con la finalità di catturare gli aspetti che non sono apprezzati in un primo momento, come la percezione evocativa.

Tutto ciò implica una didattica dello sguardo, orienta verso un'altra più comprensiva che tratta di chiarire perché e come vediamo, come costruiamo l'immagine artistica e formale nel suo linguaggio semantico ed espressivo. In questo modo riusciamo a provvedere di significato la produzione artistica e connetterla ad un macrosistema culturale dal suo contesto storico-sociale. Così, attraverso una didattica adeguata che tenga conto di ogni tipologia di pubblico possiamo dotare di significati acquisibili ciò che è complesso ma senza renderlo banale con significati semplici, spesso con carattere ideologico. Da qui l'inevitabile

⁴² S. Antúnez *et al.* : *Del proyecto educativo a la programación de aula*. 1997.

(también y fundamentalmente contemporáneo, del que tiene escasas referencias teóricas) y a mejorar sus competencias como futuro maestro o maestra en la percepción estética de lo cotidiano y de lo artístico que hay en esa cotidianidad. De la misma manera, debe servirle para ser capaz de reconocer las diferencias entre la metodología museística y la escolar (Antúnez, 2008), quizá a través de la introducción de estrategias como la elaboración de materiales didácticos de exposiciones para implementarlos en su futuro de educador.

La educación artística, la didáctica museal y la educación al patrimonio están interconectados porque en ellos están presentes los ejes que constituyen la formación integral de la persona: perceptivo, cognitivo, sensitivo, interpretativo-crítico, ambiental y comunicativo.

La educación artística se centra en el objeto artístico para comprenderlo y apreciarlo en cuanto manifestación artística y estética; al ser la comprensión el primer estadio del proceso formativo patrimonial, la educación artística es clave para la educación patrimonial. Pero comprender el objeto artístico no significa identificar qué representa, sus significados, su historia, las técnicas utilizadas, como tampoco emocionarse o no ante él, sino que se trata de asimilarlo dentro de un contexto cultural que está ligado a un territorio, es decir, comprenderlo de forma integral, descubrir las causas, motivaciones y factores que lo desencadena, más que la descripción detallada de las características que lo compone. Por ello, es necesario equipar a los individuos de recursos que les permitan trabajar lo meramente visual con el fin de atrapar aquellos aspectos que no han sido apreciados en un primer momento, como la percepción evocativa.

Todo ello implica una didáctica de la mirada, orientada hacia otra más comprensiva que trata de dilucidar porqué vemos y cómo vemos lo que vemos, esto es, cómo construimos la imagen artística y formal en su lenguaje semántico y expresivo. De esta forma conseguimos proveer de significado la producción artística y conectarla a un macrosistema cultural desde su contexto histórico-social. Así, a través de una didáctica adecuada que tenga en cuenta cada tipo de público (no todo público dispone de las claves interpretativas que le permiten comprender el objeto que tiene delante) podemos dotar de significados más asequibles lo que es complejo sin banalizarlo, con significados simples, aunque la mayoría de las veces dotado de carácter ideológico. De aquí se desprende la importancia ineludible de la educación artística: si no equipamos al espectador con recursos que le ayuden a comprender, por

importanza dell'educazione artistica: se non dotiamo lo spettatore di risorse che lo aiutino a comprendere, per esempio, le caratteristiche e le relazioni essenziali che l'oggetto ha portato con sé nel secolo scorso, non sarà in grado di capire l'arte attuale, qualcosa di valido per i movimenti artistici di ogni epoca.

ejemplo, las características y las relaciones esenciales que trajo consigo el objeto artístico en el siglo pasado, no podrán comprender el arte actual, algo válido para los movimientos artísticos y estilos de cada época.

CAPITOLO 2

LA EDUCAZIONE ARTISTICA COME PRINCIPIO GENERATORE DI QUESTIONI INCONTESTABILI

Sommario

- 2.1 Responsabilità nell'intervento educativo. La collaborazione famiglia-scuola per lo sviluppo dei valori personali*
- 2.2 Perché e per cosa educare dall'arte*
 - 2.2.1 L'arte nell'adolescenza*
 - 2.2.2 Obiettivi e funzione della educazione artistica*
 - 2.2.3 Educazione artistica e cultura della pace.*
 - 2.2.4 La educazione artistica nella costruzione di patrimoni*
- 2.3 Arte, identità culturale e territorio*
- 2.4 Educazione artistica, educazione al patrimonio ed educazione alla cultura della pace*
- 2.5 Interdisciplinarietà per una educazione globale*
- 2.6 Organismi internazionali e nazionali uniti nel fronte comune della educazione artistica*
 - 2.6.1 Luce di carta o il primo Foglio di rotta per l'educazione artistica*
 - 2.6.2 L'educazione nella cultura europea*
 - 2.6.3 Il ruolo delle arti nella educazione*
- 2.7 Responsabilità e contraddizioni della educazione artistica in Europa*
- 2.8 Educazione artistica, sviluppo di abilità e competenze*
- 2.9 Il valore delle competenze nel mondo globalizzato*
- 2.10 Quale educazione artistica? La cultura visuale come pedagogia dell'arte*
- 2.11 Cultura visuale ed educazione artistica: Implicazioni nel patrimonio culturale*
 - 2.11.1 Strategie per la riflessione*
 - 2.11.2 Il valore dell'immagine simbolica nella costruzione del patrimonio culturale*
- 2.12 Creatività e educazione artistica*
- 2.13 Creatività, curriculum e marginalità. Contesti educativi andaluso e toscano*
 - 2.13.1 Comunità Autonoma Andalusia*
 - 2.13.2 Regione Toscana*

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO PRINCIPIO GENERADOR DE CUESTIONES INCONTESTABLES

Sumario

- 2.1 Responsabilidad en la intervención educativa. La colaboración familia-escuela para el desarrollo de los valores personales.
- 2.2 Por qué y para qué educar desde el arte
 - 2.2.1 El arte en la adolescencia.
 - 2.2.2 Objetivos y función de la educación artística.
 - 2.2.3 Educación artística y cultura de paz.
 - 2.2.4 La educación artística en la construcción de patrimonios.
- 2.3 Arte, identidad cultural y territorio
- 2.4 Educación artística, educación al patrimonio y educación a la cultura de paz
- 2.5 Interdisciplinariedad para una educación global
- 2.6 Organismos internacionales y nacionales unidos en el frente común de la educación artística
 - 2.6.1 Luz de papel o la primera Hoja de Ruta para la educación artística
 - 2.6.2 La educación en la cultura europea
 - 2.6.3 El papel de las artes en la educación
- 2.7 Responsabilidad y contradicciones de la educación artística en Europa
- 2.8 Educación artística, desarrollo de habilidades y competencias
- 2.9 El valor de las competencias para un mundo globalizado
- 2.10 ¿Qué educación artística? La cultura visual como pedagogía del arte
- 2.11 Cultura visual y educación artística: Implicaciones en el patrimonio cultura
 - 2.11.1 Estrategias para la reflexión
 - 2.11.2 El valor de la imagen simbólica n la construcción del patrimonio cultural
- 2.12 Creatividad y educación artística
- 2.13 Creatividad, curriculum y marginalidad. Contextos educativos andaluz y toscano
 - 2.13.1. Comunidad Autónoma Andaluza
 - 2.13.2. Región Toscana

2.1 Responsabilità dell'intervento educativo. La collaborazione famiglia-scuola nello sviluppo dei valori personali

Secondo Arno Stern, educare significa “favorecer el desarrollo de los valores personales”, ma per questo deve esistere “la cooperación de los padres en el proceso educativo, enseñándoles a interpretar los trabajos de sus hijos de acuerdo a la progresión personal y no a criterios adultos.”⁴³

È molto importante la collaborazione tra famiglia e scuola durante il processo di accompagnamento verso la maturità dei giovani. E tanto è così che c'è una ragione legislativa e un'altra concettuale: la Dichiarazione dei Diritti Umani de la ONU (1984) stabilisce che padri e madri hanno la massima responsabilità nella educazione dei figli. L'articolo 1 della Ley de Educación⁴⁴ determina che il ruolo della scuola è quello di cooperatrice nella educazione dei bambini e delle bambine; per la stessa responsabilità i genitori devono partecipare nell'insegnamento delle materie scolastiche più importanti, e il quadro teorico sottolinea anche il loro ruolo nell'esito accademico, essenziale perché molti dei problemi degli studenti, quando no ci sono contatti tra scuola e genitori, si aggravano.

La partecipazione dei genitori nella scuola diminuisce man mano che il bambino cresce. Questo si può spiegare per la mancanza di cultura di cooperazione e informazione, su come i genitori e docenti possono contribuire nel miglioramento della efficienza accademica. Possiamo trovare dei genitori di altre culture presenti che interagiscono ancora meno con la scuola, sicuramente dovuto ai problemi legati alla conoscenza della lingua o di conciliazione con il lavoro, ma anche culturali. Nelle ultime riforme educative, sia spagnola che italiana, si pone l'accento sulla necessità di fare partecipare i genitori nella vita scolastica dei figli.

Nella scuola italiana, dopo l'ultima riforma (2015), il termine partecipazione viene scambiato con quello di cooperazione o partenariato scuola-famiglia. Dalla antica formula di partecipazione entrata con i decreti del 1974⁴⁵, si sono verificati negli ultimi

⁴³ A. Stern citato in I. Aguirre: *Teorías y prácticas en la Educación Artística. Ideas para una visión pragmatista de la experiencia estética*. 2005, pp. 229-230.

⁴⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. Cap.I. Principios y fines de la educación, art.1. Referencia BOE-A2006-7899.

⁴⁵ Con il Decreto del presidente della Repubblica n.416 del 1974 vennero istituiti in ogni unità scolastica degli organi collegiali composti da rappresentanti di tutti i componenti interessati: docenti, non docenti, genitori e studenti per consentire la loro partecipare alla gestione della scuola. In www.icstradi.gov.it/wp-content/uploads/2014/12/organi-collegiali-normativa, accesso: 25/03/2017

2.1 Responsabilidad en la intervención educativa. La colaboración familia-escuela para el desarrollo de los valores personales

Para el educador alemán Arno Stern (citado en Aguirre, 2005, p.229-230), educar es “favorecer el desarrollo de los valores personales” pero para ello debe existir “la cooperación de los padres en el proceso educativo, enseñándoles a interpretar los trabajos de sus hijos de acuerdo a la progresión personal y no a criterios adultos.”

Es muy importante la colaboración entre familia y escuela durante el proceso de acompañamiento hacia la madurez de los jóvenes. Y lo es tanto que hay una razón legislativa y otra conceptual: En la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, 1984, se estipula que padres y madres tienen la principal responsabilidad de educar a sus hijos. El art. 1 de la Ley de Educación⁴⁶ española determina que el papel de la escuela es la de cooperadora en la crianza y educación de los niños y de las niñas; por esa misma responsabilidad los padres y las madres deben participar de las materias escolares más importantes. El marco teórico también subraya su papel en el éxito escolar, algo esencial porque muchos problemas de los alumnos, cuando no se tiene contacto con los progenitores, se agravan.

La participación de los padres y madres en la escuela decrece a medida que el niño y la niña crecen. Esto puede explicarse por la falta de cultura de cooperación e información sobre cómo los progenitores y/o tutores pueden contribuir a la mejora del rendimiento académico. También encontramos padres y madres de otras culturas que aún participan menos en las relaciones familia-escuela. Se puede interpretar por la larga jornada laboral que suelen tener, problemas con el idioma, la cultura o por inseguridad. En las últimas reformas educativas, tanto española como italiana, se hace hincapié en la necesidad de que los padres participen en la vida escolar de los hijos y de las hijas.

En la escuela italiana, tras la última reforma 2015, el término participación se intercambia con el de cooperación o partenariado escuela-familia. Desde la antigua fórmula de participación entrada en Educación con los decretos de 1974⁴⁷, se han

⁴⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. Cap.I. Principios y fines de la educación, art.1. Referencia BOE-A2006-7899.

⁴⁷ Con el Decreto del presidente de la Repubblica n.416 del 1974 fueron instituidos en cada unidad escolar órganos colegiales compuestos por representantes de todos los interesados: personal docente y no, progenitores, para consentir su participación en la gestión del centro educativo. En: www.icstradi.gov.it/wp-content/uploads/2014/12/organi-collegiali-normativa, acceso: 25/03/2017

vent'anni cambi strutturali nella scuola e nella società che hanno svolto un ruolo decisivo nella tradizionale rappresentatività democratica nelle istituzioni. In generale, l'educazione obbligatoria universale ha modificato il rapporto fra la famiglia e la società per quanto riguarda la partecipazione nella vita scolastica dal 1970. Ma questo processo non è stato lineare in tutti i paesi, anche se nella maggior parte, la normativa e le riforme che si sono verificate negli anni novanta, hanno dotato di base legale la loro partecipazione nei sistemi educativi.

Negli ultimi anni, in Italia, siamo davanti a una progressiva indifferenza sociale nella partecipazione nel mondo della scuola, forse conseguenza della delusione e frustrazione che suppone l'incidenza quasi nulla del valore riscontrato. Effettivamente, i genitori hanno constatato che, più in là del dibattito sui principi, le riunioni si sono convertite in qualcosa di ricorrente, dove non c'è la possibilità di un ascolto effettivo; così, l'interesse per partecipare nella costruzione della scuola si è ridotta gradualmente, perdendo la rilevanza che, negli inizi degli anni novanta, si era percepita da parte degli organi collegiali.

Questa situazione vuole essere superata con la nuova riforma della scuola italiana, che chiama alla partecipazione dei genitori nel processo educativo. Secondo Nava-Mambretti, di tante delle nuove norme⁴⁸, non emerge una chiara indicazione delle competenze, partecipazione e ruoli dei padri e delle madri nella progettazione della scuola, ma una richiesta generica del principio di partecipazione scuola-famiglia e la facoltà di scelta in relazione alle proprie necessità a cui la scuola deve rispondere. Il problema, sostiene Nava, è che corre il rischio di una deriva individualista che può rompere la licenza storica della scuola italiana, che non è altro che contrastare le disuguaglianze sociali. Nonostante il 40% delle famiglie dichiarano la loro difficoltà nel seguire il ritmo con altre strutture educative ed esprimono la difficoltà di trasmettere valori positivi, mentre il 64% denunciano la solitudine delle famiglie con rispetto alle istituzioni sociali.

⁴⁸ Tra le norme segnaliamo:

Art.1, 1: Rispetto per la elezione delle famiglie e cooperazione tra la scuola e i genitori.

Art. 2, e.: La definizione della identità della Scuola della Infanzia evidenzia il rispetto per la responsabilità primaria educativa dei genitori.

Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studi personalizzati richiamano la stretta collaborazione con la famiglia. I docenti devono dare conto delle decisioni adottati ad studenti e famiglie.

La elaborazione di un portfolio esige la reciproca collaborazione scuola-famiglia.

Nava Mambretti in: <http://www.edscuola.it>, acceso, 25/03/2017

verificado en los últimos veinte años cambios estructurales en la escuela y en la sociedad que han incidido en la tradicional representatividad democrática en las instituciones. En general, la educación obligatoria universal ha modificado la relación entre la familia y la sociedad en cuanto concierne a la participación en la vida escolar desde 1970. Aunque este proceso no ha sido lineal en todos los países, en la mayor parte de ellos, la normativa y las reformas acaecidas en los años noventa han dado una base legal a su participación en los sistemas educativos.

En los últimos años, en Italia, se ha producido un progresivo desinterés social en la participación en el mundo de la escuela, quizá como resultado de la decepción y frustración que supone una casi nula incidencia del valor aportado. Efectivamente padres, madres y estudiantes han ido constatando que, más allá del debate sobre los principios, las reuniones se han ido convirtiendo en algo recurrente donde no hay posibilidad de una escucha efectiva; así, el interés por participar en la construcción de la escuela ha ido reduciendo hasta una cuota reducida de interesados, perdiendo la relevancia que, a inicios de los noventa, se había percibido por parte de los órganos colegiales.⁴⁹

Esta situación la intenta superar la nueva Reforma de la escuela italiana, que llama a la participación de los progenitores en el proceso educativo. Según Nava-Mambretti, de muchas de las nuevas normas⁵⁰, no emerge una clara indicación de las competencias, participación y roles de los padres y madres en la proyectación de la escuela, cuanto una petición genérica del principio de participación escuela-familia y la potestad de éstos para elegir en relación a las propias necesidades, a las que la escuela debe responder. El problema, sostiene Nava, es que se corre el riesgo de una deriva individualista que pueda romper la licencia histórica de la escuela italiana, que no es otra que contrastar las desigualdades sociales. Aun así, el 40% de las familias denuncian la dificultad de seguir el ritmo con otras estructuras educativas y expresan la dificultad de transmitir valores positivos, mientras el 64% por ciento denuncian la soledad de las familias con respecto a las instituciones sociales.

⁴⁹ Nava Mambretti en: <http://www.edscuola.it>, acceso, 25/07/2017

⁵⁰ Entre las normas destacamos:

Art.1, 1: Respeto por la elección de las familias y cooperación entre escuela y progenitores

Art. 2, e.: La definición de la identidad de la Educación Infantil, evidencia el respeto por la primaria responsabilidad educativa de padres y madres.

Las Indicaciones Nacionales para los Planes de Estudio personalizados reclaman la estrecha colaboración con la familia.

Los docentes deben dar cuenta de las decisiones adoptadas a estudiantes y familias.

La elaboración de un portfolio exige la recíproca colaboración escuela-familia.

En: <http://www.edscuola.it>, acceso, 25/07/2017 (traducción propia)

Non è oggetto di questa ricerca dottorale incidere in questo argomento, ma potrebbe essere oggetto di ulteriori studi tracciare una prospettiva sulla situazione in cui si trovano le famiglie europee, tenendo conto che l'educazione privata prende sempre di più sopravvento nella formazione dei futuri cittadini europei, marcando forti differenze educative e, in conseguenza, sociali ed economiche.

2.2 *Perché e per cosa educare dall'arte*

2.2.1 L'arte nella adolescenza

Dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, tra i dodici e diciassette/vent'anni, si verifica uno stadio in cui il pensiero e la funzione intellettuale si mostrano qualitativamente diverse da quelle dell'infanzia, ponendo le basi dell'età adulta. Carretero⁵¹ interpretando Piaget⁵², riconosce che gli adolescenti e gli adulti possiedono un tipo di pensiero più astratto e complesso dei bambini, che funziona non solo basandosi sulla struttura del problema ma anche sui contenuti.

Viktor Lowenfeld, nel lontano 1961, divise questo periodo in due tappe: una prima di ragionamento (dai 11 ai 13 anni) nella quale il bambino è capace di risolvere i propri problemi, anche se le risorse a cui attinge sono ancora infantili. Passa da una capacità immaginativa incosciente (nella sua espressione artistica è incurante del prodotto finale) a un'attività immaginativa di coscienza critica. In questo gruppo distingue coloro che rappresentano la realtà visibile e quegli altri che preferiscono rappresentare il loro mondo interno con i conflitti emotivi. La seconda tappa è il periodo della decisione (dai 13 anni in avanti) nella quale modella la sua personalità. Sostiene Isabel Merodio⁵³ che in questo momento:

El alumno necesita comprobar que es capaz de crear imágenes, de establecer un lenguaje plástico simbólico mediante el cual puede modificar el mundo; lo que le proporciona una gran fuente de satisfacción y le ayuda a perfeccionarse en su desarrollo humano.

⁵¹ M. Carretero: Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate. En: J. Mayor (Ed.) *Actividad humana y procesos cognitivos*. 1985, p.68.

⁵² Recordemos que, para Piaget, en la función cognitiva se produce una adaptación (por asimilación, cuando incorpora información nueva a otra preexistente— o por acomodación— cuando se produce un ajuste ante una nueva información) y una organización en un *esquema*: la estructura cognitiva donde se encuentra almacenada la información que el niño o el adolescente recoge del medio en el que vive, esto es, cómo los niños y los adolescentes dan sentido a sus experiencias. La forma en la que está organizada esta estructura es lo que Piaget llama *inteligencia*.

⁵³ I. Merodio: *Expresión plástica en Secundaria*, 1987, p.8

No es objeto de esta tesis incidir en esta temática pero sí podría ser objeto de ulteriores estudios trazar una perspectiva sobre la situación en la que se encuentran las familias europeas con respecto al valor de la institución educativa pública, teniendo en cuenta que la educación privada está tomando cada vez mayor relevancia en la formación de futuros ciudadanos europeos, marcando fuertes diferencias educativas y, por consiguiente, sociales, culturales y económicas.

2.2 Por qué y para qué educar desde el arte

2.2.1 La educación artística en la adolescencia

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, entre los 12 y 17/20 años, se da un estadio en el que el pensamiento y la función intelectual se muestran cualitativamente diferentes a los de la infancia, sentando las bases de la adultez. Carretero (1985, p.68) al interpretar a Piaget⁵⁴, reconoce que los adolescentes y adultos poseen un tipo de pensamiento más abstracto y complejo que el de los niños, que funciona no solo basándose en la estructura de los problemas sino también en los contenidos.

Viktor Lowenfeld (1961) divide el periodo adolescencial en dos etapas: una primera de razonamiento (de 11 a 13 años) en la que el niño ya es capaz de resolver sus propios problemas, aunque los recursos en los que se basa son infantiles todavía. Pasa de una capacidad imaginativa inconsciente (en su expresión plástica y visual no le importa el resultado final) a una actividad imaginativa de conciencia crítica. En este grupo distingue los que representan la realidad visible y aquellos otros que prefieren representar su mundo interno con los conflictos emocionales. La segunda etapa o el periodo de la decisión (de 13 años en adelante) en la que deben ir modelando su personalidad. Según Merodio (1987, p. 8), en ella:

El alumno necesita comprobar que es capaz de crear imágenes, de establecer un lenguaje plástico simbólico mediante el cual puede modificar el mundo; lo que le proporciona una gran fuente de satisfacción y le ayuda a perfeccionarse en su desarrollo humano.

⁵⁴ Recordemos que, para Piaget, en la función cognitiva se produce una adaptación (por asimilación, cuando incorpora información nueva a otra preexistente- o por acomodación- cuando se produce un ajuste ante una nueva información) y una organización en un *esquema*: la estructura cognitiva donde se encuentra almacenada la información que el niño o el adolescente recoge del medio en el que vive; esto es, cómo los niños y los adolescentes dan sentido a sus experiencias. La forma en la que está organizada esta estructura es lo que Piaget llama *inteligencia*.

Anche se l'atteggiamento degli adolescenti ha una base fisiologica non per questo motivo possiamo continuare educandoli nello stesso modo e proponendogli le stesse alternative di cinque anni fa. Il mondo è in continua evoluzione e le nuove tecnologie sono, in certo senso, responsabili del modo di guardare il mondo. Pérez Gómez⁵⁵ sostiene che l'individuo, dalla sua esperienza sociale, sa che riprodurre strategie e comportamenti è un modo di impoverire il suo pensiero e la sua azione; ciò porta alla creazione di stereotipi che tornano alla stessa riproduzione di strategie, bloccando la evoluzione. Da parte sua, Robert Siegler⁵⁶ parla della capacità di adattamento e accomodamento a circostanze diverse. Anche se il pensiero è molto flessibile, gli individui soltanto possono prestare attenzione a una quantità d'informazione in un momento dato e sono limitati dalla velocità nella quale viene processata. Introduce un termine al quale chiama "meccanismi di cambiamento", e ne distingue quattro:

- Codificazione: l'informazione rilevante viene archiviata nella memoria.
- Automatizzazione, o modo di processare l'informazione con uno sforzo minimo che è legato alla età e alla esperienza.
- Costruzione di strategie, ci situa nel modo in cui gli adolescenti risolvono i problemi: codificano l'informazione e la collegano con le conoscenze preesistenti per finire applicandola a problemi simili.
- In ultimo luogo, e allacciata con l' anteriore, l' auto modificazione, collegata alla precedente, è relazionata con la costruzione di risposte nuove partendo dalle strategie e conoscenze preesistenti.

Perché educare dall' arte? Perché soltanto uno strumento può riuscire allo sviluppo sufficiente della natura umana. Questo strumento è l' arte. García de la Torre⁵⁷ sostiene che:

"Sin la presencia del Arte, ni los pueblos ni los hombres pueden considerarse libres. Pero esta libertad no se habrá de medir por su aspecto cuantitativo, dado por el número de sus expresiones

⁵⁵ A.I. Pérez Gómez: *Un aprendizaje diverso y relevante*. Cuadernos de pedagogía , n° 311 (S), 2002, págs. 66-70. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=205610>. ISSN 0210-0630. Acceso: 15/12/2016.

⁵⁶ R. Siegler: Cognitive Variability: A key to understanding cognitive development, en *Current Directions in Psychological Science*. Cambridge University Press, 1994. Disponible en: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglers/siegler94cogvar.pdf>. Acceso: 13/12/2015

⁵⁷ J.M. García de la Torre: *La estética y el arte moderno*, 1977, pp. 328 e 330.

Aunque el comportamiento de los adolescentes tiene una misma base fisiológica no por ello podemos continuar educando a los jóvenes de la misma manera y proponiéndoles las mismas alternativas que hace solo cinco años. El mundo está en continua evolución y la reproducción de estrategias y comportamientos es un modo de empobrecer el pensamiento y la acción, lo que lleva a crear estereotipos que vuelven a la misma repetición de estrategias estancando la evolución (Pérez Gómez, 2002). Robert Siegler (1994) habla de la capacidad de adaptación y ajuste a diferentes circunstancias. Aunque el pensamiento es muy flexible, los individuos solo pueden prestar atención a una cantidad de información en un momento dado y están limitados por la velocidad a la que procesan la información. Introduce un término que denomina “mecanismos de cambio” distinguiendo cuatro:

- *Codificación*, por la que la información relevante se almacena en la memoria
- *Automatización*, o forma de procesar la información con un esfuerzo mínimo que está ligado a la edad y a la experiencia;
- *Construcción de estrategias*, nos sitúa en la forma en la que los adolescentes resuelven los problemas: codifican la información y la relacionan con conocimientos previos para terminar aplicándola a problemas similares.
- Por último, y enlazada con la anterior, la *auto-modificación*, que está relacionada con la construcción de respuestas nuevas a partir de estrategias y conocimientos previos.

¿Para qué educar desde el arte? Porque solo un instrumento puede llegar a conseguir que la naturaleza humana se desarrolle suficientemente. Ese instrumento es el arte. García de la Torre (1977, pp.328–330) escribe:

Sin la presencia del Arte, ni los pueblos ni los hombres pueden considerarse libres. Pero esta libertad no se habrá de medir por su aspecto cuantitativo, dado por el número de sus expresiones monumentales o representativas, sino por el contenido cualitativo en el respeto mutuo y en el derecho a disentir y a establecer una crítica real y constructiva (...) El Arte es también el principio de la fe del hombre en sí mismo y en los demás hombres, a los cuales imparte su mensaje, convirtiéndose así en el instrumento más fiel y fidedigno de la comunicación y solidaridad universal entre los hombres.

monumentales o representativas, sino por el contenido cualitativo en el respeto mutuo y en el derecho a disentir y a establecer una crítica real y constructiva (...) El Arte es también el principio de la fe del hombre en sí mismo y en los demás hombres, a los cuales imparte su mensaje, convirtiéndose así en el instrumento más fiel y fidedigno de la comunicación y solidaridad universal entre los hombres.”

Le motivazioni causali “perché” e “per cosa” mi risultano difficili da scindere. Trovo nell’ autore anteriore, psichiatra e psicanalista, qualcosa che mi porta a considerarle nella loro totalità perché riassume, secondo me, uno dei fini dell’ arte: la capacità di adattamento, anche se spesso non conformista. Considera che è necessario iniziare i bambini e le bambine nell’ attività estetica ed artistica al più presto possibile approfittando la loro plasticità, perché si troveranno più capacitati e disposti in generale nella lotta per l’ esistenza e meno propensi a soffrire dei disturbi neurotici e nervosi o della sfera emotiva il che, frequentemente, diminuisce la capacità di adattamento e quindi portare a sentire la frustrazione.

Questo *perché* mi porta a pensare nella comunicazione della conoscenza come una delle finalità dell’ arte. Comunicare la conoscenza di noi stessi e del mondo attraverso l’ arte serve per decifrare il pensiero logico, per sviluppare l’ immaginazione e la sensibilità che deve condurre alla costruzione di una società più giusta, nonostante il pensiero neoliberale consideri che la materia che ci occupa non incrementi le strategie argomentali di fronte a quelle altre strumentali che potenziano il pensiero. In questo modo si verifica uno sviluppo da una parte del cervello in detrimento dell’ altra, producendosi una devalutazione dell’ intuizione e l’ immaginazione, riducendosi le funzioni cognitive in favore dei dati empirici che si traducono in numeri.⁵⁸

Se tutto ciò è così, cosa distingue l’ educazione artistica dalle altre aree? Il linguaggio specifico, con un carattere eminentemente visuale, come sostiene Maria Acaso.⁵⁹ Ma non solo: Kerry Freedman scrive che “el arte es comunicativo y puede ayudar a las personas a comprender aspectos del mundo a los que no podría acceder de otro modo.”⁶⁰

“Perché” attinge anche dalla comprensione che le rappresentazioni artistiche e la cultura visuale significano: uno stimolo intellettuale ed emotivo; quindi è essenziale che la scuola riconosca l’ importanza dell’ immagine come trasmettitore dei

⁵⁸ F. Hernández: *Educación y cultura visual*. 2003, p. 86.

⁵⁹ M. Acaso, M.: *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual.*, 2009, p.25.

⁶⁰ K. Freedman: *Enseñar la cultura visual*. 2012, p.19.

Las motivaciones causales por qué y para qué me resultan difícilmente escindibles. Considera que es necesario iniciar a los niños en las actividades estéticas y artísticas lo más pronto posible aprovechando la plasticidad de los más pequeños, porque se hallarán más capacitados y dispuestos en general para la lucha por la existencia y menos propensos a padecer trastornos neuróticos y nerviosos o psicoemocionales que, con frecuencia, dificultan la capacidad para adaptarse algo que puede llevar a la frustración ante la lucha por la existencia.

Ese *por qué* lleva a pensar que una finalidad del arte es el de comunicar el conocimiento, el de nosotros mismos y el del mundo. Sirve para descifrar desde el raciocinio, para desarrollar la imaginación y la sensibilidad que debe conducir a la construcción de una sociedad más justa, a pesar de que el pensamiento neoliberal considere que la materia que nos ocupa como estudio no incrementa estrategias de racionalidad frente a las materias instrumentales que potencian la razón. De esta forma se verifica un desarrollo de una sola parte del cerebro en detrimento de otra, produciéndose una devaluación de la intuición y la imaginación, reduciéndose las funciones cognitivas a favor de datos empíricos que se traducen en números (Anderson, citado en Hernández, 2003, p.86).

Si esto es así ¿qué es lo que diferencia la educación artística del resto de las áreas? El lenguaje específico cuyo carácter es eminentemente visual, como señala María Acaso (2009, p.25). Pero no solo: Kerry Freedman (2006, p.19) sostiene que “el arte es comunicativo y puede ayudar a las personas a comprender aspectos del mundo a los que no podría acceder de otro modo.”

Por qué pasa también por comprender que las representaciones artísticas y la cultura visual significan un estímulo intelectual y emocional; de ahí que sea muy importante que la escuela reconozca la importancia de la imagen como transmisora de valores. Freedman (2006, p.100) dice que:

valori. Al rispetto, dichiara Kerry Freedman⁶¹:

Aprendemos de los artistas...La cultura visual incluye formas simbólicas que hacen que queramos mirirlas. Nuestros procesos de cognición nos llevan a querer diferenciar (las)...intentando comprender qué quiere decir el artista. Nuestros intentos por comprender las intenciones del artista se producen al mismo tiempo que construimos nuestro propio significado. A través de este proceso aprendemos (...) hemos atravesado los límites entre educación y entretenimiento, entre ser alumnos y miembros de un público. A través de la interpretación el arte visual nos enseña fuera de la escuela.

Non c'è dubbio dell'importanza della cultura visuale nella costruzione della vita sociale, per il ruolo di mediatrice nella comunicazione delle idee in diversi contesti sociali. La cultura visuale influisce nel modo in cui pensiamo il mondo, come lo viviamo. La cosa più difficile è insegnarla come si lavorano altre materie perché, come sostiene Freedman, può aiutare ma nello stesso tempo danneggiare; può essere sicura ma anche pericolosa, creativa e distruttiva. Per ciò, il suo insegnamento, dovrà essere un lavoro personale, maturato dopo una riflessione critica tenendo conto che frequentemente gli studenti soltanto possono confrontarsi e parlare di arte nell'aula, conversazioni che forse aiuteranno la costruzione del loro pensiero critico. Perché, come sostiene sempre Freedman, “es más importante ayudar a los alumnos a estudiar la variedad de significados que intentar protegerles de la imaginería, cuya tipología irán descubriendo.”⁶²

2.2.2 Obiettivi e funzioni dell'educazione artistica

Per parlare oggi dell'educazione artistica, forse la prima cosa che dobbiamo domandarci è se quella ricevuta dagli studenti nel nostro sistema d'istruzione apporta valori educativi comuni vincolati al senso dell'educazione nello stesso modo che ogni altra materia formativa.⁶³ Non possiamo andare avanti senza risponderci su qualcosa di essenziale: Cosa intendiamo quando parliamo di educazione artistica? Diversi autori considerano che si tratta del lavoro e il risultato tra arte e educazione con criterio pedagogico (Broudy, 1973; Beardsley e Hospers, 1997; Santayana, 1896; d'Ors, 1980; Dearden, Hirst, y Peters, 1982; Touriñán, Dir., 2010, 2016; Curtis, Demos y Torrance, 1976). Sappiamo che l'arte è un prodotto culturale che risulta dalla capacità creativa della persona, quindi non possiamo ridurlo alla sua comprensione

⁶¹ ibidem, p.100

⁶² ibidem, p.13

⁶³ J.M. Touriñán: Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación S.XXI*, 2016, 19(2), 45-76, (45) doi: 10.5944/educXX1.19.2, 19(2), 45-76, doi: 10.5944/ educXX1.19.2. 14466. 26/11/2017

Aprendemos de los artistas...La cultura visual incluye formas simbólicas que hacen que queramos mirarlas. Nuestros procesos de cognición nos llevan a querer diferenciar (las)...intentando comprender qué quiere decir el artista. Nuestros intentos por comprender las intenciones del artista se producen al mismo tiempo que construimos nuestro propio significado. A través de este proceso aprendemos (...) hemos atravesado los límites entre educación y entretenimiento, entre ser alumnos y miembros de un público. A través de la interpretación el arte visual nos enseña fuera de la escuela.”

Qué duda cabe que la cultura visual desempeña un papel muy importante en la construcción de la vida social: el de mediadora en la comunicación de ideas en diferentes contextos sociales. La cultura visual influye en la forma en la que pensamos el mundo, cómo lo visualizamos y cómo vivimos en él, con él y de él. Lo difícil es enseñarla como se trabajan otras materias, porque, como dice Kerry Freedman, “puede ayudar como ser perjudicial a la vez; puede ser segura y peligrosa, creativa y destructiva” Por esto deberá ser un trabajo personal, madurado tras una reflexión crítica teniendo en cuenta que sólo- la mayoría de las veces- el alumnado puede confrontarse y hablar de arte en las aulas, conversaciones que quizá ayuden a conformar su espíritu crítico. “Es más importante ayudar a los alumnos a estudiar la variedad de significados que intentar protegerles de la imaginación, cuya tipología irán descubriendo.” (Freedman, 2006, p. 13)

2.2.2 Objetivos y función de la educación artística

La E.A centra su atención en el objeto artístico y tiene como objetivo comprenderlo y apreciarlo como manifestación artística y estética. Para hablar hoy de educación artística quizá la primero que nos cuestionamos es si, la que reciben la mayoría de los alumnos y alumnas en nuestro sistema educativo, aporta valores educativos comunes vinculados al sentido de la educación, de la misma forma que lo hace cualquier otra materia educativa (Tourrián, 2016, p.45). Pero no podemos ni debemos adelantarnos sin responder a algo esencial: ¿Qué entendemos por educación artística? Diferentes autores consideran que es la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico (Broudy, 1973; Beardsley y Hospers, 1997; Santayana, 1896; d’Ors, 1980; Dearden, Hirst, y Peters, 1982; Tourrián, Dir., 2010, 2016; Curtis, Demos y Torrance, 1976). Sabiendo que el arte es un producto cultural resultado de la capacidad creativa del hombre, no podemos reducirlo a su comprensión pedagógica únicamente desde la Historia del Arte, puesto que es indisoluble de la experiencia y de la expresión, ambas tratadas desde la pedagogía, porque la educación supone comunicar.

pedagogica unicamente dalla Storia dell'Arte, perché indissolubile dalla esperienza e dalla espressione –entrambe trattate in pedagogia– e l'educazione suppone comunicare.

Il componente intellettuale che porta verso l'oggetto artistico si risolve mediante l'interpretazione, la esecuzione e la espressione. Ma esiste anche un componente intellettuale in un manufatto interpretato, manifestato, che è, in definitiva, l'educazione artistica trasmessa da una parte dei docenti dell'area nella scuola superiore, soprattutto se procedono dall'ambito teorico. Comunque mi domando se insegnare a materializzare un'idea astratta senza incidere nella comprensione dell'origine di questo componente intellettuale, che si fonda e si posiziona in una cultura specifica –e si colloca alla base della stessa idea –è educazione artistica.

L'arte è un prodotto culturale e la sua pratica è condizionata non solo dalla competenza pedagogica, il contenuto esperienziale e le forme espressive, ma, soprattutto, dallo studio specifico del utensile che influisce nella presa di decisioni educative in maniera diretta.⁶⁴ Quindi, forse non dovremmo parlare di educazione artistica ma di formazione in questo ramo della disciplina artistica nella educazione formale, non formale e anche informale.

2.2.3 Educazione artistica e cultura di pace

Nicholas Mirzoeff⁶⁵ sostiene che “la visualización de la vida cotidiana no significa que necesariamente conozcamos lo que observamos”. Se accettiamo essere potenzialmente ignoranti della realtà che ci circonda, stiamo consentendo di essere sottomessi dalle norme istituzionalizzate da una fallace democrazia, perché “la democracia solo puede sobrevivir si se apoya sobre vivencias, sobre un consenso sincero y sobre la responsabilidad”⁶⁶ di una cittadinanza attiva che si basa su tre pilastri: la giustizia sociale, la formazione civica e il pluralismo; cioè, sull'educazione in cultura della pace.

In questo momento viviamo immersi in un processo nel quale la caratteristica più rilevante è l'istituzione del pensiero unico; le questioni politiche e

⁶⁴ ibidem, p. 50.

⁶⁵ N. Mirzoeff: *Una introducción a la cultura visual*, 2003, p.17.

⁶⁶ J.A Binaburo e B. Muñoz: *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación*. 2007, p. 23.

El componente intelectual que lleva al objeto artístico se resuelve mediante la interpretación, la ejecución y la expresión; pero también hay cierto componente intelectual en una manualidad interpretada, ejecutada y expresada que es, en definitiva, la educación artística transmitida por una gran parte de los docentes del área en la enseñanza superior, sobre todo del que procede del ámbito teórico o tecnológico.

El arte es un producto cultural y su práctica está condicionada no solo por la competencia pedagógica, el contenido experiencial y las formas de expresión, sino sobre todo por el estudio específico del instrumento o de la herramienta que influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa (Tourrián, 2016, p.50). Por lo tanto, no deberíamos hablar de educación artística sino de formación en esta u otra rama de la disciplina artística en la educación formal, no formal e, incluso, informal.

2.2.3 Educación artística y cultura de paz

Nicholas Mirzoeff (2003, p.17) sostiene que “la visualización de la vida cotidiana no significa que necesariamente conozcamos lo que observamos”. Si aceptamos ser potenciales ignorantes de la realidad que nos rodea, estamos consintiendo ser sometidos a las normas institucionalizadas de una falaz democracia, porque “la democracia solo puede sobrevivir si se apoya sobre vivencias, sobre un consenso sincero y sobre la responsabilidad” (Binaburo y Muñoz, 2007, p. 23) de una ciudadanía activa que pivota sobre tres pilares: la justicia social, la formación cívica y el pluralismo, esto es, sobre la educación a la cultura de paz.

En este momento vivimos inmersos en un proceso en el que la característica más relevante es la implantación del pensamiento único y en las que las cuestiones políticas e ideológicas se han desplazado, según Pérez Herranz (2010), hacia las culturales. Para entender qué está pasando, quizá deberíamos mirar las cosas desde una perspectiva biológica, como aconseja Antonio Damasio (2012). Según este neurobiólogo, los sistemas biológicos son sistemas económicos que trabajan en un ambiente social. Nuestra sociedad se comporta como un sistema biológico que se basa en éxitos y fracasos. Los sistemas morales, religiosos, económicos, así como las leyes, la medicina o las artes no son otra cosa que la proyección de un sistema biológico.

ideologiche si sono spostate, secondo Pérez Herranz, verso questioni culturali. Per capire cosa sta succedendo, forse dovremmo guardare le cose da una prospettiva biologica, come consiglia Antonio Damasio⁶⁷. Secondo il neurobiologo portoghese, i sistemi biologici sono sistemi economici che lavorano in un ambiente sociale. La nostra società si comporta come un sistema biologico che si basa nei successi e sulle sconfitte. I sistemi morali, religiosi, economici, così come le leggi, la medicina o le arti non sono altro che la proiezione di un sistema biologico.

Sconfitte che sprofondano in una crisi mondiale dell'educazione. Una conseguenza di ciò è lo scarto delle abilità necessarie che conducono a mantenere viva (e sana) la democrazia. L'arte e le discipline umanistiche vengono soppiantate dai piani di studio perché considerate guarnizioni inutili, e sono soprattutto potenziali nemici dai quei paesi concentrati sul lucro nazionale, sicuramente consapevoli che la formazione nelle discipline artistiche e umanistiche porta alla creazione di menti pensanti capaci di questionare il mondo e le forme di governarlo. Con la loro graduale scomparsa nella educazione formale si impone a tappe forzate il relativismo, padre della disumanizzazione dell'uomo, dando passo a individui che si distinguono dalla notorietà della sua inutilità intellettuale, ma caratterizzati dal suo alto rendimento produttivo.

L'impianto di questo modello di sviluppo non è niente di nuovo. Nascosta dietro un presunto progresso in politiche di salute, educazione e benessere sociale, troviamo la sempre più aperta breccia in disuguaglianza economica, sociale e culturale. La nuova élite si centra nella tecnologia e negli affari, percorsi universitari scelti da un'altissima percentuale di giovani che finiscono la formazione superiore in Spagna, perché l'arte e la disciplina umanistica non hanno futuro. Questa situazione conduce verso una chiara assenza del pensiero critico, la più grande nemica della crescita economica onesta. Una educazione che privilegia i successi economici della società al di sopra degli intellettuali educa nella ottusità morale –perché manca la coscienza morale che porta al riconoscimento dell'individuo e quindi costruisce una società di mansueti cittadini che si accontentano di caramelle e re nudi. L'arte, l'artista, è considerato nemico dalla miope e ottusa morale perché guarda il mondo dalla uguaglianza; quindi,

⁶⁷ Entrevista a Antonio Damasio. "Perché la nostra mente è come una sinfonia", Marco Filoni, La Repubblica, 18 aprile 2012.

Fracasos que nos sumen en una crisis mundial de la educación. Una consecuencia es el descarte de las habilidades necesarias que conducen a mantener viva la democracia. Las artes y las humanidades están siendo eliminadas poco a poco de los planes de estudio porque son considerados adornos inútiles y, sobre todo, potenciales enemigos según aquellos países centrados en el lucro nacional (deben entender, por lo tanto, que la formación en la disciplina artística lleva a la creación de mentes pensantes capaces de cuestionar el mundo y las formas de gobernarlo). Con su paulatina desaparición en la educación formal se impone a marchas forzadas el relativismo, padre de la deshumanización del hombre, dando paso a la creación de individuos que se significan desde la notoriedad de su inutilidad intelectual, aunque sí con alto rendimiento productivo.

La implantación de este modelo de desarrollo no es nada nuevo. Escondida detrás de un supuesto avance en políticas de salud, educación y bienestar social hallamos la cada vez más abierta brecha en desigualdad económica, social y cultural. La nueva élite se centra en la tecnología y los negocios, carreras universitarias a las que se dirigen un elevadísimo porcentaje de los jóvenes que completan la educación superior en España, porque las artes y las humanidades no tienen futuro. Esta situación conduce a una clara ausencia del pensamiento crítico, la mayor enemiga del crecimiento económico honesto. Una educación que privilegia los logros económicos de la sociedad educa en la torpeza moral –porque falta la conciencia moral que lleva a reconocer al individuo –y, por tanto, a construir una sociedad de dóciles ciudadanos que se contentan con caramelos y reyes desnudos. El arte, el artista, es considerado enemigo de la miope y torpe moral porque mira el mundo desde la igualdad, por lo que las universidades que dan importancia a las artes y humanidades alimentan la comprensión de las diferencias que conforma la política y creen en la posible formación de una comunidad global cultivada.

le università che conferiscono l'importanza dovuta a discipline umanistiche e l'arte alimentano la comprensione sulle differenze che conformano la politica e credono nella possibilità di creare una comunità globale coltivata.

Secondo Pérez Herranz⁶⁸ viviamo una situazione in cui la cultura non fugge dal fenomeno della globalizzazione, un mondo nel quale vive un soggetto che pare non avere necessità del sapere, della conoscenza, della esperienza, ma:

(...) se conforma con reunir recetas de comportamiento, con acumular agregados de saberes técnicos e informaciones puntuales para satisfacer su ansiedad de consumidor compulsivo. Este sujeto no necesita ya una educación humanista en el sentido clásico, sino más bien una antropotécnica.⁶⁹

Naturalmente, tutto ciò va contro la cultura della pace perché, come sostiene Alberto Hidalgo:⁷⁰

La globalización es el terreno en el que la lucha ideológica se plantea con más crudeza en este momento; quien se apropie de la idea de globalización para sus intereses, se apropia del discurso; apropiarse del discurso es apropiarse de los términos de la relación; apropiarse de los términos de la relación es apropiarse de la definición de los problemas. En consecuencia, apropiarse de la definición de los problemas es plantear previamente las soluciones, en la dirección que a uno le interesa.

In questa globalizzazione si apre passo il transumanesimo, così pericoloso per la libertà e la democrazia. (Habermas, 2002, Fukuyama, 2002)

Quando l'educazione umanistica scompare dalla scuola e dalla Università, e con essa la coscienza morale, si verificano dei contrasti interni centrati nei dibattiti accesi sull'immigrazione, il dialogo interreligioso, le minoranze etniche, l'uguaglianza di

⁶⁸ Pérez Herranz in "El sujeto expectante y la globalización" (2010) sostiene che la globalizzazione riferisce il mondo che si inizia tra la II Guerra Mondiale a partire degli accordi a luglio del 1944, in Bretton Woods, e il conseguente stabilimento del Fondo Monetario Internazionale e il Banco Mondiale (BM), con l'intenzione di evitare la riapparizione dei disordine monetari come quelli che originarono il Crack de 1929. Ma questo filosofo distingue anche globalizzazione come concetto -in ciò che chiama "órbita de las Rutas"- in tre momenti della Storia: la globalizzazione Mediterranea, portata avanti dai romani in tutto il Mediterraneo; la globalizzazione biforcata, vista dalla prospettiva anglosassone, iniziata dai portoghesi e spagnoli, dove si incorporano anche Olanda, Gran Bretagna o Francia, y más tarde, Germania, Belgica, Italia. Le biforcazioni dei diversi stati europei (Europa frammentata) conclude con le due guerre mondiali e con la Guerra Fredda, questa volta incruenta tra EE.UU e URSS. La terza è la denominata "la fine della globalizzazione" nella quale, dopo la Seconda Guerra Mondiale EE.UU si è fatta carico del mondo: struttura e articola direttamente i paesi e trasforma gli stati-nazione in strumenti che registrano i propri flussi finanziari, mercantili o migratori.

⁶⁹ F.M Pérez Herranz, F.M. (2010). "El sujeto expectante y la globalización" *Eikasía. Revista de Filosofía*, año V, 31 (marzo 2010), p. 5. Disponibile in: <http://www.revistadefilosofia.com>. Acceso: 29/12/2017

⁷⁰ A. Hidalgo: "La dialéctica entre globalización, regionalización y territorialización", *Eikasía. Revista de Filosofía*, año V, 31 (marzo 2010), p.18. Disponibile in: <http://www.revistadefilosofia.com>, Acceso: 23/07/2017

Según Pérez Herranz (2010) vivimos en una situación en la que la cultura no escapa al fenómeno de la tercera globalización⁷¹, un mundo en el que vive un sujeto que parece no necesitar saberes ni experiencias, sino que “se conforma con reunir recetas de comportamiento, con acumular agregados de saberes técnicos e informaciones puntuales para satisfacer su ansiedad de consumidor compulsivo. Este sujeto no necesita ya una educación humanista en el sentido clásico, sino más bien una antropotécnica” (Pérez Herranz, 2010, p.5). Naturalmente todo ello va en contra de la cultura de paz pues, como sostiene Hidalgo (2001, p. 18):

La globalización es el terreno en el que la lucha ideológica se plantea con más crudeza en este momento; quien se apropie de la idea de globalización para sus intereses, se apropia del discurso; apropiarse del discurso es apropiarse de los términos de la relación; apropiarse de los términos de la relación es apropiarse de la definición de los problemas. En consecuencia, apropiarse de la definición de los problemas es plantear previamente las soluciones, en la dirección que a uno le interesa.

En esta globalización se abre paso el Transhumanismo, tan peligroso para la libertad y la democracia (Habermas, 2002, Fukuyama, 2002).

Cuando la educación humanista desaparece de las escuelas y universidades, y con ella la conciencia moral, aparecen choques internos centrados en debates encendidos sobre inmigración, diálogo interreligioso, minorías étnicas, igualdad de género, inclusión, etc. Por este motivo es necesario enseñar a los niños, niñas y jóvenes a examinarse a sí mismos, instruirles en pensamiento crítico y creativo, educarles en el valor del diálogo, es decir, en la paz. Johan Galtung (1997, en Labrador, 2000, p.46) escribía, en El Correo de la Unesco, que “educar para la paz es enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darle los medios para hacerlo”.

⁷¹ Pérez Herranz en “El sujeto expectante y la globalización” (2010) sostiene que la globalización referencia al mundo que se inicia tras la Segunda Guerra Mundial a partir de los acuerdos en julio de 1944 en Bretton Woods y el consiguiente establecimiento del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) con la intención de evitar la reaparición de los desórdenes monetarios que tomaban como referencia el Crack de 1929. Pero este filósofo la distingue también como concepto en lo que llama “órbita de las Rutas” en tres momentos de la Historia: la globalización Mediterránea, llevada a cabo por los romanos en todo el mediterráneo; la Globalización bifurcada, vista desde la perspectiva anglosajona, es la iniciada por portugueses y españoles, a los que se incorporan Holanda, Gran Bretaña o Francia, y más tarde, Alemania, Bélgica, Italia; las bifurcaciones de los diferentes estados europeos (Europa fragmentada) concluye con las dos guerras mundiales y con la guerra fría, esta vez incruenta, entre EE.UU y la Unión Soviética. La tercera es la que el denomina “el fin de la globalización, por la que, tras la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos de Norteamérica se han hecho cargo del mundo: estructura y articula directamente al resto del globo, y transforma los estados-nación en instrumentos que registran sus propios flujos financieros, mercantiles o migratorios.

genere, l'inclusione, ecc. Johan Galtung⁷² scriveva che educare per la pace è insegnare alla gente a fronteggiare in modo più creativo, meno violento, le situazioni di conflitto e dare i mezzi per farlo.

Quale miglior maniera per educare in cultura di pace che, dall'educazione artistica, parlare di cultura visuale perché questa struttura la nostra esistenza e, anche se può essere uno stimolo intellettuale ed emotivo che costruisce la vita sociale e media nella comunicazione delle idee in diversi contesti sociali,⁷³ non scappa a questa globalizzazione sul piano ideologico di cui ci parlava prima Hidalgo. Così il valore delle cose finisce per essere un prodotto sociale ricavato dai poteri politici e economici che modellano la mente degli individui e attivano l'iperconsumo.⁷⁴ Per questo è necessario che la società –e soprattutto la scuola– riconosca che l'educazione artistica deve essere orientata verso la comprensione dell'immagine come trasmettitore dei valori e delle trasformazioni sociali.

2.2.4 Educazione artistica per costruire patrimoni

Abbiamo già segnalato che presenza di arte significa parlare di patrimonio culturale, della sua conservazione che ha “un valor educativo en la medida en que repercute en la construcción de la identidad individual y grupal, ayudando a las personas a reconocerse a sí mismas a través de una mayor comprensión dell' entorno que las rodea.”⁷⁵ Quindi non è raro che sia un argomento da trattare fra i contenuti della scuola secondaria e una delle competenze da acquisire dagli studenti durante il percorso in questa fase della loro formazione.

La scuola deve riconoscere che l'educazione artistica deve essere orientata verso la comprensione dell'immagine, dice Freedman, perché trasmettitore di valori e trasformazioni sociali, lo abbiamo letto precedentemente. È importante capire che l'obiettivo fondamentale dell'arte come disciplina è lo sviluppo della esperienza artistica nell'aspetto creativo e produttivo e nella sua dimensione apprezzativa e interpretativa. Ma è

⁷² Galtung citato in C. Labrador: “Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales”, in *Contextos educativos*, 3, 2000, pp. 45–68 (46). Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201070>. Acceso: 04/02/2015.

⁷³ Questi argomenti sono stati studiati da Mirzoeff (2003) Freedman (2006) Marín (2013).

⁷⁴ Acaso y Nuere (2005) Escaño y Villalba (2009) Acaso (2010).

⁷⁵ Gutiérrez Pérez, R. (2012). “Educación artística y Comunicación del Patrimonio”, *Arte, individuo y sociedad*, vol.24, n°.2, 2012, pp.283–299 (283). Disponible in: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/39035>. Acceso: 23/04/2015.

Y qué mejor instrumento para educar a la cultura de paz que, desde la educación artística, hablar sobre la cultura visual porque articula nuestra existencia y, aunque puede ser un estímulo intelectual y emocional que construye la vida social y media en la comunicación de ideas en diferentes contextos sociales (Mirzoeff, 2003; Freedman, 2006; Marín, 2013), no escapa a esa globalización en el plano ideológico de la que nos hablaba anteriormente Hidalgo, contribuyendo a que el valor de las cosas termine siendo un producto social recabado por los poderes políticos y económicos que modelan la mente de los individuos y activan el hiperconsumo (Acaso y Nuere, 2005; Escaño y Villalba, 2009; Acaso, 2010). De ahí que sea necesario el reconocimiento, también por parte de la escuela, de que la educación artística debe estar orientada, como sostiene Freedman, hacia la comprensión de la imagen como transmisora de valores y de cambios sociales.

2.2.4 Educación artística para construir patrimonios

Si la educación artística centra su atención en el objeto artístico y tiene como objetivo comprenderlo y apreciarlo en cuanto manifestación artística y estética, quiere decir que es clave para la educación patrimonial. La comprensión es el primer estadio del proceso formativo patrimonial, por lo tanto es consustancial a la educación patrimonial. (Rodríguez, 2008)

Presencia de arte significa hablar de patrimonio cultural, de su conservación, que tiene “un valor educativo en la medida en que repercute en la construcción de la identidad individual y grupal, ayudando a las personas a reconocerse a sí mismas a través de una mayor comprensión del entorno que las rodea” (Gutiérrez, 2012, p. 283). Es motivo por el que no debe extrañar que aparezca entre los contenidos curriculares de la Educación Secundaria y sea una de las competencias que deben adquirir los alumnos y las alumnas durante el recorrido en esta etapa.

La escuela debe reconocer que la educación artística debe orientarse hacia la comprensión de la imagen, dice Freedman, porque es transmisora de valores y de cambios sociales, acabamos de leer. Por este motivo, aunque es importante entender que el objetivo fundamental del arte como disciplina es el desarrollo de la experiencia artística, entendida de manera global, es decir, atendiendo a su vertiente creativa y productiva y a su

fondamentale capire che l'educazione artistica di cui abbiamo bisogno deve essere viva, vincolata ad un contesto spazio-tempo,⁷⁶ con una finalità costruttiva sociale e individuale che integri il fatto artistico nel culturale,⁷⁷ una funzione essenziale per contribuire allo sviluppo sociale, al concederle la sua forma e una parte del suo significato. Tutto ciò perché, come appunta Bastide,⁷⁸ l'arte modifica la sensibilità dell'uomo, crea in lui una concezione del mondo, definisce un comportamento determinato, modella la sua anima e questa anima, una volta trasformata, inserisce uno stile di vita, una estetizzazione del medio fisico e sociale nel quale abita.

Questa educazione artistica è erede della Scuola Nuova, con autori come Cousinet, Montessori o Freinet. Si basa sulla scoperta e sulle risposte che proporziona una formazione per vivere e capire il mondo che ci circonda (Freire, 2002; Cuenca y Estepa, 2003). Il suo orientamento è inserito in un concetto maggiore come è quello del patrimonio culturale, che guarda la costruzione di patrimonio e la proiezione dell'insegnamento e apprendimento dello artistico da un carattere costruttivo, collaborativo e connesso alla realtà. Una educazione artistica che ha come centro di riferimento un individuo creatore, conoscitore, docente, destinatario e agente di valutazione; in questo modo, troviamo un cittadino con il diritto di interpretare ed acquisendo la prerogativa di domandare.⁷⁹

Se l'educazione artistica deve essere orientata verso la comprensione sociale e culturale del mondo⁸⁰ è possibile arrivare al compimento di questo obiettivo attraverso la creazione di "patrimoni", intendendosi come l'insieme di relazioni di proprietà e appartenenza fra beni e persone.⁸¹ L'insegnamento e diffusione del patrimonio culturale è essenziale nella formazione dei cittadini, non solo perché contribuisce alla costruzione di una identità culturale, ma perché aiuta a capire ed interpretare la complessità della società attuale, dove l'ignoranza di altre culture e patrimoni culturali provoca conflitti che vanno contro la cultura della pace.

La contemplazione e il compiacimento dei Beni culturali produce nelle persone sensazioni estetiche, emotive e vivenziali che vanno più in là della

⁷⁶ K. Freedman, K & F. Hernández, F. (eds.) *Curriculum, culture and art education: comparative, perspectives*, 1998.

⁷⁷ Argomenti affrontati da Bamford (2009) e Regis (2010).

⁷⁸ R. Bastide: *Art e société*. 1977. Edizione col. Logiques Sociales L' Harmattan, Paris, 1997, p.190

⁷⁹ M. Bolaños: Desorden, diseminación dudas. El discurso expositivo del museo en las últimas décadas. *Revista Museos*, 2006, nº2. Disponible en: www.mecd.gob.es/cultura. Acceso: 13/01/2013.

⁸⁰ S. Villalba, S. y C. Escaño: *Pedagogía crítica artística*, 2009, p.44.

⁸¹ O. Fontal: La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. In Mateos, S. (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural*. 2008, p.79.

dimensión apreciativa e interpretativa, es fundamental comprender que la educación artística que necesitamos ha de estar viva, vinculada a un contexto espacio-temporal (Freedman y Hernández, 1998), con una finalidad constructiva social e individual que integre el hecho artístico en el hecho cultural (Bamford, 2009; Regis, 2010); una función esencial por contribuir al desarrollo social, al cual otorga su forma y una parte de su significado. Y esto es así porque, como sostiene Roger Bastide (1997, p.10) el arte modifica la sensibilidad del hombre, crea en él un concepto del mundo determinado, define un comportamiento determinado, moldea su alma, y esta alma, una vez transformada en lo hondo, impondrá afuera un estilo de vida, una “estetización” del medio físico y social en el que vive.

Esta educación artística es heredera de la *Escuela Nueva*, con autores como Cousinet, Montessori o Freinet, basada en el descubrimiento y en las respuestas que proporciona una educación para vivir y comprender el mundo que nos rodea (Freire, 2002; Cuenca y Estepa, 2003). Su orientación está insertada dentro de un concepto mayor como es el de patrimonio cultural, que mira a construir patrimonios y a proyectar la enseñanza y el aprendizaje de lo artístico con un carácter constructivo, colaborativo y conectado con la realidad. La educación artística tiene como centro de referencia a un individuo que es creador, conocedor, docente, destinatario y agente de valoración; de esta forma encontramos un ciudadano con el derecho a interpretar y “adquiriendo la prerrogativa a preguntar” (Bolaños, 2006).

Si la educación artística tiene que estar orientada hacia la comprensión social y cultural del mundo (Villalba y Escaño, 2009) es posible llegar al cumplimiento de este objetivo a través de la creación de patrimonios, entendiendo como tales el “conjunto de relaciones de propiedad y pertenencia entre bienes y personas” (Fontal, 2008, p.79). La enseñanza y difusión del patrimonio es esencial para formar ciudadanos, no solo porque contribuye a la construcción de una identidad cultural, sino porque ayuda a entender e interpretar la complejidad de la sociedad actual, donde el desconocimiento de otras culturas y patrimonios provoca conflictos que van en contra de la cultura de paz.

La contemplación y el disfrute del patrimonio produce en las personas sensaciones estéticas, emocionales y vivenciales que van más allá del conocimiento intelectual (Zabala y Roura, 2006, p.235). Por ello, la metodología docente en el ámbito artístico debe incidir no solo en la percepción desde los cinco sentidos, adquiriendo contenidos

conoscenza intellettuale.⁸² Quindi, la metodologia docente nell'ambito artistico deve incidere non solo sulla percezione dei cinque sensi, ma acquisendo contenuti concettuali, procedurali e attitudinali per stare al passo di un sistema artistico che si muove in consonanza dei nuovi paradigmi.⁸³ La metodologia docente deve incidere anche sull'apertura empatica verso gli altri, sulla tolleranza verso le idee e forme di pensiero diverse, comprensione che incoraggia la costruzione di una società democratica.⁸⁴ C'è bisogno di lavorare sulla comprensione e una educazione al patrimonio culturale aperta, includente e tollerante può essere un mezzo di grande efficacia.

L'educazione al patrimonio culturale dovrebbe essere intesa come un'attività formativa da una prospettiva formale, non formale ed informale, asse vertebratore del processo di insegnamento-apprendimento.⁸⁵ Per questo motivo è opportuno incoraggiare ogni strategia che aiuti i docenti ad incorporarla come appoggio di altri contenuti nei loro programmi, ed ai gestori e mediatori culturali integrarla nel processo formativo.⁸⁶ Tutto ciò perchè l'educazione al patrimonio culturale non è una materia, ma una conoscenza rivolta ad educare un aspetto della persona connesso al apprendimento continuo. In questo modo, è suscettibile di essere trasmesso attraverso una ampia varietà di discipline e abilità. L'uso di un metodo costruttivista, basato nella ricerca di soluzioni in un processo collaborativo, propizia un incontro significativo tra i beni e il pubblico-spettatore, riuscendo ad avere una comprensione adeguata dei beni culturali.⁸⁷

Non è una materia, nemmeno una disciplina, ma un tipo di educazione rivolta a identificare e capire il passato locale, nazionale e internazionale e riconoscere ciò che hanno in comune le diverse culture e ciò che le fa essere preziose nelle loro differenze. Questa trasversalità lavora in un progetto comune come è la cultura della pace, dal momento che combatte il razzismo, la violenza, il nazionalismo, la xenofobia, l'intolleranza all'interno di una

⁸² M. Zabala, M. e I. Roura: Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. 2006, p. 235. Disponible in www.redalyc.org/pdf/652/65201111.pdf. Acceso: 17/12/2014).

⁸³ C. Gómez Redondo: Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación. *EARL*, (2), 2013, 108-112. Disponible in: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/338125>. Acceso: 04/01/2017.

⁸⁴ E. Morin: *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. 2001, Barcelona, Seix i Barral.

⁸⁵ Ferreras, M. y Estepa, J. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?, en *Revista de Educación*, 361, pp.591-618. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36123.pdf?documentId=0901e72b81631070>. Acceso: 17/03/2015.

⁸⁶ Tematiche affrontate nelle ricerche di Coca y Pérez (2011) Cuenca (2013) e Marín Viadel (2013).

⁸⁷ N. Rodríguez: *Acceso, comprensión y apreciación del patrimonio histórico-artístico. Reflexiones y estrategias*, 2008, p. 28.

conceptuales, procedimentales y actitudinales, para estar al paso de un sistema de arte que se mueve al compás de nuevos paradigmas (Gómez, 2013), sino que debe trabajar a partir de la apertura empática hacia los demás, de la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes de pensar, comprensión que alienta la construcción de sociedades democráticas (Morín, 2000). Pero la comprensión también hay que trabajarla, y una educación patrimonial abierta, incluyente y tolerante puede ser un medio de gran eficacia (Galtung, 2003).

La educación al patrimonio hay que entenderla como una actividad formativa desde una perspectiva formal, no formal e informal, como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferrerías y Estepa, 2012); por este motivo se están implementando estrategias para que los docentes la incorporen como apoyo a otros contenidos y los gestores y mediadores culturales la integren en el proceso formativo (Coca y Pérez, 2011; Cuenca, 2013; Marín Viadel, 2013). Todo ello porque la educación patrimonial no es una materia, sino un conocimiento dirigido a educar un aspecto de la persona imbricado en el aprendizaje continuo; de esta forma, es susceptible de ser transmitida a través de una amplia variedad de disciplinas y habilidades. Utilizando un método constructivista, basado en la búsqueda de soluciones en un proceso colaborativo, propicia un encuentro significativo entre los bienes y el público-espectador, además de lograr una comprensión adecuada de los bienes culturales (Rodríguez, 2008, p.28).

El estudio del patrimonio cultural no es una materia, tampoco una disciplina, sino un tipo de educación dirigida a identificar y comprender el pasado local, nacional e internacional y reconocer lo que tienen en común las diferentes culturas y lo que las hace valiosas en sus diferencias. Esta transversalidad trabaja en un proyecto común como es la cultura de paz, desde el momento que combate el racismo, la violencia, el nacionalismo y la intolerancia dentro de una sociedad que aspira a ser democrática, plural y abierta.

Como apuntan Zabala y Roura (2006, p.235):

(...) la Educación Patrimonial, aun basando su acción didáctica en contenidos conceptuales claros y definidos, no busca capacitar a las personas en temas específicos sino formar en valores, despertar inquietudes, promover la participación, la comprensión, el respeto y la valoración de lo que pertenece a todos y a partir de ello construir la identidad como comunidad.

En definitiva, el conocimiento del patrimonio nos ayuda a ver de forma crítica nuestras creencias y nuestra identidad en relación con otras culturas,

società che aspira ad essere democratica, plurale, aperta.

Come sostengono Zabala e Roura:⁸⁸

(...) la Educación Patrimonial, aun basando su acción didáctica en contenidos conceptuales claros y definidos, no busca capacitar a las personas en temas específicos sino formar en valores, despertar inquietudes, promover la participación, la comprensión, el respeto y la valoración de lo que pertenece a todos y a partir de ello construir la identidad como comunidad.

In definitiva, la conoscenza del patrimonio culturale ci aiuta a rivedere in modo critico le nostre convinzioni e la nostra identità quando ci confrontiamo con altre culture, rinforzando comunque la propria identità culturale e la presa di coscienza nella esistenza dei valori che sono condivisibili con gli altri.

2.3 Arte, identità culturale e territorio

Riconoscere il territorio permette determinare perché e come è cambiato nel corso della sua storia. La scuola e le istituzioni culturali (in questo caso, il museo) devono stimolare l'osservazione degli elementi visivi, morfologici, lavorando sulle fonti dirette e indirette che culminino nella elaborazione di testi informativi dagli stessi studenti, estraendo conclusioni non solo geografiche ma sociali, patrimoniali, artistiche e culturali. Così, museo e scuola motivano e lavorano insieme competenze di base attraverso un linguaggio semplice e una corretta metodologia, appoggiandosi in modo naturale alle nuove tecnologie.

Incorporare l'oggetto artistico in un ambito culturale legato al territorio significa riconoscerlo ente vivo. In relazione a questa idea Fermín Rodríguez⁸⁹ difende ciò che segue:

(...) los territorios ya no puedan ser entendidos como compartimentos estancos, sino como entes vivos, que están evolucionando en función de las relaciones que se dan entre los componentes que lo conforman, tanto geográficos, faunísticos como humanos y socioculturales. Aunque no sólo hay que tener en cuenta a las personas que habitan y modifican un territorio, sino también su contexto ambiental y espacial, lo cierto es que la dinámica que moviliza su expansión afecta por lo menos a tres vertientes: la de la producción, la de la socialización y la del conocimiento.

⁸⁸ Zabala e Roura, 2006, *op.cit.*, p.235

⁸⁹ F. Rodríguez: (1996), "El desarrollo local, una aplicación geográfica: exploración teórica e indagación sobre su práctica", *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, n° 39-40, 1996, pags. 57-73. En A. Hidalgo Tuñón: "La dialéctica entre globalización, regionalización y territorialización" *Eikasía. Revista de Filosofía*, año V, 31 (marzo 2010) p.18.

reforzando la identidad cultural y la toma de conciencia de que existen valores compartidos con otras sociedades.

2.3 Arte, identidad cultural y territorio

El re-conocimiento del territorio permite determinar por qué y cómo ha cambiado éste a lo largo de la historia. La escuela y el museo deben estimular la observación de los elementos visuales, morfológicos en un trabajo de las fuentes directas e indirectas que desemboquen en la elaboración de textos informativos realizados por el propio alumnado, extrayendo conclusiones no solo geográficas sino sociales, patrimoniales, artísticas, culturales. Así, museo y escuela motivan y trabajan unidos en las competencias básicas a través de un lenguaje simple y una correcta metodología, apoyándose de forma natural en las nuevas tecnologías.

Incorporar el objeto artístico en un contexto cultural que está ligado a su territorio significa conocer y reconocer este último como ente vivo. En relación a esta idea, Fermín Rodríguez (citado en Hidalgo, 2010, p.18) defiende que:

(...) los territorios ya no puedan ser entendidos como compartimentos estancos, sino como entes vivos, que están evolucionando en función de las relaciones que se dan entre los componentes que lo conforman, tanto geográficos, faunísticos como humanos y socioculturales. Aunque no sólo hay que tener en cuenta a las personas que habitan y modifican un territorio, sino también su contexto ambiental y espacial, lo cierto es que la dinámica que moviliza su expansión afecta por lo menos a tres vertientes: la de la producción, la de la socialización y la del conocimiento.

Los conceptos de identidad y patrimonio son fácilmente orientables hacia lo material. El criterio para establecer qué es patrimonio suele basarse en lo que es raro, escaso, que hay que proteger, mientras que el concepto de identidad está ligado al criterio de pertenencia. Dice Estepa (2016, p.211) que se puede alcanzar la identidad abordando la obra de arte de forma más amplia, extrayendo su significado dentro de la historia, la iconografía, el contexto social, político, cultural, que nos habla de cambios estilísticos o de formas de representación ligadas no solo a cuestiones estéticas sino científicas.

El trabajo colaborativo museo-escuela nos sitúa en la condición de aprender a ver y entender nuestra cultura; a superar posiciones seculares como el

Le nozioni di identità e patrimonio facilmente sono orientate verso la materialità. Il criterio per stabilire cosa è patrimonio si basa in ciò che è raro, scarso, da proteggere, mentre la nozione d'identità è legata al criterio di appartenenza. Sostiene Estepa⁹⁰ che si può raggiungere l'identità affrontando l'opera d'arte in modo più ampio, estraendo il significato dentro la storia, l'iconografia, il contesto sociale, politico, culturale, che ci parlano di cambi stilistici oppure di modi di rappresentazione legate non solo a questioni artistiche, ma anche scientifiche.

Il lavoro collaborativo scuola-museo ci colloca nella condizione di imparare a vedere e capire la nostra cultura e quella degli altri attraverso la superazione di posizioni secolari come l'etnocentrismo culturale, assumendo che ogni oggetto artistico e patrimoniale porta con sé relazioni essenziali frutto delle sovrapposizioni culturali. Ogni individuo è portatore, all'interno di un gruppo sociale concreto, di una cultura che ricrea e trasforma interagendo con portatori di altri sistemi culturali; ciò comporta la revisione del proprio modello e l'incorporazione di tanti altri modelli. Quando ciò accade modifica la forma di comunicare perché assimila una nuova cultura; a volte questo può condurre a rompere con la propria o ad iniziare un viaggio, dalla separazione, per intraprendere il cammino di ritorno, fortificandola. In questo modo “la cultura participa de los cambios que son vividos por el grupo generacional e individualmente.”⁹¹

Un esempio che può illustrare questa riflessione è il caso dell'artista simbolista e surrealista Zhang Xiaogang. Nato nella provincia cinese di Yunnan nel 1958, mai andò a scuola; fu sua madre ad insegnargli a disegnare. Nel 1972, all'età di quattordici anni, fu riadattato come contadino nel movimento “per la campagna”. Imparò con il pittore Lin Ling la tecnica dell'acquerello e ciò gli permise essere ammesso nell'Accademia di Belle Arti di Sichuan in 1977. In questi anni i suoi professori continuavano a insegnare secondo lo stile rivoluzionario istituito da Mao, modello pedagogico che portò Xiaogang ed altri suoi compagni studenti verso la ricerca di nuovi riferimenti nella filosofia occidentale e respingere la politica educativa del loro paese. La sua attitudine rivoluzionaria gli impedì di prendere il posto di maestro,

⁹⁰ J. Estepa: *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, 2016, p.211. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

⁹¹ J. García Ruíz, J. e F. Figueroa: “Cultura”, interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate”, *Antropología social*, n° 9, enero-diciembre, 2007, pp.15-62 (18).

Disponibile in: vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes9_2.pdf. Accesso: 13/04/2017

etnocentrismo cultural y asimilar las relaciones esenciales que todo objeto artístico y patrimonial trae consigo, la mayoría de las veces fruto de solapamientos culturales.

Cada individuo es portador de una cultura que recrea y transforma dentro de un grupo social determinado al interactuar con portadores de otros sistemas culturales, lo que le lleva a revisar el propio modelo e incorporar otros. Cuando lo hace modifica la forma de comunicar las representaciones porque está asimilando una nueva cultura, lo que puede conducirle a romper con la propia o a realizar un viaje iniciado desde la ruptura para emprender el camino de regreso, fortificándola. De esta forma “la cultura participa de los cambios que son vividos por el grupo generacional e individualmente.” (García Ruíz y Figueroa, 2007, p. 18)

Un ejemplo que nos puede ayudar a ilustrar esta reflexión lo encontramos en el artista simbolista y surrealista Zhang Xiaogang. Nacido en la provincia china de Yunnan en 1958, jamás fue al colegio; fue su madre quien le enseñó a dibujar. En 1972, a la edad de catorce años, fue readaptado como campesino en el movimiento “para el campo”. Aprendió la técnica de la acuarela con el pintor Lin Ling, lo que le llevó a ser admitido en la Academia de Bellas Artes de Sichuan en 1977. En estos años, sus profesores seguían enseñando desde el estilo revolucionario instituido por Mao, modelo pedagógico que llevó a Xiaogang y a varios compañeros a buscar nuevas referencias en la filosofía occidental y a rechazar la política educativa de su país. Su actitud revolucionaria le impidió ocupar un puesto como maestro, llevándole a una profunda depresión que le duró tres años (1982–1985), durante los cuales trabajó como obrero de la construcción y como director de arte en una compañía de baile social en Kunming. Vivió esta época como de grande introspección y con enormes problemas para insertarse en la sociedad. Alcohólico, sufrió una hemorragia interna que le produjo tremendas visiones de la vida y la muerte que le llevarían a su obra “El fantasma entre el blanco y el negro”. En 1985 consiguió salir de la oscuridad y se unió al movimiento Nueva Ola China, época de explosión filosófica, artística e intelectual.

Un viaje a Alemania en 1992 fue determinante para transformar la perspectiva de su propia identidad cultural china. A su vuelta inició a explorar y revitalizar su pasado uniéndolo a la historia reciente de su país a través de la pintura. El descubrimiento de fotografías de familia le llevó al recuerdo de una memoria destruida por el ambiente cultural y le hizo avanzar en la conceptualización de su arte. Hoy sigue inspirándose en

portandolo ad una depressione che durò tre anni (1982–1985). In questi anni, lavorò come operaio nella costruzione e come direttore artistico in una compagnia di ballo sociale a Kunming. Questa epoca la visse con forte introspezione e con grandi problemi per inserirsi nella società. Alcolizzato, soffrì una emorragia interna provocandoli visioni della vita e la morte, che avrebbe riprodotta nella sua opera “Il fantasma tra il bianco e il nero”. Nel 1985 riuscì a uscirne dalla oscurità e si unì al movimento Nuova Onda Cinese, epoca di esplosione filosofica, artistica e intellettuale.

Un viaggio in Germania nel 1992 fu determinante per trasformare la prospettiva della sua propria identità culturale cinese. Al suo ritorno iniziò la esplorazione e rivitalizzazione del suo passato unendolo alla storia recente della Cina attraverso la pittura. Scoprire fotografie di famiglia lo portò a una memoria distrutta dal ambiente culturale e lo fece proseguire verso la concettualizzazione della sua arte. Oggi continuano ad essere fonte di ispirazione toccando la tematica dell’ identità e del collettivo dall’ affettività. Ciò prova che:

(...) la construcción y revisión de la propia identidad no es una tarea que (nunca) pueda darse por finalizada, sino que irá reapareciendo y modificándose según los diferentes momentos vitales del individuo y los eventos históricos que le toque vivir.⁹²

Fino a non molto tempo fa, il contesto e l’ azione erano due nozioni interconnesse di forma dinamica, ma adesso troviamo confusione nel capire in cosa consistono una ed altra. L’ individuo costruisce il suo universo referenziale attraverso i contesti che l’ intorno dispone davanti a lui. Secondo Saville Kushner⁹³ (2011), ciò che non si spiega dall’ azione non ha senso; l’ azione è determinata da molti contesti (educativi, sociali, culturali, ecc.) e la teoria convenzionale parla della necessità di capire il contesto per capire la azione. Oggi, per influenza dell’ educazione liquida (la “liquefazione”, secondo Kushner), è difficile comprendere dove c’ è contesto e dove azione, ciò che sta dietro e davanti a noi, forse perché ci mancano dei riferimenti concreti, chiare e attendibili che ci permettono descrivere il nostro universo referenziale. Al rispetto sostiene Miguel Rodrigo⁹⁴:

⁹² Rodrigo, M. y Medina, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. *IC: Revista Científica de Información y Comunicación*, n°3, 2006, pp. 125–146 (126). Disponibile in: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/18284>. Accesso: 07/08/2017.

⁹³ I riferimenti di Saville Kushner sono estratti quasi nella sua totalità dal workshop tenuto da lui “Avances en investigación cualitativa en educación. Política, ética y metodología”, formativo per dottorati del programma di Educación y Comunicación Social della Facultad de Ciencias de la Educación, Università di Málaga (14/04/2015)

⁹⁴ M. Rodrigo: Interculturalidad y medios de comunicación: el caso de Cataluña. En Zariquiey, R. (Ed.), *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*, 2003, 295–321(299). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ellas tocando la temática de la identidad y de lo colectivo desde lo afectivo, poniendo de manifiesto algo: nunca podemos dar por terminada la construcción de nuestra identidad, sino que debemos estar siempre revisitándola porque se irá modificando durante cada tapa vital del individuo, conformándose a los eventos históricos que le toque vivir. (Rodrigo y Medina, 2006, p.126)



Imagen 1. Zhang Xiaogang, *Bloodline: The Big Family no.3* (Foto: www.arnet.com.)

Hasta no hace mucho el contexto y la acción eran dos conceptos relacionados dinámicamente, pero ahora encontramos confusión al no comprender en qué consiste uno y otra. El individuo construye su universo referencial a través de los contextos que el entorno dispone ante él. Según Saville Kushner⁹⁵ (2011), lo que no se explica por la acción no tiene sentido; la acción está determinada por muchos contextos (educativos, sociales, culturales, etc.) y la teoría convencional habla de la necesidad de entender el contexto para entender la acción. Hoy en día, por la educación líquida (la “licuefacción” para el profesor Kushner) es difícil entender dónde hay contexto y dónde hay acción, lo que está detrás y lo que está delante de nosotros, quizá porque nos faltan referencias concretas, claras y creíbles que nos permitan describir con lucidez nuestro universo referencial. Al respecto, sostiene Miquel Rodrigo (2003, p.299):

⁹⁵ Parte de las referencias del doctor Saville Kushner han sido extraídas casi en su totalidad del workshop “Avances en investigación cualitativa en educación. Política, ética y metodología”, formativo para doctorandos del programa de Educación y Comunicación social de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (14/04/2015)

Evidentemente acometer la descripción del contenido del universo referencial de una persona es una tarea realmente difícil, a menos que esquematicemos una realidad muy compleja. Nos encontramos con un contenido heteróclito y homogéneo, paradójico y coherente, fijo y mutable que está compuesto de sentido común y de conocimientos científicos, de razón y de pasión, de valores y de datos, de logos y de mythos, de juicios y de prejuicios, de estereotipos y de un largo etcétera.

García Ruíz e Figueroa⁹⁶ affermano che le pratiche sociali e le istituzioni si trasformano con più lentezza della cultura materiale perché, come sosteneva Vygotsky (1930), l'uomo riproduce o produce norme di condotte già create. Mi domando: oggi, forse non è la cultura materiale quella che produce e/o trasforma le pratiche sociali? Chi trasforma a chi per primo? Può essere negata la propria cultura dallo stesso modo che si nega l'identità, dal momento che questa non è una struttura monolitica ma qualcosa in cui entra in gioco la situazione storica e le interazioni presenti? Si tratta di un tradimento? I totalitarismi lo fanno. Entriamo nel argomento della scelta. Secondo Maurizio Fabbri “non vi è tradimento laddove non vi sia scelta assoluta”⁹⁷ e aggiunge:

(...) è licita la scelta di tradire quando essa contribuisce a riscattare il soggetto da una situazione di astratta impersonalità (...) è licito tradire quando, grazie al tradimento, si sceglie autenticamente se stessi e, altrettanto autenticamente, ci si impegna nella relazione con gli altri.⁹⁸

Allora forse dobbiamo dotare di personalità le condotte create nei dintorni educativi, sia dalla educazione formale, non formale come informale, in modo che l'essere umano non sia cosificato come influenza del contesto. Dice Primo Levi:⁹⁹

È uomo chi uccide, è uomo che fa o subisce ingiustizia; non è uomo chi, perso ogni ritegno, divide il letto con un cadavere. Chi ha atteso che il suo vicino finisse di morire per togliergli un quarto di pane, è, pur senza colpa, più lontano dell'uomo pensante che il più rozzo pigmeo e il sadico più atroce. Parte del nostro esistere ha sede nelle anime di chi ci accosta: ecco perché non-umana l'esperienza di chi ha vissuto giorni in cui l'uomo è stato una cosa agli occhi dell'uomo.

La prima idea sulla scuola e l'università che dovrebbe spuntarci nella mente è quella di promotrice della cultura in collaborazione con il territorio, in un contesto in cui il soggetto deve essere in continuo adattamento come processo vitale. È la

⁹⁶ García Ruíz, J. y Figueroa, F. (2007). “Cultura”, interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate”, *Antropología social*, n° 9, enero-diciembre, pp.15-62. Disponible en: vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes9_2.pdf. Acceso: 13/04/2017.

⁹⁷ M. Fabbri: *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, 2015, p. 145 Bologna: Unicopli (edizione rivista e aggiornata; prima edizione 2005).

⁹⁸ *ivi* p.147

⁹⁹ P. Levi: *Se questo è un uomo*, 1963, p.217.

Evidentemente acometer la descripción del contenido del universo referencial de una persona es una tarea realmente difícil, a menos que esquematicemos una realidad muy compleja. Nos encontramos con un contenido heteróclito y homogéneo, paradójico y coherente, fijo y mutable que está compuesto de sentido común y de conocimientos científicos, de razón y de pasión, de valores y de datos, de logos y de mythos, de juicios y de prejuicios, de estereotipos y de un largo etcétera.

García Ruíz y Figueroa (2007) afirman que las prácticas sociales y las instituciones se transforman más lentamente que la cultura material; y es que, como sostenía Vygotsky, el hombre reproduce o produce normas de conductas ya creadas. Me pregunto: ¿no es acaso la cultura material la que produce y/o transforma las prácticas sociales? ¿Quién transforma a quién? ¿Se puede negar la propia cultura del mismo modo que la identidad? Los totalitarismos lo hacen. ¿Es una forma de traición? Según Maurizio Fabbri (2015, p.147) la decisión de traicionar es lícita cuando contribuya a rescatar al sujeto de una situación de “abstracta impersonalidad”, a la cual ha sido arrojado con más o menos fuerza. Dotemos pues de personalidad las conductas creadas en los entornos educativos, ya sea de la educación formal como de la no formal e informal, para que el ser humano no sea cosificado a ojos de otro. Escribe Primo Lèvi (1963, p. 217):

È uomo chi uccide, è uomo chi fa o subisce ingiustizia; non è uomo chi, perso ogni ritegno, divide il letto con un cadavere. Chi ha atteso che il suo vicino finisse di morire per togliergli un quarto di pane, è, pur senza colpa, più lontano dell’uomo pensante che il più rozzo pigmeo e il sadico più atroce. Parte del nostro esistere ha sede nelle anime di chi ci accosta: ecco perchè non-umana l’esperienza di chi ha vissuto giorni in cui l’uomo è stato una cosa agli occhi dell’uomo.

La primera idea sobre escuela y universidad que nos debe aflorar en la mente es la de promotoras de la cultura en colaboración con el territorio, en un entorno en el que el sujeto debe estar en continua adaptación como proceso vital; es la dialéctica sujeto-entorno de las que nos hablan Berger y Luckmann (1968). Toda cultura es desarrollada y compartida por una comunidad que no responde en su totalidad a una cultura idéntica porque está constituida por distintas identidades, en las que hay que tener en cuenta que “la identidad es una relación dialéctica entre el yo y el otro. No hay identidad sin el otro” (Rodrigo, 1998, p.13). De esta forma, cada comunidad está formada por individuos que pertenecen a diferentes naciones, religiones, etnias, que viven y participan de la suya propia y de las que le rodean, produciéndose una interacción, en cuya conducta, según E. Hall (1990, en García y Figueroa, 2007, p. 47), se expresan “modelos estereotipados de comportamiento”.

dialettica soggetto-intorno di cui parlano Berger y Luckmann.¹⁰⁰ Ogni cultura viene sviluppata e condivisa da una comunità che non risponde nella sua totalità a una cultura identica, perché costituita da diverse identità, in cui bisogna tenere conto che “la identidad es una relación dialéctica entre el yo y el otro. No hay identidad sin el otro.”¹⁰¹ In questo modo, ogni comunità è composta da individui che appartengono a diverse nazioni, religioni, etnie, che vivono e partecipano dalla loro propria e da quelle che lo circondano, producendosi una interazione. In questa condotta –secondo E. Hall– vengono espressi “modelli stereotipati di comportamento.”¹⁰²

La cultura legata al territorio, e di conseguenza al patrimonio, permette: conferire una linearità temporale come denominatore comune; stabilire, partendo da esso, una serie di attività collettive interculturali che permettano pensare nella loro relazione e, in questo modo, lavorare sulla sensibilizzazione e comprensione della diversità, arricchendo la persona.

2.4 Educazione artistica, educazione al patrimonio culturale ed educazione alla cultura della pace

L’educazione artistica –lo abbiamo visto –è strumento per la comprensione e apprezzamento culturale del mondo; una disciplina nel suo interesse intrinseco, per le conoscenze, valori e abilità che trasmette.

Noi cittadini, condividiamo l’idea che l’arte sviluppa una società creativa e sensibilizzata verso la cultura? Sappiamo che, nel nostro diritto alla educazione, la cultura e l’arte sono componenti primordiali per una educazione integrale che permetta all’individuo di progredire in tutta la sua pienezza? I docenti, trasmettono queste idee ai loro discenti?

Perché continuiamo identificando educazione artistica e cultura? Cosa intendiamo per cultura? E per “una” cultura?

La nozione di cultura è polisemica, per cui si presta a manipolazioni. Nel 1952 Kroeber y Kluckhohn riunirono centosessantaquattro definizioni; fra di loro

¹⁰⁰ P. Berger, P. e T. Luckman: *La construcción social de realidad*. 1968. Buenos Aires: Amorrortu.

¹⁰¹ M. Rodrigo: Las estrategias identitarias: entre el ser y el hacer, en *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, Fundació CIDOB, n° 43-44, diciem- J bre 1998-enero 1999, pp.11-15 (13). Consultado en: <http://www.cidob.org/castellano/publicaciones/Afers/43-44rodrigo.cfm>. Acceso: 13/12/2016.

¹⁰² E. Hall, 1990 citato in García Ruíz, J. y Figueroa, F. (2007). “Cultura”, interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate”, *Antropología social*, n° 9, enero-diciembre, 2007, pp.15-62 (47). Disponible en: vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes9_2.pdf. Acceso: 13/04/2017

La cultura ligada al territorio, y en consecuencia, al patrimonio permite conferirle una linealidad temporal y establecer a partir de él una serie de actividades colectivas interculturales que permitan pensar en su relación para trabajar en la sensibilización y comprensión de la diversidad, enriqueciendo al individuo.

2.4 Educación artística, educación al patrimonio cultural y educación a la cultura de paz.

La educación artística –lo hemos visto – es instrumento para la comprensión y apreciación cultural del mundo; una disciplina por su valor intrínseco, por los conocimientos, valores y habilidades que transmite.

¿Tenemos claro la ciudadanía que a través de ella se desarrolla una sociedad creativa y sensibilizada a la cultura? ¿Sabemos que, en nuestro derecho a la educación, la cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente? Los docentes ¿trasladan estas ideas a los discentes?

¿Por qué seguimos identificando educación artística y cultura? ¿Qué entendemos por cultura? ¿Y por “una” cultura?

El concepto de cultura es polisémico, de ahí que se preste a la manipulación. En 1952 Kroeber y Kluckhohn (en García Ruíz y Figueroa, 2007, p.20) reunieron ciento sesenta y cuatro definiciones; de todas ellas encontraron una que podía servir de denominador común:

Es la manera estructurada de pensar, de sentir y de reaccionar de un grupo humano, adquirida y transmitida sobre todo por símbolos, y que representa su identidad específica: incluye los objetos concretos producidos por el grupo. El corazón de la cultura está constituido por ideas tradicionales y valores que le están asociados.

De esta forma, cultura es una cosmovisión de distintas visiones de la vida cuya diversidad trae aparejados derechos colectivos y su articulación puede provocar conflictos. Teniendo en cuenta que “ciudadano” significa ser sujeto de la propia vida y que nadie manda sobre él (Binaburo, 2007, p. 22) y ostenta la capacidad de aprender a serlo mediante la educación, cada individuo es portador de una cultura que recrea y transforma desde

trovarono una che poteva servire di denominatore comune:

Es la manera estructurada de pensar, de sentir y de reaccionar de un grupo humano, adquirida y transmitida sobre todo por símbolos, y que representa su identidad específica: incluye los objetos concretos producidos por el grupo. El corazón de la cultura está constituido por ideas tradicionales y valores que le están asociados.¹⁰³

In questo modo, ‘cultura’ è una cosmovisione di differenti visioni della vita, la cui diversità porta con se diritti collettivi, e la sua articolazione provocare conflitti. Tenendo conto che ‘cittadino’ significa essere soggetto della propria vita e che nessuno può comandare su di lui¹⁰⁴ e ostenta la capacità di imparare a esserlo tramite l’educazione, ogni individuo è portatore di una cultura che ricrea e trasforma dalla propria esperienza, da i cambiamenti che come cittadino percorre, tanto da membro di un gruppo generazionale come di forma individuale. La cultura partecipa di queste trasformazioni.

La capacità di imparare a essere cittadino tramite la educazione implica puntare per un progetto personale di vita, pensarlo, deciderlo, realizzarlo ed essere l’unico responsabile. L’arte, attraverso l’educazione artistica, incanala la persona in un processo di maturità e apprendimento che comporta “el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad, orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación.”¹⁰⁵

2.5 Interdisciplinarietà per una educazione globale

La Unione Europea mostrò un inusitato interesse verso l’educazione durante la preparazione del Trattato di Maastricht (1992) e in maniera chiara dopo la celebrazione del Consiglio di Ministri di Educazione (Lisbona, 2000) in virtù del quale ogni Stato membro assumeva piena responsabilità dei loro sistemi educativi, di formazione e il contenuto curricolare per un principio di sussidiarietà. Gli articoli 149 e 150 del Trattato costitutivo della UE (versione consolidata del 2002, DOCE C.325/01 del 24 dicembre)¹⁰⁶ raccolgono il compromesso della Comunità nel contribuire allo sviluppo di una educazione di qualità. Il fomento della cooperazione tra gli Stati membri appoggia il rispetto per i contenuti e l’organizzazione dell’insegnamento di ciascuno dei sistemi educativi e la sua diversità culturale e linguistica.

¹⁰³ García Ruíz y Figueroa, op.cit. 2007, p.20

¹⁰⁴ Binaburo e Muñoz, op.cit, 2007, p.22

¹⁰⁵ op.cit. 2016, p.49

¹⁰⁶ Unión Europea – Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (2002) en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/> (14/06/2015)



su propia experiencia, desde los cambios que como ciudadano vive, tanto como miembro de un grupo generacional como de forma individual. La cultura participa de esos cambios.

La capacidad de aprender a ser ciudadano mediante la educación implica apostar por un proyecto personal de vida, pensarlo, decidirlo, realizarlo y ser responsable de él. Las artes, a través de la educación artística, encauzan a la persona en un proceso de maduración y aprendizaje que entraña “el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad, orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación.” (Touriñán, 2016, p. 49)

2.5 Interdisciplinariedad para una educación global

La Unión Europea empezó a prestar mayor interés a la educación en ocasión de la preparación del Tratado de Maastricht (1992) y de manera clara e intensa a partir de la celebración del Consejo de Ministros de Educación de Lisboa (marzo de 2000). En él, cada Estado miembro asumió la plena responsabilidad de sus sistemas de educación, de formación y el contenido curricular por un principio de subsidiaridad. Los artículos 149 y 150 del Tratado constitutivo de la UE (versión consolidada de 2002, DOCE C.325/01 del 24 de diciembre)¹⁰⁷ recogen el compromiso de la Comunidad a contribuir al desarrollo de una educación de calidad. El fomento de la cooperación entre los Estados miembros apoya el respeto a los contenidos y organización de la enseñanza de cada uno de los sistemas educativos y su diversidad cultural y lingüística.

Se trata de una cuestión de interdisciplinariedad en el marco de una educación global para desarrollar competencias, valores y actitudes dirigidos al bienestar europeo (Ryba, 1993), una cuestión de perspectiva y de ajustes a la hora de plantear los aprendizajes de las distintas disciplinas, las cuales ya no se abordan solo desde enfoques regionales o nacionales, sino desde su dimensión transnacional. Pero no es solo una cuestión de leyes y normas: para ello hay que abrir las mentes de una ciudadanía caracterizada por la multiplicidad de puntos de vista, activarla al diálogo para vivificar el espíritu de tolerancia y respeto por la diversidad.

¹⁰⁷ Unión Europea – Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (2002) en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/> (14/06/2015)

Si tratta di una questione di interdisciplinarietà nell'ambito di una educazione globale per sviluppare competenze, valori e attitudini rivolti al benessere europeo;¹⁰⁸ una questione di prospettiva e di aggiustamenti nel momento di pianificare gli apprendimenti delle diverse discipline, che non sono più affrontate solo da orientamenti regionali o nazionali, ma dalla sua dimensione transnazionale. Ma non può essere soltanto un compendio di leggi e norme, per questo bisogna aprire la mente di una cittadinanza caratterizzata dalla molteplicità di punti di vista, attivarla nel dialogo per vivificare lo spirito di tolleranza e rispetto per la diversità.

In questa insistenza che il Parlamento europeo mostra per lavorare dal campo dell'azione educativa per ottenere una società più giusta –inalberando le bandiere di valori come pace, concordia e tolleranza –considera che l'educazione artistica è un cammino idoneo non solo perché l'arte accelera l'inclusione sociale e provvede gli strumenti per lavorare sull'alterità, ma perché fomenta la creatività e con essa l'acquisizione di abilità per l'innovazione, così necessarie per migliorare la competitività e lo sviluppo economico della Unione Europea.

Nonostante sono molte le raccomandazioni che le istituzioni e i diversi organismi stanno apportando dagli anni ottanta, l'ambito dell'educazione artistica si è trasformato poco dovuto alla sua complessità. Si intuisce che questo tipo d'insegnamento stimola la creatività, il pensiero critico e le abilità sociali e di comportamento, ma quale curriculum deve seguire l'educazione formale e quali le risorse pedagogiche ad adottare perché si sviluppino queste abilità? Forse la risposta provenga dall'ambito della cultura visuale ma per questo la formazione dei futuri insegnanti deve essere di qualità e continuativa nel tempo.

Per una società che si basa sempre di più sulla conoscenza, l'innovazione è critica per il benessere e la crescita futura. Per questo motivo è necessario promuovere l'acquisizione di abilità mediante l'apprendimento permanente, l'allenamento continuo e lo sviluppo simultaneo di tre gruppi di abilità: tecniche, di pensiero e creatività, e sociali e di comportamento. Attualmente i modelli da seguire dell'innovazione procedono da artisti, impresari e scientifici, per questo motivo si considera che l'educazione artistica, imprenditoriale e scientifica sia il veicolo più adatto per acquisirle. Dovuto allo sviluppo

¹⁰⁸ R. Ryba: La incorporación de la dimensión europea al curriculum escolar, *Revista de Educación*, 301, 1993, pp. 47-60. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/.../revista-de-educacion/articulosre301...> Acceso: 28/07/2016

En esta insistencia del Parlamento europeo por trabajar en el campo de la acción educativa con el fin de conseguir una sociedad más justa –enarbolando las banderas de valores como paz, concordia y tolerancia –considera que la educación artística es un buen camino, no solo porque el arte acelera la inclusión social y proporciona las herramientas necesarias para que trabajemos la alteridad y nos comprendamos, sino porque fomenta la creatividad y con ella la adquisición de “habilidades para la innovación”, tan necesarias para la mejora de la competitividad y el desarrollo económico de la Unión Europea.

A pesar de que son muchas las recomendaciones que las instituciones y diferentes organismos están aportando desde los años ochenta de la pasada centuria, el campo de la enseñanza artística se ha transformado poco debido a su complejidad. Se intuye que este tipo de enseñanza fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades sociales y de comportamiento, pero ¿qué currículo debe seguir la educación formal y cuáles los recursos pedagógicos a adoptar para que se desarrollen estas habilidades? Quizá la respuesta provenga del campo de la cultura visual, pero para ello la formación del futuro profesorado debe ser de calidad y continuada en el tiempo.

En una sociedad basada cada vez más en el conocimiento, la innovación es crítica para el bienestar y crecimiento futuros. Por este motivo es necesario fomentar la adquisición de habilidades mediante el aprendizaje permanente, el entrenamiento continuo y el desarrollo simultáneo de tres conjuntos de habilidades: las técnicas, las de pensamiento y creatividad, y las sociales y de comportamiento. En la actualidad, los modelos a seguir para la innovación proceden de artistas, empresarios y científicos; por este motivo se considera que la educación artística, empresarial y científica es el mejor vehículo para adquirirlas. Debido al desarrollo de hábitos mentales que trae consigo, la educación artística es la que ejerce mayor influencia en la adquisición de habilidades para la innovación (Winner *et al*, 2014, p.7).

Como hablamos de educación, en cada persona se debe verificar un proceso de maduración y aprendizaje que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad y la creatividad, orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación (Touriñán 2015, p. 3).

del pensiero che porta con se, l'educazione artistica è quella che esercita più influenza nella acquisizione di abilità per l'innovazione.¹⁰⁹

Siccome parliamo di educazione, in ogni persona deve verificarsi un percorso di maturazione ed apprendimento che implica lo sviluppo dell'intelligenza, la volontà, l'affettività e la creatività, un processo quindi orientato all'incremento di valori vincolati al carattere inerente al significato dell'educazione.¹¹⁰ Sebbene non deve rimanere circoscritta all'ambito dell'educazione formale, tantomeno può rimanere al di fuori; per questo motivo dobbiamo domandarci qual'è e quale deve essere il posto delle arti nel curriculum dell'educazione formale. Quale tipologia di abilità dobbiamo sperare che sviluppi l'educazione artistica e con quale pedagogia? È vero che l'educazione artistica fomenta la creatività, il pensiero critico e l'abilità sociale e di comportamento? Queste domande trovano risposta implicita nelle misure assunte dalla politica educativa e culturale del Consiglio dell'Europa durante le ultime decadi, tuttavia la sua adozione e i risultati negli Stati membri sia ancora da verificare.

2.6 Organismi internazionali e nazionali uniti nel fronte comune della educazione artistica¹¹¹

All'interno della Unione Europea, molte sono state le conferenze, progetti, convegni, proposte, strategie, studi globali, risoluzioni e politiche educative per quanto riguarda l'educazione artistica.

Nel maggio del 1985, il Consiglio di Ministri della Unione raccomandò gli stati membri di iniziare una politica nazionale di sostegno alla creazione artistica e assicurare l'educazione in arti visive, musica, teatro, cinema, danza, letteratura e creazione digitale. Considerò allora che il luogo migliore per portare avanti questa formazione sono i banchi della scuola, perciò chiedeva incrementare lo sforzo nel perseguire una formazione di qualità degli insegnanti della disciplina artistica.¹¹²

La Commissione Europea è convinta che l'educazione artistica svolga un importante ruolo nella creazione di competenze per la vita dei giovani del XXI

¹⁰⁹ E. Winner, T. Goldstein, T. e S. Vincent-Lancrin: *¿El arte por el arte?* Resumen, OECD Publishing. 2014, p. 7.

¹¹⁰ Touriñán López, J.M. (2015): *Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación*, Curso de verano Música, investigación e formación: á procura de converxencia dende a educación (Julio 2015, USC). Disponible en:

dondestalaeducacion.com/.../68_Educ_artistic_curso_verano_Jul15_web_caste.pdf. Acceso: 26/11/2017

¹¹¹ Voce pubblicata in: Fernández Inglés, S. (2017) Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística, *Studi sulla Formazione* 20, 289-303, 2017-2 DOI: 10.13128/Studi_Formaz-22187/ISSN 2036-6981 (online)

¹¹² Conseil de l'Europe. Recommandation n° R (85) 6. Du Comité des Ministres aux États Membres sur l'aide à la création artistique.

Si bien la educación artística no debe quedar circunscrita al ámbito de la educación formal tampoco puede quedar fuera de ella, por este motivo tenemos que preguntarnos: ¿Cuál es y cuál debe ser el lugar de las artes en el currículo de la educación formal? ¿Qué tipo de habilidades debemos esperar que desarrolle la educación artística y con qué tipo de pedagogía? ¿Es verdad que la educación artística fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades sociales y de comportamiento? Estas preguntas quieren encontrar respuesta implícita en las medidas asumidas por la política educativa y cultural del Consejo de Europa a lo largo de las últimas décadas, aunque su adopción y resultados en los Estados miembros está aún por demostrar.

2.6 Organismos internacionales y nacionales unidos en el frente común de la educación artística¹¹³

En el interior de la Unión Europea, muchas han sido las conferencias, proyectos, convenios marco, propuestas, marcos estratégicos, agendas, estudios globales, resoluciones, programas y políticas educativas en torno a la educación artística.

En mayo de 1985, el Consejo de Ministros de la Unión Europea recomendó a sus Estados miembros poner en marcha una política nacional de ayuda a la creación artística y asegurar la educación en artes plásticas, música, teatro, cine, danza, literatura y creación en video. Consideró ya entonces que el lugar mejor para la formación en materia artística son los bancos de la escuela por lo que pedía aumentar el esfuerzo en pos de una formación de calidad del profesorado en las disciplinas artísticas¹¹⁴.

La Comisión Europea está convencida de que la educación artística desempeña un importantísimo papel en la creación de competencias para la vida en los jóvenes del siglo XXI. Por este motivo, en 1995 encargó un proyecto centrado en cultura, creatividad y jóvenes (Estudio Robinson, 1999)¹¹⁵.

¹¹³ Epígrafe publicado en el artículo Fernández Inglés, S. (2017) Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística, *Studi sulla Formazione* 20, 289-303, 2017-2 DOI: 10.13128/Studi_Formaz-22187/ISSN 2036-6981 (online)

¹¹⁴ Conseil de l'Europe. Recommendation n° R (85) 6. Du Comité des Ministres aux États Membres sur l'aide à la création artistique.

secolo. Per questo motivo incaricò nel 1995 un progetto¹¹⁶ centrato nella cultura, creatività e giovani che esaminasse l'offerta dell'educazione artistica nei centri educativi degli Stati membri, così come la partecipazione di artisti professionali e la disponibilità di attività extracurricolari. Questo progetto diede luogo a un colloquio internazionale e uno studio sulla educazione artistica in Europa iniziato nel 1995 da Sir Ken Robinson, dal quale prende il nome.

Il progetto evidenziò che, malgrado tutte le dichiarazioni nazionali di politica sull'educazione rilevassero l'importanza della dimensione culturale e la necessità di promuovere le capacità artistiche e creative dei giovani, nella pratica, tanto lo status come l'offerta di educazione artistica, è poco rilevante. Benché l'educazione artistica ha a che fare con numerose discipline, quelle adottate nei sistemi curriculari si circoscrivono alle arti visive, storia dell'arte e musica. In più, nonostante nella gran maggioranza dei sistemi educativi nazionali l'educazione artistica fosse obbligatoria come durante i due o tre primi anni della scuola secondaria, le materie artistiche erano opzionali. In tutti i casi studiati occupavano una posizione inferiore a matematica e scienze. In qualche paese ci fu il tentativo di ridurre la proporzione nel curriculum del loro insegnamento per favorire materie considerate più rilevanti per l'esito accademico ed economico.

Si tratta di una ricerca fatta due decadi fa, comunque vediamo che non solo non è migliorata la situazione ma peggiorata perché la riduzione si allarga verso paesi considerati modelli educativi, come Italia. E tutto ciò nonostante la pretesa di adattare numerosi progetti, studi e raccomandazioni alla realtà socio educative dei differenti paesi che integrano l'Unione Europea.

Una di queste raccomandazioni è estratta dall'Unesco che chiede di garantire l'insegnamento artistico nell'educazione di tutti i bambini e bambine, dall'asilo fino all'ultimo anno della scuola superiore. Considera che l'arte sia un acceleratore dell'inclusione sociale e della tolleranza in una società multiculturale com'è la nostra, e il suo apprendistato partecipa nella costruzione di società prospere e pacifiche. Per questo motivo, incoraggia i suoi Stati membri a sostenerla dai primi anni d'infanzia e durante tutta la vita.

¹¹⁶ Comitato Consultivo Nazionale di Educazione Creativa e la Cultura NACCCE: (1999) El futuro de todos: la creatividad, la cultura e la educación. Londres: DFEE.

El estudio concluyó que, a pesar de que todas las declaraciones nacionales de política sobre educación subrayan rutinariamente la importancia de la dimensión cultural y la necesidad de promover las capacidades artísticas y creativas de los jóvenes, en la práctica, tanto el estatus como la oferta de educación artística, tienen bastante menos relevancia. Aunque la educación artística tiene que ver con numerosas disciplinas, las adoptadas en los sistemas curriculares se circunscribían a educación plástica (arte) y música. Además, no obstante que en la mayoría de los sistemas nacionales las artes eran obligatorias en Educación Primaria y durante los dos o tres primeros años de Educación Secundaria, después de esta etapa, y de forma casi universal, las artes eran optativas. En todos los casos estudiados ocupaban una posición inferior a la de matemáticas y ciencias. En algunos países se intentó reducir la proporción de educación artística en el currículo en favor de materias consideradas más relevantes para el éxito económico o académico.

Es un informe de hace dos décadas, pero poco ha cambiado el panorama educativo a pesar de la pretensión de adaptar numerosos proyectos, estudios y recomendaciones a la realidad socioeducativa de los diferentes países que integran la Unión Europea.

Una de estas recomendaciones son las extraídas de la UNESCO, quien pide garantizar la enseñanza artística en la educación de todos los niños y niñas, desde la guardería hasta el último año de la enseñanza secundaria. Considera que el arte es un acelerador de la inclusión social y de la tolerancia en una sociedad multicultural como es la nuestra, y su aprendizaje participa en la construcción de sociedades prósperas y pacíficas. Por este motivo, anima a sus Estados miembros a sostenerla en la escuela desde los primeros años de infancia y a lo largo de la vida.

2.6.1 Luce di carta o la Prima Road Map per l'educazione artistica

L'UNESCO, (le cui raccomandazioni emanano i curricula in materia artistica che non finiscono d'adattarsi al panorama educativo di ogni stato membro), nel Foro Mondiale di Educazione del anno 2000¹¹⁷, dichiarò che per ottenere una educazione di qualità devono confluire un gran numero di fattori. L'apprendimento *di e attraverso* le arti può potenziare quattro di questi elementi: l'apprendimento attivo, un piano di studi adattato all'intorno che risveglia l'interesse nelle persone che imparano, il rispetto e il compromesso con le comunità e culture locali e la presenza di docenti formati e motivati. È sempre di piena attualità.

Due anni dopo, nel Forum di Barcellona (2002), il Consiglio europeo stabilì per prima volta una struttura solida di riferimento per la cooperazione in ambito educativo e formativo, basato su obiettivi comuni e incamminati prima di tutto ad appoggiare il perfezionamento dei sistemi nazionali mediante la creazione di strumenti complementari a scala della Unione Europea, l'apprendistato mutuo e lo scambio di buone pratiche attraverso il metodo aperto di coordinamento.

L'educazione artistica, l'educazione al patrimonio e l'educazione in cultura della pace sono argomenti che appaiono discretamente vincolati nella I e II Conferenza Mondiale sulla Educazione artistica (Lisbona, 2006 e Seul, 2010) organizzate dalla UNESCO, con una serie di linee guida che incidono sulla sua importanza in tre aspetti: il pensiero creativo, la salvaguarda del patrimonio culturale e lo sviluppo della responsabilità sociale e ambientale, convertendosi in filo conduttore. Tanto è così che molti anni dopo, nel 2012, questo stesso organismo proclama la Settimana Internazionale dell'educazione artistica, nella quarta settimana di maggio, con due chiare intenzioni: sensibilizzare la comunità internazionale sulla sua necessità e motivare la presentazione di progetti concreti di educazione artistica e buone pratiche. Per questo è fondamentale rafforzare la cooperazione tra i principali attori dell'educazione artistica promuovendo la diversità culturale, il dialogo interculturale e la coesione sociale.¹¹⁸

Nelle conferenze di Lisbona e Seul appare un nuovo concetto di educazione artistica, importante perché legato alla creatività, al patrimonio culturale e la società. Questo richiede tanto un cambio di paradigma come un riorientamento della formazione

¹¹⁷ Marco de acción de Dakar, 2000, http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf

¹¹⁸ Irina Bokova, messaggio in occasione della Celebrazione della Settimana Internazionale della Educazione Artistica 2012, www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/DG_Message_Arts-Edu-Week_2012_en.pdf. Accesso 19/04/2015.

2.6.1 Luz de papel o la primera Hoja de Ruta para la educación artística

La UNESCO (de cuyas recomendaciones emanan algunos currículos en materia artística que no terminan de adaptarse al panorama educativo de cada Estado miembro) en el Foro Mundial de Educación del año 2000¹¹⁹, declaró que para conseguir una educación de calidad deben darse un gran número de factores. El aprendizaje *de y a través de* las artes (educación artística y artes en la educación) puede potenciar como mínimo cuatro de estos elementos: el aprendizaje activo, un plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo en las personas que aprenden, el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados. Sigue en plena actualidad.

Dos años más tarde, en el Foro de Barcelona (2002), el Consejo Europeo estableció por primera vez un marco sólido de referencia para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes y encaminado ante todo a apoyar la mejora de los sistemas nacionales mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la Unión Europea, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas a través del método abierto de coordinación.

La educación artística, la educación al patrimonio y la educación para la paz son temas que ya aparecen vinculadas en la I y II Conferencia Mundial sobre Educación Artística (Lisboa, 2006 y Seúl, 2010) organizadas por la UNESCO, con una serie de directrices que marcan la importancia de la educación artística en tres aspectos: el pensamiento creativo, la salvaguarda del patrimonio cultural y el desarrollo de la responsabilidad social y medioambiental. De esta forma se convierte en el hilo conductor. Tanto es así que en 2012, este mismo Organismo, proclama la cuarta semana de mayo como Semana Internacional de la Educación Artística, con dos claras intenciones: sensibilizar a la comunidad internacional sobre su necesidad y presentar proyectos concretos de educación artística y buenas prácticas. Para ello es fundamental “fortalecer la cooperación entre los actores principales de la educación artística promoviendo la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social” (UNESCO, 2012).

En las conferencias de Lisboa y Seúl, aparece un concepto nuevo de educación artística en el que su importancia está ligada a la creatividad, al patrimonio y a la sociedad. Esto requiere tanto un cambio de paradigma como un replanteamiento

¹¹⁹ Marco de acción de Dakar, 2000, http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf



iniziale e continua del docente della disciplina artistica ed i maestri. La Road Map costituita sulla base delle delibere della Conferenza mondiale sull'educazione artistica tenuta a Lisbona 2006, sottolinea che:

Le arti sono contemporaneamente la manifestazione e il mezzo di comunicazione delle conoscenze culturali. Ciascuna cultura possiede un insieme unico di espressioni artistiche e di pratiche culturali. La diversità delle culture e le loro produzioni artistiche e creative rappresentano le forme presenti e passate della creatività umana, che contribuiscono in modo unico alla grandezza, al patrimonio, alla bellezza e all'integrità dell'umanità.¹²⁰

Inoltre afferma che l'educazione artistica aiuta a fare rispettare il diritto all'educazione e la partecipazione culturale, lo sviluppo delle capacità individuali, migliorare la qualità dell'educazione e promuovere l'espressione della diversità culturale. Una delle strategie che ne derivano e che devono essere adottate è riferita a garantire ad artisti e docenti l'accesso al materiale e la formazione necessaria per promuovere la loro creatività nel insegnamento e assicurare l'apprendimento. Secondo queste direttrici, deve verificarsi una collaborazione tra artisti e docenti in contesti educativi perché questi ultimi siano sensibili ai valori e qualità dei primi. Quindi è necessario che il docente: apprezzi l'arte; acquisisca competenze; possieda conoscenze sulla produzione artistica, la loro interpretazione, analisi e valutazione di ogni periodo e cultura; sia capace di integrarle nell'insegnamento di altre materie, soprattutto nella scuola primaria, senza alterare le proprie materie artistiche. In questo senso partecipa delle idee di Eisner, che giustifica i benefici dell'insegnamento delle arti nella formazione integrale della persona. In questo modo, l'UNESCO considera che la sua inclusione può ridurre il sovraccarico curricolare e promuovere una educazione di qualità avendo come obiettivo esplicito lo sviluppo cognitivo del discente.

2.6.2 La educazione artistica nella cultura europea

Durante la presidenza austriaca nel Parlamento Europeo (2006) ebbe luogo la Conferenza Internazionale sullo Sviluppo dell'Educazione Culturale in Europa, preceduta da una riunione della Rete Europea di Funzionari che lavorano nell'Area dell'Educazione Artistica e Culturale. Durante la conferenza sorse l'idea di disegnare un glossario sul quale stabilire alcune basi comuni per definire "educazione culturale" e altri termini connessi.

¹²⁰ UNESCO. Road Map per l'educazione artistica. Conferenza mondiale sull'educazione artistica: Sviluppare le capacità creative per il XXI secolo. Lisbona, 6-9 marzo 2006 (II.4)

de la formación inicial y continua del profesorado de arte, maestros y maestras. En la Hoja de Ruta para la Educación Artística celebrada en Lisboa en 2006 se puso de manifiesto que:

Las artes son la manifestación de la cultura y, al mismo tiempo, el medio a través del cual se comunican los conocimientos culturales. Cada cultura tiene sus propias prácticas culturales y expresiones artísticas específicas, y la diversidad de culturas y sus consiguientes productos artísticos y creativos generan formas contemporáneas y tradicionales de creatividad humana que contribuyen de modo específico a la nobleza, el patrimonio, la belleza y la integridad de las civilizaciones humanas.

Esta Hoja de Ruta para la educación artística pretendía servir de apoyo y de guía para fortalecerla. En ella se afirma que la educación artística ayuda a hacer respetar el derecho humano a la educación y a la participación cultural, a desarrollar las capacidades individuales, a mejorar la calidad de la educación y a promover la expresión de la diversidad cultural. Una de las estrategias que deben ser adoptadas tiene que ver con proporcionar a artistas y docentes el acceso al material y a la formación necesaria para fomentar su creatividad en la enseñanza y asegurarla en el aprendizaje. Según estas directrices, se debe verificar una colaboración entre artistas y docentes en contextos educativos para que estos últimos sean sensibles a los valores y cualidades de los primeros. Para ello es necesario que el docente: aprecie las artes; adquiera competencias; posea conocimientos sobre cómo producir obras de arte, interpretarlas, analizarlas y evaluarlas, tanto contemporáneas como de otros periodos y culturas, y sea capaz de integrarlas en la enseñanza de otras asignaturas, especialmente en Primaria, sin alterar las propias asignaturas artísticas. En este sentido participa de las ideas de Eisner (2002), quien justifica los beneficios de la enseñanza de las artes para una educación integral. De esta forma, la UNESCO considera que su inclusión puede atenuar la sobrecarga curricular y promocionar una educación de calidad al tener como objetivo explícito el desarrollo cognitivo del discente.

2.6.2 La educación artística en la cultura europea

Durante la presidencia austríaca en el Parlamento Europeo (2006) tuvo lugar la Conferencia Internacional sobre la *Promoción de la Educación Cultural en Europa*, precedida por una reunión de la Red Europea de Funcionarios que trabajan en el Área de la Educación Artística y Cultural. Durante la conferencia surgió la idea de un glosario con el que sentar unas bases comunes para la definición de “educación cultural” y otros términos relacionados.

Nel 2007, la Commissione Europea, nel Quadro strategico della UE per la Cooperazione in materia di educazione e formazione, segnalava l'importanza delle competenze trasversali come la sensibilità e la creatività. Allo stesso tempo, il Consiglio di Europa, proponeva una Agenda Europea per la Cultura nella quale riconosceva il valore della educazione artistica nello sviluppo della creatività, raccomandando il suo potenziamento e la partecipazione attiva in attività culturali con oggetto di sviluppare la creatività e l'innovazione.

Alla risoluzione seguì un Piano di Lavoro in materia di cultura (Consiglio dell'Unione Europea, 2008 -2010) e l'introduzione di un nuovo metodo aperto di coordinazione (MAC), creando un gruppo di lavoro sulle sinergie tra cultura ed educazione con l'obiettivo di promuovere la competenza chiave della "coscienza ed espressione culturali." Il gruppo di lavoro aveva come mandato quello di convalidare le buone pratiche e formulare raccomandazioni su iniziative per promuovere la cooperazione tra cultura e educazione (compresa l'artistica) negli stati membri, e proclamò 2009 come Anno Internazionale della Creatività e l'Innovazione; l'oggetto di questa iniziativa fu promuoverle come competenze chiavi per tutti per mezzo dell'apprendimento permanente. Quindi la sfida consiste, ancora oggi, nel creare un ambiente favorevole in tutte le sue forme, siano artistiche, culturali, sociali o tecnologiche e favorire l'utilizzo pratico delle conoscenze e delle idee.

Nel 2008 il Parlamento Europeo arrivò a un consenso per coordinare gli insegnamenti artistici ed evitare la diversità di modelli dentro la Comunità. Essendo stato proclamato Anno Internazionale del Dialogo Interculturale, il Consiglio Europeo pubblicò un Libro Bianco per offrire una messa a fuoco interculturale per la gestione della diversità culturale; nel testo furono concordate le organizzazioni educative (compresi musei, luoghi di patrimonio culturale, asili nidi e scuola elementare, media e superiore) che hanno il potenziale di appoggiare lo scambio interculturale, l'apprendimento e il dialogo attraverso le arti e le attività culturali. Un anno dopo il Parlamento europeo approvò una risoluzione sugli studi artistici facendo una serie di raccomandazioni come fare emergere l'obbligatorietà dell'educazione artistica in tutti i livelli educativi e l'uso delle risorse che proporzionano le nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione partendo dall'educazione artistica. Un terzo punto molto importante, già segnalato in precedenza, mise l'accento nell'insegnamento della storia dell'arte accompagnato da incontri con gli artisti, includendo visite a posti rappresentativi rapportati con la cultura.

En 2007, la Comisión europea, en el Marco estratégico de la UE para la cooperación en materia de educación y formación, señalaba la importancia de las competencias transversales como la sensibilidad y la creatividad. Al mismo tiempo, el Consejo de Europa proponía una Agenda Europea para la Cultura en la que reconocía el valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad, recomendando fomentar “la educación artística y la participación activa en actividades culturales con objeto de desarrollar la creatividad y la innovación”.

A la Resolución le siguió un Plan de Trabajo en Materia de Cultura (Consejo de la Unión Europea, 2008–2010) y la introducción de un nuevo método abierto de coordinación (MAC), creando un grupo de trabajo sobre las sinergias entre cultura y educación con el objetivo de promover la competencia clave de la “conciencia y expresión culturales”. El grupo de trabajo tenía como mandato validar las buenas prácticas y formular recomendaciones sobre nuevas iniciativas para promover la cooperación entre cultura y educación (incluida la educación artística) en los Estados miembros, y proclamó 2009 como Año Internacional de la Creatividad y la Innovación. El objeto de esta iniciativa fue promover la creatividad y la innovación como competencias clave para todos por medio del aprendizaje permanente. El reto consiste, aún hoy, en crear un entorno favorable a todas sus formas, ya sean artísticas, culturales, sociales o tecnológicas, y favorecer la utilización práctica de los conocimientos y las ideas.

En 2008 el Parlamento Europeo llegó a un consenso para coordinar las enseñanzas artísticas y evitar la diversidad de modelos dentro de la Comunidad. Proclamado Año Internacional del Diálogo Intercultural, el Consejo europeo editó un Libro Blanco en el que ofrecer un enfoque intercultural para gestionar la diversidad cultural. En él fueron identificadas las organizaciones educativas (incluidos museos, lugares de patrimonio, guarderías y centros educativos) que tienen potencial para respaldar el intercambio intercultural, el aprendizaje y el diálogo a través del arte y las actividades culturales. Un año más tarde, en marzo de 2009, aprobó una resolución sobre estudios artísticos haciendo una serie de recomendaciones, entre las que cabe destacar: la obligatoriedad de la educación artística en todos los niveles educativos; el uso de los recursos que proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información por parte de la educación artística; y, un tercer punto muy importante, ya señalado con anterioridad: la enseñanza de la historia del arte debe ir acompañada de encuentros con artistas y de visitas a lugares emblemáticos relacionados con la cultura.

In parallelo, la Segreteria di Stato di Educazione e Formazione Professionale Istituto di Formazione del Professorato, Investigazione e Innovazione Educativa, IFIIE, pubblicava una relazione europea (Eurydice) comparativa dell'offerta e il modo di educare alle arti e alla cultura artistica nei curriculum di trenta paesi europei.

2.6.3 Il ruolo dell' arte nella educazione

Ho segnalato in precedenza la pubblicazione dalla UNESCO di uno studio globale sul ruolo dell' arte nell' educazione sviluppato dal *Australian Council for the Arts e la International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA)*, realizzato da un'équipe internazionale guidato da Anne Bamford (2006–2009). Tra una indagine svolta nel 2004 in trentacinque paesi, raccolse i programmi artistici presenti nel mondo, proponendo raccomandazioni per migliorarli. Per avanzare nelle questioni, la risoluzione chiedeva una migliore supervisione e coordinamento della educazione artistica in ambito europeo, ciò includeva il controllo dell' impatto dell' insegnamento nelle competenze degli studenti della Unione Europea.

L' evento che segnò senza dubbio l'importanza dell'educazione artistica nel pensiero creativo, la difesa del patrimonio culturale e lo sviluppo della responsabilità sociale e ambientale, fu la II Conferenza Mondiale sull' Educazione Artistica che ebbe luogo a Seul (maggio, 2010). Questa evidenziò di nuovo che l'educazione artistica svolge una funzione importante nella trasformazione costruttiva dei sistemi educativi che si sforzano per soddisfare le necessità degli studenti in un mondo che si trasforma velocemente, caratterizzato dai notevoli sviluppi tecnologici e, contemporaneamente, dalle crescenti ingiustizie sociali e culturali. Per sensibilizzare la comunità internazionale sulla necessità dell'educazione artistica, l'UNESCO proclamò nel 2011 la quarta settimana di maggio come Settimana Internazionale dell'Educazione Artistica, sollecitando a presentare progetti concreti di educazione artistica e buone pratiche che fortifichino la cooperazione tra gli attori principali dell'educazione artistica promuovendo la diversità culturale, il dialogo interculturale e la coesione sociale.¹²¹

¹²¹ UNESCO Final report. First celebration of International Art Education Week, 2012, p. 7, www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/FINALREPORT-EN.pdf

Paralelamente, la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) publicaba un informe europeo (Eurydice) comparativo de la oferta y el modo en cómo se imparte la educación artística y cultural en los currículos de treinta países europeos.

2.6.3 El papel del arte en la educación

Hemos señalado anteriormente la publicación por la UNESCO de un estudio global sobre el papel de las artes en la educación, desarrollado en colaboración con el Australian Council for the Arts y la International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA), llevado a cabo por un equipo internacional y liderado por Anne Bamford (2006–2009). Tras una encuesta realizada en 2004 en 35 países, esquematizó los diferentes programas artísticos presentes en el mundo, proponiendo una serie de recomendaciones para mejorarlos. Para avanzar en estas cuestiones, la resolución pedía una mayor supervisión y coordinación de la educación artística en el ámbito europeo, lo que incluía la supervisión del impacto de la enseñanza artística en las competencias de los estudiantes de la Unión Europea.

El evento que sin duda marcó la importancia de la educación artística en el pensamiento creativo, la salvaguarda del patrimonio cultural y el desarrollo de la responsabilidad social y medioambiental, fue la II Conferencia Mundial sobre Educación Artística, que tuvo lugar en Seúl en mayo de 2010. Volvió a poner de manifiesto que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez; un mundo caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución. Para sensibilizar a la comunidad internacional sobre la necesidad de la educación artística, la UNESCO proclamó la cuarta semana de mayo como Semana Internacional de la Educación Artística, instando a presentar proyectos concretos de educación artística y buenas prácticas que fortalezcan la cooperación entre los actores principales de la educación artística promoviendo la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social.¹²²

¹²² UNESCO Final report. First celebration of International Art Education Week, 2012, p. 7, www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/FINALREPORT-EN.pdf

Nel 2013, il Parlamento e il Consiglio dell'Unione Europea misero in moto il Programma Europa Creativa, (2014–2020). Gli obiettivi generali furono, in primo luogo, salvaguardare, sviluppare e promuovere la diversità culturale e linguistica europea e il patrimonio culturale europeo; e poi rafforzare la competitività dei settori culturali e creativi europei, soprattutto nel settore audiovisivo in vista di potenziare una crescita intelligente, sostenibile e integratrice. Nel frattempo, in Spagna, l'Istituto de Evaluación Educativa (INEE) portava avanti una ricerca sulla qualità dei docenti della scuola superiore, che si basava in TALIS (Teaching and Learning International Survey), studio internazionale promosso dalla OCDE. Nella prefazione, indica J. A Marina:

“Una gran cantidad de estudios y el sentido común indican que la calidad de un sistema educativo, o de una escuela, no puede ser superior a la calidad de su profesorado, lo que obliga a centrar el foco en los docentes siempre que se habla de mejorar la educación.”

Nell'anno 2016 i fondi sono stati indirizzati a:

1. promuovere la mobilità transnazionale degli artisti e dei professionisti e la circolazione delle opere culturali e creative, al fine di favorire gli scambi culturali, il dialogo interculturale, la comprensione della diversità culturale e l'inclusione sociale transnazionale;
2. rafforzare l'Audience Development come strumento per stimolare l'interesse delle persone nei confronti delle opere e del patrimonio culturale europeo e per migliorare l'accesso ad essi;
3. aiutare gli operatori culturali ad acquisire nuove abilità e internazionalizzare le loro carriere, generando nuove opportunità professionali creando le condizioni per una maggiore circolazione delle opere culturali e creative che faciliti il networking internazionale.

In questo stesso anno la OCDE pubblicò un rapporto dove analizza le riforme educative adottate negli ultimi sette anni per quanto riguarda esperienze, orientamenti e strategie dei diversi paesi, considerando che può essere una via che faciliti o renda possibili i futuri cambiamenti. Pretende facilitare ai responsabili politici la presa di decisioni sull'adozione delle riforme, dalla prospettiva che permette lo studio comparato dei miglioramenti introdotti.

En 2013, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea pusieron en marcha el Programa Europa Creativa (2014–2020). Los objetivos generales fueron, en primer lugar, salvaguardar, desarrollar y promover la diversidad cultural y lingüística europea y el patrimonio cultural europeo; en segundo lugar, reforzar la competitividad de los sectores cultural y creativo europeos, en particular el sector audiovisual, con vistas a potenciar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Mientras, en España, el Instituto de Evaluación Educativa (INEE) realizaba una investigación sobre la calidad del profesorado de Secundaria, basándose en el Estudio Internacional en la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS). Como indica en el prólogo J.A Marina

“Una gran cantidad de estudios y el sentido común indican que la calidad de un sistema educativo, o de una escuela, no puede ser superior a la calidad de su profesorado, lo que obliga a centrar el foco en los docentes siempre que se habla de mejorar la educación”.

En el año 2016 las inversiones fueron dirigidas a:

1. promover la movilidad transnacional de artistas y profesionales y la circulación de las obras culturales y creativas, con el fin de favorecer el intercambio cultural, el diálogo intercultural, la comprensión de la diversidad cultural y la inclusión social transnacional;
2. reforzar la *Audience development* como instrumento para estimular el interés en relación a la producción artística y al patrimonio cultural europeo y mejorar su acceso;
3. ayudar a los operadores culturales a adquirir nuevas habilidades e internacionalizar sus carreras, generando nuevas oportunidades profesionales y creando las condiciones necesarias para facilitar una mayor circulación de las obras culturales y creativas que estimulen el *networking* internacional.

En ese mismo año, la OCDE, realizó un informe donde analiza las reformas educativas adoptadas en los últimos siete años. Con ello pretende facilitar a los responsables políticos la toma de decisiones sobre la adopción de reformas desde la perspectiva que permite el estudio comparado de las mejoras introducidas en educación. Para ello han analizado distintas experiencias, orientaciones y estrategias de diferentes países en la consideración que pueda ser una vía que facilite o posibilite futuros cambios.

Il Consiglio d'Europa raccoglie nel Compendio di Politiche e Tendenze Culturali in Europa (2016) dati e tendenze basilari sulle politiche culturali in Europa. Si tratta di un progetto transnazionale promosso nell'anno 1998 dal Consiglio d'Europa in associazione con l'European Institute for Comparative Cultural Research (ERICarts). Per la sua realizzazione conta sulla collaborazione di ricercatori indipendenti in politiche culturali, ONG e governi nazionali. Dedicò il capitolo otto allo stimolo della creatività e la partecipazione trattando punti importanti come il panorama istituzionale, le arti nella scuola (curriculum), l'educazione interculturale, l'educazione artistica nella scuola superiore, professionale ed extrascolastica (scuole di musica, patrimonio culturale, ecc.).

2.7 Arte, insegnanti e formazione personale

Abbiamo visto risoluzioni, relazioni, progetti, fori, ecc. finalizzati a potenziare, valutare e lavorare per un'azione educativa di qualità nell'ambito della cultura artistica. Sono convinta che per comprendere e assumere il vero significato del nuovo concetto di educazione artistica, per aggiornarci e mettere in moto gli obiettivi marcati dalle conferenze di Lisbona e Seul, è necessaria la formazione creativa dei docenti, di qualunque livello ed area siano, per dargli la possibilità di convertirsi, a loro volta, in educatori creativi, in trasmettitori della "creatività, la sensibilizzazione sul patrimonio e la diversità culturale e lo sviluppo dell'espressione individuale."¹²³

L'insegnante formato in materie artistiche è fondamentale per lo sviluppo delle competenze creative, dalla scolaresca ai giovani; la sua formazione costituisce un elemento essenziale nella modernizzazione dei sistemi educativi e formazione europea (Consiglio dell'Unione Europea, 2007). Quindi è importante analizzare il profilo e la formazione di chi ha al suo carico il loro insegnamento affinché, partendo dalla sua area, si irradia al resto.

In qualunque modo esiste un problema di base: l'educazione artistica, nelle sue differenti aree, occupa un valore marginale nel curriculum, non solo italiano e spagnolo, bensì in molti paesi europei. Si situa in esso partendo da due concezioni: integrata in un'area dentro il curricolo considerandola interrelata e, in secondo luogo, trattando ogni materia di forma indipendente. D'altra parte è noto il tempo predisposto per questa disciplina, molto al di sotto dell'insegnamento di altre materie.

¹²³ EACEA; Eurydice. Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa Bruselas: Eurydice, 2009, p.80



El Consejo de Europa recogía en el Compendio de Políticas y Tendencias Culturales en Europa (2016) datos y tendencias básicas sobre las políticas culturales en Europa. Se trata de un proyecto transnacional promovido, desde el año 1998, por el Consejo de Europa en asociación con el *European Institute for Comparative Cultural Research* (ERICarts). Para su realización cuenta con la colaboración de investigadores independientes en políticas culturales, ONG y gobiernos nacionales. El capítulo 8 está dedicado al fomento de la creatividad y la participación tratando puntos tan importantes como: el apoyo a los artistas y otros trabajadores creativos; el consumo y la participación cultural; el arte amateur, las asociaciones culturales e iniciativas civiles, y, la educación artística y cultural. En este último analiza el panorama institucional, las artes en la escuela (currícula), la educación intercultural, la educación artística superior y la formación profesional y la educación artística y cultural extraescolar básica (escuelas de música, patrimonio, etc.).

2.7 Arte, docentes y formación personal

Hemos visto resoluciones, informes, proyectos, foros, etc. dirigidos a potenciar, valorar y trabajar por una acción educativa de calidad en el ámbito de la cultura artística. Estoy convencida de que para comprender y asumir el verdadero significado del nuevo concepto de educación artística, para actualizarnos y poner en marcha los objetivos marcados en las conferencias de Lisboa y Seúl, es necesario formar de manera creativa a los docentes, de cualquier nivel y área. Es la única manera de que puedan convertirse, a su vez, en formadores creativos, en transmisores de “la creatividad, la sensibilización sobre el patrimonio y la diversidad cultural, y el desarrollo de la expresión individual” (Eurydice, 2009, p. 80).

Para ello, el profesorado de materias artísticas es fundamental para desarrollar las competencias creativas del alumnado y los jóvenes. Su formación constituye un elemento esencial en la modernización de los sistemas de enseñanza y formación europeos (Consejo de la Unión Europea, 2007). Así pues, es importante analizar el perfil y la formación de quienes tienen a su cargo la enseñanza de las materias artísticas, para que partiendo de ellos, de su área, se irradie al resto.

Existe un problema de base: la educación artística (en sus diferentes áreas) ocupa un valor marginal en el currículo de gran parte de los países europeos. Se

Tenendo conto di tutto ciò, forse bisogna chiedersi del posto che deve occupare l'educazione artistica nella formazione di una persona. È molto interessante la risposta che il filosofo e psicologo Rudolf Arnheim dà alla questione. Secondo lui, l'arte dovrebbe essere una delle tre aree di apprendimento per dotare gli studenti di abilità basilari che permettano loro di affrontare tutti i rami del curriculum: la filosofia che istruisce in logica, epistemologia ed etica; l'apprendimento visivo, attraverso il quale imparano a lavorare le immagini che gli permettono di organizzare il pensiero; e l'apprendimento linguistico, che abilita a comunicare i frutti del pensiero. Ogni area di studio interagisce con le altre e si organizza come un sistema di esperienza e saggezza umana, alla quale si arriva gradualmente durante gli anni di scuola perché si ha bisogno di tempo per svilupparlo in aree di competenza che coltivino destrezze e risultati concreti.¹²⁴ È evidente che la sua proposta curricolare è del tutto ideale nei tempi odierni, nei quali sembra che la priorità ultima sia l'invasione di laureati conformi, disposti a mantenere un sistema nel quale prevale come modello le abilità che conducono alla competitività estrema e non allo sviluppo del potenziale umano, frutto di pensatori critici.

2.8 Educazione artistica, sviluppo di abilità e competenze

Il primo approccio all'arte come espressione è intrinseco nell'essere umano, legato alla necessità motrice e comunicativa del bambino. Esistono diversi criteri sullo sviluppo evolutivo della espressione: Piaget, considera che l'aspetto più importante dello sviluppo finisce nell'adolescenza; Davidson e Sternberg¹²⁵ considerano che il processo non si ferma mai, mentre David J. Hargreaves¹²⁶ sostiene che “las principales adquisiciones que precisan los niños para disponerse a una participación plena en las artes se efectúa antes de los siete años.”

La psicologia di orientamento cognitivo è stato fondamentale nel momento di riconoscere che la conoscenza artistica è una parte fondamentale della conoscenza umana. Le ricerche *Project Zero* della Università di Harvard, iniziate nel 1968 sui processi di simbolizzazione nello sviluppo (Gardner, 1973, 1989, 1994), hanno messo in risalto il ruolo della conoscenza estetica sugli individui. Questo gruppo ha fatto ricerca sulla capacità che

¹²⁴ R. Arnheim: *Consideraciones sobre la educación artística*. 1993, pp. 89–91.

¹²⁵ J.E. Davidson & R.J. Sternberg: *The role of insight in intellectual giftedness*, 1984, 58–64.

¹²⁶ D.J. Hargreaves: *Infancia y educación artística*, 1991, p. 20.

sitúa dentro de él partiendo de dos concepciones: agrupada en un área integrada dentro del currículo considerándola interrelacionada y, segunda, tratando cada materia de forma independiente. Por otra parte, es notorio el tiempo dedicado a esta disciplina, muy por debajo de la enseñanza de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Idiomas y Educación Física, a pesar de que en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística,¹²⁷ celebrada en Lisboa en 2006, la UNESCO hiciera hincapié en que las artes pueden enseñarse o como materias individuales – en la que impartir distintas disciplinas artísticas a fin de desarrollar las competencias que les son propias, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte de los estudiantes – o incluyendo dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo.

Teniendo en cuenta todo esto, debemos preguntarnos por el lugar que ocupa la educación artística en la formación de una persona plenamente desarrollada. Es muy interesante la respuesta que Arnheim da a esta cuestión. Según este historiador del arte y psicólogo, el arte debería ser una de las tres áreas de aprendizaje para dotar al alumnado de habilidades básicas que le permitan afrontar todas las ramas del currículum: la filosofía, que instruye en lógica, epistemología y ética; el aprendizaje visual, a través del cual el alumnado aprende a trabajar los fenómenos visuales que le permiten organizar el pensamiento; y el aprendizaje lingüístico, que capacita para comunicar los frutos del pensamiento. Cada área de estudio interacciona con las demás y se organiza como un sistema de experiencia y sabiduría humanas, al que se llega gradualmente a lo largo de los años de escuela, porque se necesita tiempo para desarrollarlas en áreas de competencia que cultivan destrezas y logros concretos (Arnheim, 1993, pp. 89–91). Es evidente que la propuesta curricular de Arnheim es del todo ideal en estos tiempos; tiempos en los que parece que la prioridad está en dar salida a Graduados conformes, dispuestos a mantener un sistema en el que prima como modelo las habilidades que conducen a la competitividad extrema y no al desarrollo del potencial humano, fruto de pensadores críticos.

2.8 Educación artística, desarrollo de habilidades y competencias

El primer acercamiento al arte como expresión es intrínseco al ser humano al estar ligado a la necesidad motriz y comunicativa del niño. Existen

¹²⁷ http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf, fecha de consulta 15-03-2015, p.9



ha la specie umana per produrre e utilizzare i simboli centrandosi nella sfera delle arti partendo dalle referenze di Goodman (nozione di notacità), Piaget (concezione dello sviluppo dell'intelligenza), Cassirer (il ruolo dei miti) e Langer (l'arte come forma di esperienza discorsiva).¹²⁸

Partendo da queste e altre ricerche, partendo dalla mente che utilizza e trasforma diversi tipi di simboli, sono state sollevate strategie che valutano il percorso che le competenze estetiche seguono nel suo sviluppo lungo l'infanzia, creandosi le basi per capire come si produce la conoscenza artistica e come si sviluppano tre capacità diverse interconnesse nello stesso soggetto. Così, da una parte, la percezione artistica sarebbe collegata non solo con l'individuazione degli elementi formali ma, soprattutto, con la decodificazione dei simboli o sistema dei simboli; per ultimo, la professionalità artistica che si collega con il dominio dei concetti artistici. Gardner intende percezione, manipolazione e comprensione come un insieme di sistemi¹²⁹ che interattano nella produzione della conoscenza artistica.

Fernando Hernández difende che queste tre capacità non sono innate, ma bisogna apprenderle, perciò si contrappongono al pensiero dell'espressionismo spontaneo che sorge dalla interpretazione di Lowenfeld e che permane ancora oggi in scuole e musei. È necessario impulsare una nuova concezione dell'arte che favorisca la presa di coscienza per superare l'idea generalizzata che lo riduce a materia di produzione e intrattenimento.¹³⁰ Educazione artistica per imparare e decifrare il linguaggio contemporaneo che deve unirci, un linguaggio iconico che troviamo oggi nei diversi supporti tecnologici che i bambini, i cosiddetti nativi digitali, credono padroneggiare. Per riuscire a non farsi dominare –come accade in tanti casi– devono imparare a decifrare ciò che vedono. Per questo motivo l'educazione che conduce verso la comprensione dell'uso e creazione di artefatti e immagini deve essere provveduta, in primo luogo, dalla scuola e dovrebbe servire perché gli alunni si interrogino sulla esperienza per potere dare dei giudizi. Quando ciò succede si produce una interazione perché viviamo la stessa esperienza. Secondo Parsons¹³¹ “cuando así ocurre nos hacemos contemporáneos (...) Porque ser

¹²⁸ F. Hernández: *Educación y cultura visual*, 2010, p. 141

¹²⁹ Sistema di creazione (creatore o interprete), sistema di percezione (critico) e sistema di sensazione (effetto osservabile nel pubblico)

¹³⁰ R. Gutiérrez-Pérez: *Educación artística y desarrollo creativo*, *Arte, Individuo y Sociedad*, N° Extra 1, 2002, pp.279-288. Disponibile en:<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110279A/5880> Acceso: 23/04/2015

¹³¹ M.J. Parsons: *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitive-evolutiva de la experiencia estética*, 2002, p. 219

diferentes criterios sobre el desarrollo evolutivo de la expresión plástica: el guiado por Piaget, quien considera que el aspecto más interesante del desarrollo tiene su fin en la adolescencia (Parsons, 1987); el propuesto por Stenberg y Davidson (1986) para quienes este proceso nunca se detiene, mientras Hargreaves (1991, p. 20) sostiene que “las principales adquisiciones que precisan los niños para disponerse a una participación plena en las artes se efectúa antes de los siete años”.

La psicología de orientación cognitiva ha sido fundamental a la hora de reconocer que el conocimiento artístico es una parte fundamental del conocimiento humano. Las investigaciones *Project Zero* de la Universidad de Harvard, iniciadas en 1968 sobre los procesos de simbolización en el desarrollo (Gardner, 1973, 1989, 1994), han resaltado el papel que ejerce el conocimiento estético en los individuos. Este grupo ha investigado la capacidad de la especie humana para producir y utilizar símbolos centrándose en la esfera de las artes a partir de las referencias de Goodman (concepto de notacidad), Piaget (concepción del desarrollo de la inteligencia), Cassirer (el papel de los mitos) y Langer (el arte como una forma de experiencia discursiva) (Hernández, 2010, p. 141).

Partiendo de estas y otras investigaciones, partiendo de que la mente utiliza y transforma varios tipos de símbolos, se han planteado estrategias que evalúan el camino que las competencias estéticas siguen en su desarrollo a lo largo de la infancia creándose las bases para comprender cómo se produce el conocimiento artístico y cómo se desarrollan tres capacidades distintas que están interrelacionadas en el mismo sujeto (o pueden llegar a estarlo). Así, por una parte, la percepción artística estaría relacionada no solo con la detección de los elementos formales sino, sobre todo, con la decodificación de símbolos o sistemas de símbolos y su lectura; la creación artística con la manipulación y escritura de los símbolos y, por último, la profesionalidad artística que se relaciona con el dominio de conceptos artísticos. Gardner entiende percepción, manipulación y comprensión como un conjunto de sistemas¹³² que interactúan para que se produzca el conocimiento artístico.

Hernández (2010) defiende que estas tres capacidades no son innatas sino que hay que aprenderlas, por lo que se contrapone al pensamiento del expresionismo espontáneo que surge de la interpretación de Lowenfeld y que perdura en la actualidad tanto en colegios como en museos. Es necesario impulsar una nueva concepción de

¹³² Sistema de creación (creador o intérprete), sistema de percepción (crítico) y sistema de sensación (efecto observable en el público).

contemporáneos no significa vivir en la misma época: significa hablarse y comprenderse mutuamente”, significa essere capaci di fuggire dai dogmi (anche dai miti), e l’arte ci mostra il modo per il suo carattere inerente. Si tratta di qualcosa che tutti dobbiamo imparare.

Sarebbe augurabile ma, si pongono le basi perché sia così? È qualcosa di irrealizzabile perché non si comprende l’ utilità o semplicemente è dovuto alla mancanza della informazione necessaria a politici e una tipologia dirigenti scolastici e di docenti per approfondire questioni che formano parte, anche, della sensibilità artistica? Ciò che risulta chiaro è che i docenti dovrebbero capire come si produce la percezione e la comprensione in ambito artistico, “qué agentes intervienen en el proceso artístico en relación con la construcción del conocimiento estético.”¹³³

2.9 Il valore delle competenze per un mondo globalizzato

Tenendo conto che la competenza “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (DeSeCo, 2003), è vero che l’educazione artistica permette acquisire le competenze necessarie perché gli individui raggiungono un pieno sviluppo personale, sociale e professionale e risponda le domande di un mondo globalizzato?

L’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), e con l’appoggio della Fondazione Stiftung Mercator e del Ministero di Educazione francese, incaricò uno studio la cui relazione è stata pubblicata col titolo “L’arte per l’arte?”¹³⁴ Si tratta di un’analisi del corpus di conoscenza empirica sull’influenza dell’educazione artistica nello sviluppo delle abilità tecniche, contenuti e conoscenze procedurali, di pensiero e creatività (mettere in dubbio le idee, ricerca di problemi, comprensione dei limiti della conoscenza, realizzazione di connessioni, immaginazione e fantasia), sociali e di comportamento (persistenza, autostima, collaborazione, comunicazione). Questa relazione evidenzia che, anche se sono messe in relazione l’educazione artistica con la creatività, la ricerca sulla educazione multi – artistica, non ha dimostrato che questa eserciti un’influenza causale nella creatività e nella capacità di risolvere problemi da parte degli studenti, perché tutto dipende dalla qualità dell’insegnamento di qualunque

¹³³ op.cit., p.139

¹³⁴ E. Winner, T. Goldstein, & S. Vincent-Lancrin: *¿El arte por el arte?* 2014. OECD Publishing. Disponibile en: www.oecd.org/editions. Accesso: 15/09/2016

Arte que favorezca la toma de conciencia para superar la idea generalizada que lo reduce a materia de reproducción y esparcimiento (Gutiérrez, 2012). Educación artística para aprender y descifrar el lenguaje contemporáneo que debe unirnos, un lenguaje icónico que encontramos hoy en los diferentes soportes tecnológicos que los niños y niñas, supuestos nativos digitales, creen dominar. Para que no se conviertan en dominados y dominadas– como ya está sucediendo– tienen que aprender a descifrar lo que están viendo. Por este motivo la educación que conduce a la comprensión del uso y creación de artefactos e imágenes ha de proporcionarla, en primer lugar, la escuela, y debería servir para que el alumnado se interrogue sobre la experiencia para poder emitir juicios –como también la razón de ellos– con el fin de que los demás los comprendan. Cuando esto sucede se produce una interacción porque vivimos la misma experiencia. Parsons (1987, p. 219) dice que “cuando así ocurre nos hacemos contemporáneos (...) Porque ser contemporáneos no significa vivir en la misma época: significa hablarse y comprenderse mutuamente”, significa ser capaces de huir de los dogmas (también de los mitos) y el arte nos enseña a ello por su propio carácter. Es algo que todos debemos aprender.

Esto sería lo deseable, pero, ¿se ponen las bases en el sistema educativo para que sea así? ¿Es algo irrealizable porque no se comprende la utilidad o simplemente porque los docentes carecen de la *in-formación* necesaria que profundice en este tipo de cuestiones que forman parte, también, de la sensibilidad artística? Lo que está claro es que los docentes deben comprender cómo se produce la percepción y la comprensión en el ámbito artístico, “qué agentes intervienen en el proceso artístico en relación con la construcción del conocimiento estético” (Hernández, 2010, p.139).

2.9 El valor de las competencias para un mundo globalizado

Teniendo en cuenta que la competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (DeSeCo, 2003), ¿es cierto que la educación artística permite adquirir las competencias necesarias para que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional y se ajuste a las demandas de un mundo globalizado?

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del Fondo Prioritario de su Secretario General, y con el apoyo de la

materia, non necessariamente artistica; cioè, dipende dalla creatività e capacità degli insegnanti. Della stessa forma, non esiste nessuno studio empirico che relazioni educazione artistica e sviluppo del pensiero critico, sebbene è vero che un buon maestro delle arti visive promuove la riflessione e la meta cognizione. Comunque altre ramificazioni dell'educazione nelle discipline artistiche possono arrivare allo stesso traguardo, a patto che fomentino la valutazione tra gli studenti delle loro opere e quelle dei loro compagni, parlando soprattutto del processo di lavoro.¹³⁵

Ciò è molto importante in un momento di convulsione nel quale si teorizza sul significato ed obiettivi dell'azione educativa in questa materia. E lo è perché considero – come tanti altri – che la linea che dobbiamo seguire nell'insegnamento e la comunicazione dell'arte è la sua difesa come qualcosa in più di una attività generatrice di esperienze estetiche, una moda o una forma mercantile d'incrementare le entrate provenienti dal turismo culturale, niente male tenendo conto che permette la creazione di nuovi tipi di industrie culturali favorendo il lavoro giovanile. Ma ciò non basta. Sappiamo che l'arte è un'attività intellettuale nella quale i processi mentali sono i veri artefici dell'atto creativo; è parte della vita dell'uomo dalla preistoria; è comunicazione ed espressione, cultura e pensiero creativo. L'educazione in qualunque disciplina deve condurre gli alunni e le alunne all'accrescimento delle loro capacità intellettuali attraverso il proposito educativo di insegnare a pensare e non cosa pensare; e “una delle competenze nell'ambito scolastico è una educazione artistica basata nelle strutture della conoscenza intellettuale, sviluppando quelle capacità che sono a loro proprie.”¹³⁶ Di conseguenza, l'educazione deve farsi carico dell'insegnamento-apprendistato delle manifestazioni creative nell'essere umano.

¹³⁵ L. Hetland, E. Winner, S. Veenema & K. Sheridan: *Studio Thinking: 2: The Real Benefits of Visual Arts Education*, 2013, Teachers' College Press.

¹³⁶ J. Dewey: *El arte como experiencia*, 1949, citato in I. Aguirre Aguirre: *Teorías y prácticas en la Educación Artística. Ideas para una visión pragmatista de la experiencia estética*. 2005, p.160



Fundación Stiftung Mercator y del Ministerio de Educación de Francia, encargó un estudio cuyo informe ha sido publicado con el título *¿El arte por el arte?* (Winner, Goldstein y Vincent– Lancrin, 2014). Se trata de un análisis del corpus de conocimiento empírico sobre la influencia de la educación artística en el desarrollo de las habilidades técnicas (contenido y conocimiento procedimental), de pensamiento y creatividad (cuestionamiento de ideas, búsqueda de problemas, comprensión de los límites del conocimiento, realización de conexiones, imaginación) y sociales y de comportamiento (persistencia, autoestima, colaboración, comunicación). Este informe pone de manifiesto que, aunque siempre se ha relacionado la educación artística con la creatividad, “la investigación sobre educación multiartística no ha demostrado que ésta ejerza una influencia causal en la creatividad y en la capacidad de resolver problemas por parte del alumnado”, pues todo depende de la calidad de la enseñanza de cualquier materia, no necesariamente artística. Es decir, depende de la creatividad y capacidad del profesorado. De la misma forma, no existe ningún estudio empírico que relacione educación artística y desarrollo del espíritu crítico, si bien es cierto que un buen maestro de arte visual promueve la reflexión y la metacognición. Aun así, otras ramas de la educación artística pueden llegar a lo mismo siempre y cuando fomenten la evaluación entre el alumnado de sus propias obras y las de sus compañeros, y hablen del proceso de trabajo (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2013). Y es válido para cualquier materia curricular.

Esto es muy importante en un momento de convulsión en el que se teoriza desde diversos flancos sobre el significado y los fines de la acción educativa. Y lo es porque considero –como mucho otros– que la línea que debemos seguir en la enseñanza y la comunicación del arte es su defensa como algo más que una actividad que genera placer visual, una moda o una forma mercantilista de aumentar los ingresos de los países receptores del turismo cultural. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, recoge la necesidad de adquirir desde edades tempranas competencias transversales, (como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar) y actitudes clave (como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio), competencias adquiribles desde la educación artística. Sabemos que el arte es una actividad intelectual en la que los procesos mentales son los verdaderos artífices del acto creativo; es parte de la vida del hombre desde la Prehistoria; es comunicación y expresión, cultura y pensamiento creativo. La educación en cualquier disciplina debe conducir al alumnado al

2.10 Quale educazione artistica? La cultura visuale come pedagogia dell' arte

Sensibili alla visualizzazione della esistenza, alla manifestazione creativa dell' essere umano, ricercatori del campo della comunicazione visuale e la storia dell' arte, rappresentati da Mirzoeff y W.J.T Mitchell, impulsarono un nuovo ambito di studio, il denominato Studi Visuali. L' obiettivo è analizzare l' immagini prodotte dalle pratiche visuali contemporanee, offerte dai mezzi di comunicazione e la diffusione tecnologica, non di prodotti artistici ma di oggetti o artefatti di cui interessa i codici sociali e non il carattere estetico.

In “Introduzione alla cultura visuale”, Nicholas Mirzoeff¹³⁷ sostiene che, la cultura visuale, è “una tattica per studiare la genealogia, la definizione e le funzioni della vita quotidiana postmoderna dalla prospettiva del consumatore, più che quella del produttore”. L' uomo moderno è un grande consumatore di immagini; nessun fatto globale scappa oggi dall' etichetta di storico ed è divorato per una società sempre più avida d' immagini, da qui e ora, che li aiutano a situarsi in uno dei mondi costruiti dalle nuove tecnologie. Quella visualizzazione continua porta a comprendere e a mostrare il mondo di un modo nuovo, nel quale le relazioni tra l' individuo che guarda (lo spettatore) e l' oggetto guardato (l' immagine visuale) trasforma l' organizzazione sociale e i fenomeni culturali, quindi la maniera di esibire le esperienze estetiche (si pensi a Instagram, Pinterest o Snapchat). Dobbiamo essere consapevoli che “la cultura visuale non dipende dalle immagini in se stesse, bensì dalla tendenza moderna a plasmare in immagini o visualizzare l' esistenza”.

Ci sono studiosi, come Anna M^a Guash, che hanno visto negli Studi visuali o Cultura visuale, un complemento alla storia dell' Arte, anche un cambio nella forma di studiarla, dal momento che sostituisce i termini `storia´ per cultura e `arte´ per visuale.¹³⁸ Entrambe espressioni, cultura visuale e studi visuali, sono presidute dalla ambiguità concettuale e mancanza di definizione, per cui sono utilizzati indistintamente per alludere alle analisi centrate nell' immagine. Questa mancanza fu avvertita da Mitchell (2002) che dichiarò non potere definire con chiarezza il campo di ricerca competente, considerando la cultura visuale come un campo interdisciplinare, un luogo di convergenza e conversazione di diverse discipline.

¹³⁷ N. Mirzoeff: *Una introducción a la cultura visual*, 2003, p. 20

¹³⁸ A. Guasch: Los estudios visuales: un estado de la cuestión, 2003, *Estudios Visuales núm.#1 Los estudios visuales en el siglo 21*, en <http://estudiosvisuales.net/revista/index.htm>, acceso 14/08/2015)

incremento de sus capacidades intelectuales a través del propósito educativo de enseñar a pensar y no qué pensar, y una de las competencias en el ámbito escolar es el desarrollo de la educación artística que debe estar basada en las estructuras del conocimiento intelectual, desarrollando aquellas capacidades que les son propias (Dewey, citado en Aguirre, 2005, p. 160); por ello, la educación ha de encargarse de la enseñanza–aprendizaje de las manifestaciones creativas del ser humano.

2.10 ¿“Qué” educación artística? La cultura visual como pedagogía del arte

Sensibles a la visualización de la existencia, a las manifestaciones creativas del ser humano, algunos investigadores del campo de la comunicación visual y de la historia del arte, representados por Mirzoeff y W.J.T Mitchell, impulsaron un nuevo ámbito de estudio, el denominado Estudios Visuales. El objetivo es analizar las imágenes producidas por las prácticas visuales contemporáneas, las ofrecidas por los medios de comunicación y la difusión tecnológica y científica, no de productos artísticos, sino de objetos o artefactos de los que interesan los códigos sociales y no su carácter estético.

En *Introducción a la cultura visual*, Nicholas Mirzoeff sostiene que la cultura visual es una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor, más que del productor. El hombre moderno es un gran consumidor de imágenes; ningún hecho global escapa a la etiqueta de histórico y es devorado por una sociedad cada vez más ávida de imágenes, de aquí y ahora, que le ayuden a situarse en uno de los mundos que él mismo u otros –a veces de manera no del todo consciente –ha construido ayudado por las nuevas tecnologías. Esa visualización continua lleva a comprender y a mostrar el mundo de una forma nueva, en el que las relaciones entre el sujeto que mira (el espectador) y el objeto mirado (la imagen visual) llevan a cambiar el tejido social y los fenómenos culturales (pensemos en Instagram, Pinterest o Snapchat) y, por tanto, la manera de enunciar las experiencias estéticas. Y es que, en definitiva, “La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia” (Mirzoeff, 2003, p.20).

Hay quienes han visto en los Estudios Visuales un complemento a la Historia del Arte o a la Estética, e incluso un cambio en la forma de estudiar la primera desde el momento en que sustituyen los términos “historia” por cultura y “arte” por

Sembrerebbe chiaro che la cultura visuale può svolgere un ruolo culturale più ampio che la Storia dell'Arte. Se questa inquadra i fenomeni artistici nel contesto della società, col tentativo di conservare la memoria, oggettivarla e spiegarla sotto la luce della storia,¹³⁹ la Cultura visuale la trasforma in una teoria di immagini utilizzando alcuni metodi di analisi usate dagli storici dell'arte, benché trascenda per trovare nuovi elementi estetici dove quelli non hanno voluto entrare.¹⁴⁰ Tuttavia è molto importante riferire in primo luogo che l'informazione visuale è processata da ogni persona in modo diverso, in funzione di alcune abilità innate determinate culturalmente o per la sua esperienza vitale;¹⁴¹ in secondo luogo, la visione è socializzata, pertanto la realtà visuale è una costruzione sociale¹⁴² (Bryson, 1988).

Davanti alla Storia dell'Arte, la cultura visuale si mostra come una struttura fluida che s' incentra nella "storia" delle immagini investite di valore culturale, enfatizzando il lato sociale della cosa visuale nel quotidiano processo di guardare l' altro ed essere guardato da lui. W.J.T Mitchell dice che le immagini vogliono essere trattate come un linguaggio, avere i suoi stessi diritti ma senza volere essere una storia delle immagini né essere elevate al rango di una storia dell'arte. Non vogliono essere interpretate, decifrate, stimate per interpreti che pensino che ogni immagine debba essere portatrice di tratti umani, perché a volte non lo sono. "Quello che vogliono le immagini in ultimo termine è essere interpellate per quello che vogliono, col sottinteso che perfino a volte possono non avere risposte."¹⁴³ Le immagini vogliono essere viste di forma individuale come elementi che attraversano infinità d' identità, mediante l'uso di strategie intellettuali che liberino le pratiche visuali di ogni mimesi.¹⁴⁴ È la linea di lavoro di Norman Bryson e Mieke Bal,¹⁴⁵ chi propongono un doppio obiettivo: fare prevalere il significato culturale oltre il valore artistico e, senza eliminare i valori estetici inerenti, considerare che il valore dell' immagine proceda non solo dalle sue caratteristiche intrinseche bensì dall' apprezzamento del suo significato,

¹³⁹ G.C Argán e M. Fagiolo: *Guida alla storia dell' arte*, 1973.

¹⁴⁰ K. Moxey, K., (2003). "Nostalgia de lo real. La problemática relación de la Historia del arte con los Estudios visuales", *Estudios visuales*, 2003, n°. 1, pp. 41-59.

¹⁴¹ M. Baxandall: *Pittura y vida cotidiana en el Renacimiento: arte y experiencia en el Quattrocento*, 1972, Barcelona: Gustavo Gili.

¹⁴² N. Bryson: *The Gaze in the Expanded Field*, 1988.

¹⁴³ Mitchell, W.J.T (1996). What do picture really want, in *October*, vol. 77, pp.71-82 (82), disponibile in https://moodle.ufsc.br/...php/.../mitchell_whatpictureswant.pdf, accesso 17/02/2016.

¹⁴⁴ C. Jenks (ed.): *Visual Culture*, 1995

¹⁴⁵ N. Bryson & M. Bal.: Semiotics and Art History, *Art Bulletin*, 1991, vol.LXXIII, n° 2, pp.174-228.

Disponibile in: <http://homepages.neiu.edu/~wbsieger/Art202/202ReadII/Bal-Bryson.pdf>, accesso: 15/02/17.

visual. Ambas expresiones, cultura visual y estudios visuales, son ambiguas e indefinidas, lo que lleva a utilizarlas indistintamente para aludir a los análisis centrados en la imagen. Esta falta de definición conceptual ya fue advertida por Mitchell (2002), quien declaró que después de diez años de estudios visuales no podía definir con claridad el campo de investigación que le compete, al considerar la cultura visual como un campo interdisciplinar, un lugar de convergencia y conversación de distintas disciplinas.

Lo que sí parece estar claro es que quizá la cultura visual desempeñe un papel cultural más amplio que el que pueda desempeñar la Historia del Arte. Si ésta encuadra los fenómenos artísticos en el contexto de la sociedad, con el intento de conservar la memoria, objetivarla y explicarla bajo la luz de la historia (Argán, 1974), la Cultura visual la transforma en una teoría de imágenes utilizando algunos métodos de análisis usados por los historiadores del arte, aunque trascendiéndolos para encontrar nuevos elementos estéticos donde aquellos no han querido entrar (Moxey, 2003). Aun así, es muy importante tener en cuenta siempre que: primero, la información visual es procesada por cada persona de manera diferente en función de unas habilidades innatas, determinadas culturalmente o por su experiencia vital (Baxandal, 1972); en segundo lugar, la visión está socializada y, por tanto, la realidad visual es una construcción social.

Ante la historia del arte, la cultura visual se muestra como una estructura fluida que se centra en la “historia de las imágenes” investidas de valor cultural, enfatizando el lado social de lo visual y el cotidiano proceso de mirar al otro y ser mirado por él. W.J.T Mitchell (1996) dice que las imágenes quieren ser tratadas como un lenguaje pero sin querer ser una historia de las imágenes ni ser elevadas al rango de una historia del arte. No quieren ser interpretadas, decodificadas, valoradas por intérpretes que piensen que toda imagen debe ser portadora de rasgos humanos, porque a veces no lo son. “Lo que en último término quieren las imágenes es ser preguntadas por lo que quieren, con el sobreentendido de que incluso puede no haber respuesta” (Mitchell, 1996, p.82). Las imágenes quieren ser vistas de manera individual como elementos que atraviesan identidades mediante el uso de estrategias intelectuales para liberar las prácticas visuales de toda mimesis (Jenks, 1995). En esta línea trabaja Norman Bryson (1991), quien quiere hacer de la historia del arte una práctica significativa para que sea en su lugar una historia de las imágenes. Para ello propone un doble objetivo: primar el significado cultural más allá del valor artístico y, sin eliminar los valores estéticos, considerar que el valor de una imagen



quindi ogni immagine aiuta a strutturare il contesto sociale e culturale¹⁴⁶.

In questo senso, i docenti hanno una grande responsabilità. Se da un lato devono avere la sufficiente formazione accademica sulla materia per affrontare il tema che li occupa, da un'altra è assolutamente necessaria una formazione etica per narrare e aiutare a guardare la storia che si stacca dalle immagini. Quindi dobbiamo domandarci: chi ha l'autorità per raccontare, e inoltre dove sono le fonti per farlo? È molto facile contestualizzare le immagini, ma bisogna domandarsi per chi e perché sono state fatte. E in questo hanno molto da dire gli artisti dal suo sguardo critico e creativo della realtà, codici che ai docenti di Arte e Immagine e di Storia dell'Arte corrisponde il dovere di conoscere e di aiutare a decifrare. Artisti e docenti come agenti attivi della cultura (anche della pace). Allora, soltanto così, avranno senso o ragione di esserci le cattedre e conferenze mondiali auspicate dall' UNESCO.

2.11 Cultura visuale ed educazione artistica: Implicazioni nel patrimonio culturale

F. Choay¹⁴⁷ avvertiva che il senso concesso ai monumenti è passato da avere un significato obiettivo e preciso –cioè, di essere segno –a costituirsi in segnali nelle forme di espressione soggettive che cercano di dare risposta a inquietudini diverse, siano relative o no al elemento utilizzato. Ciò suppone, dal punto di vista del patrimonio culturale, una posizione storica e convenzionale che banalizza il contenuto referenziale che possiedono.

Umberto Eco, in riferimento a Choay, lo trasferì, in maniera ironica e insuperabile, in un articolo apparso il 19 di marzo de 2007 nel giornale di Buenos Aires La Nación intitolato “Una Disneylandia para la Magna Grecia”¹⁴⁸, dopo avere letto una notizia che lo sconvolse.

In Albanella, a venti chilometri del tempio di Paestum, in Campania, era progettata la costruzione di un parco archeologico chiamato Megale Hellas, con un costo di millecinquecento milioni di euro. Si trattava di un tempio falso, tutto fatto di calcestruzzo rivestito di travertino. I detrattori adducevano che pochi chilometri più in là si trova un tempio vero del IV-V secolo a.C. dedicato a Demetra, che nessun governante aveva pensato di portare alla

¹⁴⁶ Norman Bryson, Michael Ann Holly e Keith Moxey sostengono in *Visual Culture, Images and interpretations* (1994) mettono l'accento su la istituzionalizzazione della storia dell'arte, quindi è necessario virare verso una storia delle immagini investite da valore culturale.

¹⁴⁷ F. Choay: *Monument et monument historique*. Paris: Edition du Seuil, 1993, p. 19

¹⁴⁸ Umberto Eco: <http://www.lanacion.com.ar/892582-una-disneylandia-para-la-magna-grecia>
©LANACION/ *L'Espresso* (Distributed by The New York Times Syndicate)

procede no solo de sus características inherentes, sino de la apreciación de su significado, por lo que cada imagen ayuda a estructurar el contexto social y cultural.

En este sentido, los docentes del área artística tienen una enorme responsabilidad. Si por una parte deben tener la suficiente formación académica, intelectual, para afrontar el tema que nos ocupa, por otra es absolutamente necesaria una formación ética, limpia de miradas condicionantes para contar y ayudar a observar la historia que se desprende de las imágenes. Pero, ¿quién tiene la autoridad para contarla? ¿Dónde están las fuentes para hacerlo? Es muy fácil contextualizar las imágenes, pero hay que preguntarse por quién las ha hecho y por qué. Y en esto tienen mucho que decir los artistas desde su mirada crítica y creativa de la realidad, códigos que los docentes de EPVyA y de Historia del Arte tienen el deber de ayudar a descifrar. Artistas y docentes como agentes activos de la cultura. Entonces, solo así, tendrán sentido o razón de ser las cátedras y conferencias mundiales auspiciadas por la UNESCO.

2.11 Cultura visual y educación artística: Implicaciones en el patrimonio cultural

F. Choay (1993, p.19) advertía que el sentido otorgado a los monumentos ha pasado de tener un significado objetivo y preciso; esto es, de ser signos a constituirse en señales en esas formas de expresión subjetiva que tratan de dar respuesta a inquietudes distintas, estén o no relacionadas con el elemento que utilizan. Ello supone, desde el punto de vista patrimonial, una postura ahistórica y convencional que trivializa el contenido referencial que poseen.

Umberto Eco, en referencia a esta idea de Choay, lo llevó al arte de manera irónica e insuperable en un artículo publicado el 19 de marzo de 2007 en el periódico bonaerense La Nación titulado “Una Disneylandia para la Magna Grecia”¹⁴⁹, después de haber leído una noticia que seguramente le conmocionaría.

En Albanella, a veinte kilómetros del templo de Paestum en Calabria, estaban proyectando la construcción de un parque arqueológico llamado Megale Hellas con un costo de mil quinientos millones de euros. Un templo falso, de hormigón y revestido de mármol travertino. Los detractores esgrimían que a pocos kilómetros se encuentra un templo

¹⁴⁹ Umberto Eco: <http://www.lanacion.com.ar/892582-una-disneylandia-para-la-magna-grecia>
©LANACION/ *L'Espresso* (Distributed by The New York Times Syndicate)

luce. Coloro che erano a favore guardavano l'iniziativa con occhi lucenti pensando già nel flusso turistico, sicuramente superiore al permesso nei tempi veri, forse pensando alla Venezia costruita a Las Vegas, giustificando l'idea come salvatrice del patrimonio artistico. Eco pensò allora nei benefici che avrebbe portato la costruzione di una "Uffizilandia" nella periferia di Firenze. In questo modo, riproducendo le opere dei maestri con colori ritoccati per farle più attraenti ai suoi ipotetici visitatori, le opere originali sarebbero salvaguardate.

Umberto Eco fa un percorso nel suo articolo del turismo in Italia, della sua trasformazione e con lui le città di arte. Un turismo iniziato dalla aristocrazia e dai professionisti del *gran tour*, a chi sembrava giusto che le chiese piene di opere di arte fossero sommerse nell'umidità e palazzi rovinati si trovassero abbandonati, incrementando il loro senso di bellezza. Questa situazione cambia con l'arrivo del turismo borghese rappresentato da viaggiatori colti ed esigenti, per cui il patrimonio artistico cominciò ad essere restaurato. Dopo è arrivato il turismo selvaggio, massivo, che oggi conosciamo, ponendo in pericolo non solo le opere d'arte ma lo stesso territorio, che non può sostenere un consumo così elevato delle risorse ambientali.

Cosa fare? L'autore si domanda nel articolo se è lecito contraddire gli ideali democratici impedendo l'accesso di massa all'arte, ciò favorirebbe il turismo di pochi tornando al passato oppure "lamentarse de manera racista de que su lugar sea ocupado por el enjambre de asiáticos de los vuelos charter que no saben siquiera qué es lo que van a ver". Secondo Eco, bisognerebbe sfruttare la tendenza naturale del turismo massivo di visitare, senza differenziare, la Pietà Rondanini o il mulino che appare in uno spot pubblicitario. In un falso tempio di Albanella o in una Uffizilandia sicuramente i turisti rimarrebbero soddisfatti con delle "reproducciones perfectas pero con los colores ligeramente retocados", così "menos bocas impuras pondrían en peligro, con su aliento mefítico, la *Primavera* de Botticelli". Per Eco non si tratterebbe di un atto discriminatorio perché ciascuno potrebbe scegliere cosa vedere e la categoria di appartenenza, dallo stesso modo che si posiziona quando sceglie di vedere la televisione spazzatura. Aggiunge:

"De este modo, a diferencia de los proletarios de memoria marxista, los nuevos proletarios del arte no sabrían siquiera que lo son y se sentirían satisfechos y afortunados por haber visitado, entre todos, el templo más nuevo y resplandeciente".

verdadero del siglo IV–V a.C dedicado a Deméter que ningún gobernante había pensado sacar a la luz. Los que estaban a favor de la iniciativa se frotaban las manos pensando en el flujo turístico mucho mayor que el permitido en los templos verdaderos. Eco pensó entonces en los beneficios que reportaría la construcción de una “Uffizilandia” en la periferia de Florencia, con reproducciones de obras maestras, con colores retocados para hacerlas más atractivas a sus hipotéticos visitantes y así no amenazar las originales.

Umberto Eco hace un recorrido en su artículo del turismo en Italia, de cómo se ha ido transformado y con él las ciudades de arte, ciudades visitadas por aristócratas y profesionales del *grand tour*, a quienes les parecía bien que las iglesias, llenas de obras de arte sumergidas en la humedad, y palacios ruinosos estuvieran abandonados. Esta situación cambió cuando –sigue escribiendo Eco– inició el turismo burgués, siempre de élite, representado por viajeros cultos y exigentes, por lo que el patrimonio comenzó a ser restaurado. Después llegó el turismo masivo que conocemos –hoy aumentado exponencialmente –poniendo en peligro las obras de arte y el mismo territorio, que no puede sostener un consumo tan elevado de los recursos medioambientales.

¿Qué hacer? El filósofo y escritor plantea en el artículo si es lícito contradecir los ideales democráticos impidiendo el acceso de la multitud al arte, lo que favorecería el turismo de muy pocos volviendo al pasado, o “lamentarse de manera racista de que su lugar sea ocupado por el enjambre de asiáticos de los vuelos chárter que no saben siquiera qué es lo que van a ver”. Según Eco, habría que explotar la tendencia natural del turismo masivo de visitar, sin hacer diferencias, la Pietà Rondanini o el molino que aparece en una conocida campaña publicitaria, por lo que quedarían muchos turistas plenamente satisfechos en un falso templo de Albanella o en una Uffizilandia con “reproducciones perfectas pero con los colores ligeramente retocados”, así “menos bocas impuras pondrían en peligro, con su aliento mefítico, la *Primavera* de Botticelli”. Para Eco no se trataría de una discriminación clasista, pues cada uno sería libre de escoger a qué categoría quiere pertenecer. Dice al respecto:

“De este modo, a diferencia de los proletarios de memoria marxista, los nuevos proletarios del arte no sabrían siquiera que lo son y se sentirían satisfechos y afortunados por haber visitado, entre todos, el templo más nuevo y resplandeciente.”

Scambi simbolici e le loro relazioni con gli scambi materiali e economici. Bourdieu recupera l'idea della forza del simbolico nel gioco sociale, orientando le sue ricerche sulla produzione simbolica dei gruppi sociali e la loro lotta per la classificazione.¹⁵⁰

Per Umberto Eco la soluzione che propone non è classista né discriminatoria perché “no existe un criterio superior que dirima qué visitante refinado puede acudir a un lugar y qué troglodita debe dirigirse al otro”, ma ognuno deciderebbe liberamente in funzione delle loro preferenze e desideri, soddisfacendo le loro prospettive. Così il bene culturale si libera dalla mentalità che da maggio '68 assegna un ruolo sottomesso quasi esclusivamente alla sua dimensione e funzione sociale. (sic)

Questo ragionamento non è nuovo ad Eco: nel difendere che il motivo della scarsa qualità dei contenuti televisivi è nel consumo richiesto di banalità da parte di un'audience sempre più estesa, dunque si domanda a chi beneficia questa situazione. Naturalmente al pubblico formato, perché si assicura in questo modo l'accesso più o meno esclusivo ai contenuti culturali, mentre che nel pubblico meno coltivato la soddisfazione è momentanea. È evidente che si tratta di un rimedio che non apporta niente al deficit in materia culturale, in più risulterebbe falsata a partire da questi cliché modificati che si presentano come alternativa.¹⁵¹

2.11.1 Strategie per la riflessione

Ciò che abbiamo letto anteriormente ci porta a riflettere su come viviamo immersi in una cultura frammentata da una posmodernità che apparentemente ci porta a capire meglio ciò che è visuale, ma non dovremmo essere costretti a ricostruzioni per capire la realtà che ci offrono. È qui il grande inganno.

L'articolo di Umberto Eco che può strapparci un sorriso, nonostante la sua radicalità, mostra la realtà attuale conseguenza della eliminazione dell'arte e le discipline umanistiche in praticamente tutti i paesi del mondo. Le nazioni preferiscono ottenere benefici a breve termine, coltivando delle abilità applicabili e adattabili ai fini di lucro; sembra che l'educazione è vista da tutti i politici come un mezzo per promuovere soltanto la crescita economica. Coloro che educano pensando nel lucro temono le arti perché queste non ignorano le

¹⁵⁰ P. Bourdieu: Le marché des biens symboliques, in: *L'Année sociologique*, 1971, n° 22, Paris, p.49-126 (49).

¹⁵¹ M. Moragas: *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gustavo Gili. 1982, p. 286-303.



Se trataría de intercambios simbólicos y sus relaciones con los intercambios materiales y económicos. Bourdieu recupera la idea de la fuerza de lo simbólico en el juego social, orientando sus investigaciones sobre la producción simbólica de los grupos sociales y su “lucha por la clasificación” (Bourdieu, 1971, pp. 49–126).

Siendo un intercambio, la solución que propone no es clasista ni discriminatoria, dice el autor del artículo, porque “no existe un criterio superior que dirima qué visitante refinado puede acudir a un lugar y qué troglodita debe dirigirse al otro”, sino que cada cual decidiría libremente en función de sus deseos y preferencias y satisfaciendo sus expectativas. Así el bien cultural se libra de esta opresión dañina y perjudicial, liberándolo de una dimensión y función social con la que Eco no parece estar de acuerdo. Evidentemente se trata de un remedio que no aporta ninguna solución al déficit en materia cultural, es más, resultaría más falseada a partir de estos clichés modificados que se le presentan como alternativa (Moragas, 1982, pp. 296–303).

2.11.1 Estrategias para la reflexión

Todo ello nos lleva a reflexionar sobre cómo vivimos inmersos en la cultura fragmentada de una posmodernidad que en apariencia nos lleva a entender mejor todo aquello que es visual, pero no deberíamos tener que esforzarnos en reconstrucciones para entender la realidad que se nos está ofreciendo. He ahí el gran engaño.

Este artículo de Umberto Eco—que nos puede llevar a sonreír a pesar de la radicalidad que encierra— muestra la realidad actual, consecuencia de la eliminación de las artes y humanidades de la educación en todos los niveles de prácticamente todas las naciones del mundo; son consideradas adornos inútiles. Las naciones prefieren obtener beneficios a corto plazo cultivando habilidades aplicables y adaptadas a fines lucrativos, y la educación es vista por todos los políticos como un medio para promover el crecimiento económico. Quienes educan para el lucro temen las artes porque éstas no ignoran las desigualdades, como sí son ignoradas por todos los que creen que por ver la vida cotidiana la conocen. ¿Quizá la profusión y saturación de imágenes dificultan la tarea de descifrar lo que estamos viendo? ¿Cuántas realidades hay? Mirzoeff (2003, p. 17) sostiene que “en esta espiral de imagería ver es más importante que creer”.

disuguaglianze, come sono ignorate presumibilmente da coloro che credono che basti vedere la vita quotidiana per conoscerle. Forse la profusione e saturazione d'immagini rendono difficile il compito di decifrare ciò che vediamo? Quante realtà ci sono? Mirzoeff¹⁵² sostiene che “en esta espiral de imagería ver es más importante que crear”.

Basta adottare delle strategie di riflessione dei cinque livelli –narrativo, costruttivo, classificativo, interpretativo e ricreativo –perché con essi, invece di imparare sull'arte, utilizziamo l'arte per imparare? Usiamo una metodologia adeguata per ogni tipo di usuario, basata nella partecipazione, il dialogo, la scoperta e la discussione per facilitare tanto la comprensione come la fruizione dell'opera di arte?

È necessario selezionare immagini per rendere capaci gli osservatori a riconoscere ciò che vedono ed elaborare in funzione delle loro conoscenze? Non si usa, in certo senso, una narrativa formalista e disciplinaria? Non ci dimenticano che ogni conoscenza è legata al contesto e biografia di ciascuno di noi?

Molte questioni che migrano verso la scuola. Come si trasferisce tutto ciò al processo costruttivo, obiettivo ultimo così considerato da gran parte dei docenti delle materie Arte e Immagine o Educación Plástica, Visual y Audiovisual della scuola secondaria? Non è vero –come sostiene Kerry Freedman¹⁵³– che, mano a mano che il curriculum si centra negli obiettivi facili d'insegnare e valutare, i docenti utilizzano con più frequenza i consueti esempi accessibili attraverso le pubblicazioni, che saranno riciclati e assunti dagli studenti in pratica per essere riutilizzati semplificandoli e frammentandoli di nuovo? Al rispetto, sostengono Gómez y Vaquero:¹⁵⁴

La acumulación de datos que los mediadores ofrecen alrededor de la obra –muchos de carácter fútil– constituyen un entramado prácticamente infranqueable para espectadoras y espectadores que nunca se han sentido partícipes del arte. Reproducciones y otras formas de discursos paralelos, se presentan como facilitadores y, sin embargo, generan barreras que neutralizan la obra.

¹⁵² *op.cit.*, p.17

¹⁵³ K. Freedman, *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro. 2006, p. 44

¹⁵⁴ L.M^a Gómez del Águila, L.M^a e C. Vaquero (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico, *Arte, Individuo y Sociedad*, vol.26 (3), pp. 387–400 (391). Disponible in: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/42543>. Acceso: 13/02/2017

¿Basta seguir adoptando estrategias de reflexión de los niveles narrativo, constructivo, clasificativo, interpretativo y recreativo porque con ellas, en vez de aprender sobre arte, utilizamos el arte para aprender? ¿ Utilizamos una metodología adecuada para cada tipo de usuario, basada en la participación, el diálogo, el descubrimiento, la descripción y la discusión para facilitar tanto la comprensión como el disfrute de la obra de arte, como se pregunta Machín, 2004 p. 189? O incluso ¿bastan las laureadas V.T.S. (Visual Thinking Strategies) diseñadas por Abigail Housen (1992) para el departamento de educación artística del MoMA de Nueva York? Pero, con estas aportaciones, ¿los artefactos no se simplifican y se segmentan? ¿No se transforman, perdiendo su identidad cultural, al ser de nuevo descontextualizados?

¿Es necesario seleccionar imágenes para que los observadores sean capaces de reconocer lo que ven y elaborar asociaciones con sentido en función de su conocimiento previo? ¿No están usando, en cierto modo, una narrativa formalista y disciplinaria? ¿No se olvidan de que cualquier conocimiento está ligado al contexto y a la biografía de cada uno?

Muchas cuestiones que migran a la escuela. ¿Cómo se traslada todo esto al proceso productivo? ¿No es cierto –como dice Kerry Freedman (2006, p. 44)– que a medida que el currículum se va centrando en objetivos que son fácilmente enseñados y evaluados, los docentes utilizan con más frecuencia ejemplos típicos accesibles a través de publicaciones, que serán reciclados y asumidos por los estudiantes en prácticas para reutilizarlos en su propia enseñanza, simplificándolos y segmentándolos de nuevo? Sostienen Gómez y Vaquero, (2014, p. 391):

La acumulación de datos que los mediadores ofrecen alrededor de la obra –muchos de carácter fútil– constituyen un entramado prácticamente infranqueable para espectadoras y espectadores que nunca se han sentido partícipes del arte. Reproducciones y otras formas de discursos paralelos se presentan como facilitadores y, sin embargo, generan barreras que neutralizan la obra.

2.11.2 Il valore dell'immagine simbolica nella costruzione del patrimonio culturale

Forse bisognerebbe seguire le raccomandazioni di Bryson e privilegiare il significato culturale più in là del valore artistico; e, senza togliere i valori estetici inerenti, considerare che il valore di una immagine non solo procede dalle sue caratteristiche intrinseche, ma dall'apprezzamento del suo significato; quindi, ogni immagine aiuta a strutturare il contesto sociale e culturale. Se fosse così, possiamo considerare lecita la costruzione del falso tempio vicino a Paestum o il parco Uffizilandia, vista la situazione di supremazia del contesto economico che, costruttore di una nuova cultura –l'iperconsumo, in cui ha le basi –conforma il contesto sociale. Per porre freno a questa situazione, Lipovetsky¹⁵⁵ ci propone di cercare altre forme di educazione come mezzo per trovare un'identità che allontani l'interesse smisurato per il consumo, il quale progetta una felicità transitoria nell'essere umano. Ma, chi ci insegna ad adottare questa prospettiva? Non è vero che la diversità di prospettive sono conseguenza della ideologia che ostenta il potere? Come fuggirne per creare la propria? È impossibile educare senza mediatizzare, senza contribuire alla asimmetria interculturale? Quali sono i riferimenti?

Un modo di educare per arrivarci ha a che fare con la educazione artistica, ma “l'imparare a imparare” di Vigotsky e “l'insegnare a pensare” di Meichenbaum non sono presenti nella pratica docente, quindi un ostacolo per l'educazione artistica. È l'evoluzione del concetto di educazione artistica ciò che ci obbliga a pretendere un insegnamento basato sulla interpretazione e riflessione lasciando –in certo senso– in secondo piano, la importanza della produzione? Se per imparare a pensare prima di tutto dobbiamo osservare e decifrare, capire la cultura visuale è essenziale, poiché la nostra comprensione del mondo è visuale e non testuale.¹⁵⁶

María Acaso¹⁵⁷ è convinta che l'obiettivo sia quello di invogliare il consumatore ad ingoiare le bugie del linguaggio visuale e incrementi il consumo. Per questo niente di meglio che la disinformazione, la diseducazione, l'analfabetismo visuale che hanno come grande alleato il curriculum accademico tradizionale (o ‘pedagogia tossica’, come la chiama Acaso). Una educazione sottovalutata e messa alle strette si converte in strumento inefficace

¹⁵⁵ G. Lipovetsky: *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona: Anagrama. 2005.

¹⁵⁶ N. Mirzoeff, *Una introducción a la cultura visual*, 2003, p.72

¹⁵⁷ M. Acaso: *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Catarata.2009.

2.11.2 El valor de la imagen simbólica en la construcción de patrimonios

Quizá habría que seguir las recomendaciones de Bryson y primar el significado cultural y, sin eliminar los valores artísticos y estéticos inherentes, considerar que el valor de una imagen no solo procede de sus características intrínsecas, sino de la apreciación de su significado; por lo que cada imagen ayuda a estructurar el contexto social y cultural. Si es así, podemos considerar lícita la construcción del falso templo cercano a Paestum o el parque Uffizilandia, dada la situación de primacía del contexto económico que, hacedor de una nueva cultura, la del hiperconsumo, en la que ésta sienta sus bases, conforma el contexto social. Para frenar esta situación, podemos recurrir a la propuesta de Lipovetsky (2007) de buscar nuevos modos de educación como medio para encontrar una identidad que aleje del interés desmesurado por el consumo, que proyecta una felicidad pasajera en el ser humano. Pero, ¿quién nos enseña a adoptar esa perspectiva? ¿No es cierto que las diferentes perspectivas son consecuencia de la ideología de turno? ¿Cómo huir de ella para crear la propia? ¿Es imposible educar sin mediatizar, sin contribuir a la asimetría intercultural? ¿Cuáles son los referentes?

Un modo de educar para alcanzar ese estado pasa por la educación artística; pero el ‘aprender a aprender’ de Vygotsky y el ‘enseñar a pensar’ de Meichenbaum no están presentes en la práctica docente, por lo que se convierte en un obstáculo para la educación artística (Lidón y Lozano, 1995, p.22). ¿Es la evolución del concepto de educación artística el que nos obliga a decantarnos por una enseñanza basada en la interpretación y reflexión relegando, en cierto modo, la producción? Si para aprender y pensar antes debemos observar y descifrar, comprender la cultura visual es esencial, porque nuestra comprensión del mundo es visual y no textual (Mirzoeff, 2003).

Según María Acaso (2010) el objetivo es que el consumidor se trague las mentiras del lenguaje visual y consuma; para ello nada mejor que la desinformación, la deseducación, el analfabetismo visual que tienen como gran aliada el curriculum académico tradicional, (o pedagogía tóxica, como la denomina Acaso). Una educación menospreciada y arrinconada se convierte en un instrumento ineficaz “por las mismas y complejas sociedades contemporáneas que piden cosas a los sistemas educativos que, en ocasiones, pueden resultar contradictorias entre sí”. (Belver, 2005, p .14)

“por las mismas y complejas sociedades contemporáneas que piden cosas a los sistemas educativos que, en ocasiones, pueden resultar contradictorias entre sí.”¹⁵⁸

Non capire il messaggio visuale, non rielaborarlo, ci converte in esseri gregari; l'incontrario ci permette costruire delle elaborazioni simboliche in cui rappresentarci come individuo, mostrarci. Trattando con esse possiamo conoscere l'altro, obbligarci a capire o, al meno, ad aprirci alle differenze che ci portino a farci la domanda se esiste la possibilità di “universalizar las miradas diversas que nos dirigimos” (García Canclini, 2007), ma evitando di cadere nel colonialismo culturale in cui siamo soggetti, perché universalizzare non sia sinonimo di globalizzare. E ciò perché “para pensar el mundo, para pensar la sociedad y para pensarnos a nosotros mismos hemos de adoptar la perspectiva del otro, de todo otro, con quien coordinemos nuestra acción.”¹⁵⁹

Gli oggetti estetici/artistici (o soltanto manufatti) trasferiscono un carica emotiva che non può essere sottovalutata o ignorata, perché ci trasportano a tempi e luoghi che costruiscono una sorta di monumento alla memoria collettiva, per lo stesso valore culturale che gli è inerente.¹⁶⁰ Concentrando l'attenzione su ciò che non può essere letto come storia ma interpretato dalla percezione, si svincolano dalla loro funzione sociale per provocare delle reazioni fisiche, riproducendo un'immagine che si trasforma in qualcosa di patrimoniale non solo dalla visione statica –in cui si valuta come un bene– ma, ancora più importante, dalla visione relazionale tra il bene e la persona che è identitaria, emotiva e simbolica.¹⁶¹

2.12 Creatività e educazione artistica

La creatività si è sempre associata alla creazione artistica, ai geni illuminati dalle muse, come erano considerati gli artisti. Non sempre è stato così: nell'epoca classica non esistevano i termini creare o creatore ma fabbricare; d'altra parte non si impiegava nemmeno per scultori o pittori perché questi imitavano la naturalezza. È nel romanticismo quando si associa creazione ad artisti e poeti. Nel XX secolo si scoprì che la creatività può portare al progresso, dopo la superazione del trasferimento di questa ad attività scientifiche

¹⁵⁸ M. Belver, A. Ullán & M. Acaso: Integrating Art Education Models: Contemporary Controversies in Spain, *International Journal of Art & Design Education*, 2005, p. 14, vol.24, issue 1. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00426.x>.

¹⁵⁹ C. Thiebaut, *La responsabilidad ante el futuro (y el futuro de las humanidades)* 1999, p.43.

¹⁶⁰ Moxey, op.cit, 2009, pp.41–59.

¹⁶¹ O. Fontal: *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, 2013.

No comprender el mensaje visual, no reelaborarlo, nos convierte e patrones, lo contrario nos permite construir elaboraciones simbólicas en las que representarnos como individuos, darnos a conocer. Tratando con ellas podemos conocer al otro, obligarnos a comprender o, al menos, a abrirnos a las diferencias que deben llevar a preguntarnos si existe la posibilidad de “universalizar las miradas diversas que nos dirigimos” (García Canclini, 2007), pero evitando caer en el colonialismo cultural al que estamos abocados, para que universalizar no sea sinónimo de globalizar. Y es que “para pensar el mundo, para pensar la sociedad y para pensarnos a nosotros mismos hemos de adoptar la perspectiva del otro, de todo otro, con quien coordinemos nuestra acción” (Thiebaut, 1999, p.43).

Los objetos estético/artísticos (o no), trasladan una carga emocional que no puede ser pasada por alto al transportarnos a tiempos y lugares que llegan a formar una sorta de monumento a la memoria colectiva, por ese mismo valor cultural que le es inherente (Moxey, 2009). De esta forma, se desvinculan de la función social para provocar reacciones físicas al centrarse en lo que no puede ser leído como historia sino interpretado desde la percepción, reproduciendo una imagen que se convierte en algo patrimonial no solo desde una visión estática, en la que se valora como bien, sino, más importante aún, desde la visión relacional entre bien y persona que es identitaria, emotiva y simbólica (Fontal, 2013).

2.12 Creatividad y educación artística

La creatividad siempre se ha asociado a la creación artística, a los genios iluminados por las musas, como eran considerados los artistas. No siempre ha sido así: en la época clásica no existían los términos crear o creador, sino fabricar, por otra parte un término que tampoco se utilizaba para pintores y escultores, ya que estos imitaban la naturaleza, la copiaban. Es en el Romanticismo cuando se asocia creación a artistas y poetas. En el siglo XX se descubrió que la creatividad puede llevar al progreso, después de superar la polémica sobre la transferencia de ésta a las actividades científicas, de tal forma que desde los últimos decenios del siglo pasado la creatividad es considerada un motor de la humanidad presente en todos los ámbitos de la vida social y una cualidad de la inteligencia, que puede ser

in modo che da gli ultimi decenni del secolo scorso la creatività si considera motore dell'umanità presente in ogni ambito della vita sociale e una qualità della intelligenza, che può essere sviluppata attraverso l'educazione. Jorge Wagensberg¹⁶² dice che il lavoro di uno scienziato è creare nuova conoscenza e questa non ha senso senza creare; per questo “la creatività è la essenza degli scienziati.”

La capacità per risolvere problemi è una caratteristica della persona, perché soltanto capire per risolvere è già un atto creativo¹⁶³ e questa creatività ci ha portati alla evoluzione della civiltà. Nell'attualità –quando non siamo stati capaci di sradicare mali endemici ma abbiamo creato altri –abbiamo bisogno di essere più creativi. Penagos y Aluni¹⁶⁴ dicono che la creatività è all'uomo ciò che la evoluzione è a tutte le specie, per cui saremo più umani quanto più creativi riusciamo ad esserlo.

La definizione di creatività è un termine abbastanza moderno: appare definito per prima volta nel Oxford English Dictionary nel 1875; in Spagna dovremo aspettare quasi un secolo più tardi per trovarlo definito nel Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1984) come: “Que estimula o posee la capacidad de creación, invención, etc.”, oppure in una seconda accezione: “Capaz de crear algo”. I teorici non si mettono d'accordo per definirlo come concetto. Llorenç Guillera¹⁶⁵ appunta che, anche se sono tutte incomplete perché la creatività è influenzata dalle esperienze evolutive, educative e sociali, la maggioranza condividono quattro fasi dell'atto creativo che intervengono sempre: l'autore, il prodotto, il processo e la dimensione sociale e culturale.

La creatività è consustanziale all'educazione artistica. In una persona è così importante avere competenze come attitudine creativa per portare avanti un atto creativo, anche se possono lavorarsi entrambe. La psicologia della creatività considera che la curiosità, l'anticonformismo, la motivazione, l'iniziativa, la profondità, la perseveranza sono componenti essenziali della attitudine creativa. D'altra parte, la sensibilità percettiva –cioè, quello

¹⁶² Jorge Wagensberg, “Ciencia, inclusión y creatividad” en: <http://www.masmuseopicasso.org/opiniones/comparando-museos-y-exclusiones>

¹⁶³ R. Marín: *Didáctica de la Educación Artística*, 2003, p.127.

¹⁶⁴ J.C. Penagos e R. Aluni: Creatividad, una aproximación, *Revista Psicología*, edición especial, versión electronica. 2000. Disponible in: https://www.researchgate.net/publication/320627379_Creatividad_una_aproximacion. Acceso: 13/12/2015.

¹⁶⁵ Ll. Guilera: *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: Fundit.2011, p. 43.

desarrollada a través de la educación. Jorge Wagensberg¹⁶⁶ (2014) dice que el trabajo del científico es crear nuevo conocimiento y ésta no tiene sentido sin crear; por eso, “la creatividad es la esencia del científico.”

La capacidad para resolver problemas es una característica de la persona, porque solamente comprenderlos para resolverlos es ya un acto creativo (Marín Viadel, 2013, p.127), y esa capacidad nos ha llevado a la evolución de la civilización humana. En el momento actual –en el que sin haber sido capaces de erradicar males endémicos al creamos otros nuevos –es cuando más necesitamos recurrir a la creatividad. Penagos y Aluni (2000) dicen que la creatividad es al hombre lo que la evolución a todas las especies, por lo que seremos más humanos cuanto más creativos seamos.

La definición del término creatividad es bastante moderno: aparece por primera vez en el Oxford English Dictionary en 1875; en España tendríamos que esperar casi un siglo más tarde para encontrarlo en el Diccionario de la Real Academia Española (1984) como “Que estimula o posee la capacidad de creación, invención, etc.”, o, en una segunda acepción: “Capaz de crear algo”. Los teóricos no se ponen de acuerdo para definirlo como concepto. Llorenç Guillerà (2011, p. 43) apunta que, aunque casi todas son incompletas porque la creatividad está influenciada por experiencias evolutivas, educativas y sociales, la mayoría comparten cuatro facetas del acto creativo que intervienen siempre: el autor, el producto, el proceso y la dimensión social y cultural.

La creatividad es consustancial a la educación artística. En una persona es tan importante tener aptitudes como actitud creativa para llevar a cabo un acto creativo, aunque ambas se pueden trabajar. La Psicología de la Creatividad considera que la curiosidad, el inconformismo, la motivación, la iniciativa, la profundidad, la perseverancia y la autoestima son componentes esenciales de la actitud creativa. Por otra parte, la sensibilidad perceptiva –es decir, la que nos hace captar los estímulos de una realidad que no todo el mundo percibe –la intuición que conduce a detectar y delimitar los problemas, la capacidad de analizarlos para planificar soluciones y encontrar la solución son las aptitudes encomiables de la personalidad creativa.

¹⁶⁶ Jorge Wagensberg, “Ciencia, inclusión y creatividad” en:
<http://www.masmuseopicasso.org/opiniones/comparando-museos-y-exclusiones>

che ci fa catturare gli stimoli di una realtà che non tutti percepiscono –l’ intuizione che conduce verso l’ individuazione e la delimitazione dei problemi, la capacità di analizzarli per pianificare soluzioni e trovare la soluzione, sono competenze encomiabili della personalità creativa.

Le attitudini che ho menzionate sono in relazione con il processo creativo: consiste in una serie di tappe nelle quali si passa dal rilevamento del problema a visualizzarlo nella mente per trovare una idea che permetta trovare la soluzione. Tutto ciò suppone studiare, riflettere, valutare e produrre. Come vediamo la educazione artistica deve trasmettersi come un atto dell’ intelletto e non un atto meccanico dove prevale la manualità. In questa linea John Dewey già definì nel 1910 cinque tappe dove transitare per risolvere un problema: percepirlo, definirlo e delimitarlo, generare idee e soluzioni, valutare criticamente queste ultime tappe e accettare quella che ci sembra adeguata. Wallas (1926) aggiunse due tappe a generazione di dee e soluzioni: incubazione e illuminazione. Con la prima si lascia riposare l’ idea durante un tempo per fare nascere un’ altra, che sarebbe l’ illuminazione. Anni dopo, nel 1931, Joseph Rossman considerò la necessità di aggiungere una tappa di revisione dell’ informazione disponibile nel caso fosse necessario ampliarla prima di generare idee e soluzioni. Il docente e ricercatore della creatività Llorenç Guillerà è d’ accordo con tutti loro e aggiunge una ottava: lo sviluppo delle idee mediante bozze, modellini, prove pilota o progetti completi.

Tuttavia il termine creatività nell’ educazione è da tempo che non suppone una novità. A metà del XX secolo, il professore Viktor Lowenfeld (1947, EE.UU) e il critico d’ arte Herbert Read (1969, Inghilterra) pubblicarono una serie d’ opere che cristallizzarono la tendenza conosciuta come “auto espressione creativa”. Arno Stern¹⁶⁷ si riferisce alla espressione libera come educazione artistica. Secondo lui:

Se llamaba “lección de dibujo”, a lo que correspondía a una forma de enseñanza en la que el maestro procuraba impartir al alumno nociones. Por el contrario la “educación artística” desea que el niño se exprese; no es una enseñanza brindada por el maestro al alumno, sino el despertar de las facultades latentes en el niño.

Questa tendenza introdusse come novità che quello che è decisivo della educazione artistica non si trova nei contenuti ma nella persona che si forma.¹⁶⁸ Si trattò di una idea innovativa perché esplicitava che lo importante non è imparare a fare arte ma che attraverso l’ arte si impara a essere persona, per ciò è imprescindibile un insegnamento libero

¹⁶⁷ A. Stern: *Aspectos y técnica de la pintura infantil*, Buenos Aires: Kapelusz. 1966, p.4.

¹⁶⁸ R. Marín, 2013, op.cit., p. 30.

Las aptitudes que he mencionado están muy relacionadas con el proceso creativo: consiste en una serie de etapas en las que se pasa de la detección de un problema o necesidad a visualizarlo en la mente para encontrar una idea que permita hallar la solución. Todo esto supone estudiar, reflexionar, evaluar y producir. Como vemos la educación artística debe transmitirse como un acto del intelecto y no un acto mecánico donde prevalece la manualidad. En esta línea, ya John Dewey definió en 1910 cinco etapas por las que transitar para solucionar un problema: percibirlo, definirlo y delimitarlo, generar ideas y soluciones, evaluar críticamente estas últimas y aceptar la que nos parezca más adecuada. Wallas (1926) le añade dos subetapas al punto tres, es decir, a la generación de ideas y soluciones: incubación e iluminación. Con la primera se deja reposar la idea durante un tiempo para que nazca una nueva, que sería la iluminación. Unos años más tarde, en 1931, Joseph Rossman consideró la necesidad de añadir una etapa de revisión de la información disponible en el caso que fuera necesario ampliarla antes de generar ideas y soluciones. El docente e investigador de la creatividad, Llorenç Guillerma (2013) está de acuerdo con todos ellos y añade una octava etapa: el desarrollo de las ideas mediante esbozos, maquetas, pruebas piloto o proyectos completos.

A pesar de todo lo expuesto con anterioridad, el término creatividad en la educación hace tiempo que no supone una novedad. Ya, a mediados del siglo XX, el profesor Viktor Lowenfeld (1947, EE.UU) y el crítico de arte Herbert Read (1969, Inglaterra) publicaron una serie de obras que cristalizaron la tendencia conocida como “autoexpresión creativa”. Arno Stern se refiere a la expresión libre como educación artística. Según dicho educador:

Se llamaba “lección de dibujo”, a lo que correspondía a una forma de enseñanza en la que el maestro procuraba impartir al alumno nociones. Por el contrario la “educación artística” desea que el niño se exprese; no es una enseñanza brindada por el maestro al alumno, sino el despertar de las facultades latentes en el niño...” (Stern, 1966, p.4).

Esta tendencia introdujo como novedad que lo decisivo de la Educación Artística no se encuentra en los contenidos sino en la persona que se forma (Marín Viadel, 2013, p. 30). Se trató de una idea novedosa porque explicitaba que lo importante no es aprender a hacer arte, sino que a través del arte se aprenda a ser persona, por lo que resulta imprescindible una enseñanza libre basada en el desarrollo espontáneo; de esta forma lo importante no es el producto o el resultado final sino el proceso de desarrollo personal que las actividades artísticas generan. Para ello se impuso como norma generalizada el dibujo libre y

basato nello sviluppo spontaneo; in questo modo, l'importante non è il prodotto o il risultato finale ma il processo di sviluppo personale che le attività artistiche generano. Per quello ha imposto come norma generalizzata il disegno libero, spontaneo, fuggendo d'imitazioni e stereotipi con la finalità che ogni bambina e ogni bambino disegni d'accordo la sua personalità e grado di sviluppo. Siccome l'arte non s'insegna ma s'impara, il ruolo del docente è primordiale nello stimolo della espressività procedimenti artistici, in processi produttivi visivi dove la valutazione non è presente.

Negli anni settanta del secolo scorso, Ausubel (1968) e Bruner (1972) raccolgono l'importanza della teoria dell'apprendimento basata nella Psicologia cognitiva: Ausubel mediante la Teoria dell'Apprendimento Assimilativo e Bruner argomentando la Teoria dell'Apprendimento per scoperta. Queste due correnti arrivano all'insegnamento artistico dalla mano di Barkan ed Eisner, che difendono la struttura cognitiva dell'insegnamento artistico. Nel 1982, il Getty Center For Education in the Arts elaborò un progetto denominato L'educazione artistica come disciplina (EACD) –nato come risposta alla problematica del suo inserimento nel curriculum –sistematizzato definitivamente nel 1987 da Clark, Day y Greer. Si tratta di un modello che rivela che le materie che sono state messe in relazione con l'educazione artistica devono essere strutturate della stessa forma che il resto delle materie, in modo che si intenda che, attraverso gli obiettivi, contenuti e metodi di valutazione “el arte se enseña y se aprende, no se aprende solo.”¹⁶⁹

Molte altre tendenze o modelli educativi protetti dalle teorie pedagogiche sul curriculum e la sua ripercussione nell'educazione artistica, si sono sviluppate e diventate di moda fino adesso senza chiarire verso dove va questa. L'unica cosa che intendo porre di manifesto è che il suo uso è strettamente legato a una evoluzione sociologica e ideologica –nella quale lo sviluppo tecnologico ha molto da dire –senza esistere una corrispondenza chiara tra il curriculum proposto dalle Amministrazioni e il suo sviluppo nelle aule, luogo dove deve riformularsi attraverso un dialogo dialettico tra la teoria e la pratica, che in educazione deve essere indivisibile. Ma il curriculum è un riflesso degli schemi socializzatori che vivono le comunità educative e, per questo motivo, deve “salvaguardar las peculiaridades

¹⁶⁹ M. Acaso: La Teoría de la Elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la Educación Artística como Disciplina. *Arte. Individuo y Sociedad*, 1998, n° 10, pp. 63-76 (71). Disponible in: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/archive>. Acceso: 11/12/2014.

espontáneo, huyendo de imitaciones y estereotipos con el fin de que cada niño y niña dibujara conforme a su personalidad y grado de desarrollo. Como el arte no se enseña sino que se aprende, el papel del docente es primordial en la estimulación de la expresividad mediante procedimientos artísticos, en procesos productivos visuales en los que la evaluación no está presente.

En los años setenta del pasado siglo, Ausubel (1968) y Bruner (1972) recogen la importancia de la teoría del conocimiento basada en la Psicología Cognitiva: Ausubel mediante la Teoría del Aprendizaje Asimilativo y Bruner fundamentando la Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento. Estas corrientes llegan a la enseñanza artística de la mano de Barkan y Eisner, quienes defienden la estructura cognitiva de la enseñanza artística. En 1982, el Getty Center For Education in the Arts elaboró un proyecto denominado La Educación Artística como Disciplina (EACD) –nacido como respuesta a la problemática de la introducción de la educación en el currículo –, sistematizado definitivamente en 1987 por Clark, Day y Greer. Se trata de un modelo que pone de manifiesto que, las materias relacionadas con la educación artística, deben ser estructuradas de la misma manera que el resto de las asignaturas, de manera que se entienda que, a través de objetivos, contenidos y métodos de evaluación, “el arte se enseña y se aprende, no se aprende solo”. (Acaso, 1998, p.71).

Muchas otras tendencias o modelos educativos, amparados por teorías pedagógicas sobre el currículo y su repercusión en la educación artística, se han ido desarrollando y puestos de moda hasta ahora sin aclarar muy bien hacia a dónde va ésta. Entiendo que lo que pone de manifiesto es que su uso está estrechamente ligado a una evolución sociológica e ideológica– en la que el desarrollo tecnológico tiene mucho que decir– sin existir una correspondencia clara entre el currículo propuesto desde las Administraciones y su desarrollo en las aulas, lugar donde tiene que reformularse a través de un diálogo dialéctico continuo entre la teoría y la práctica que, en educación, son indivisibles. Pero el currículo es un reflejo de los esquemas socializadores que viven las comunidades educativas, y por este motivo tiene el deber de “salvaguardar las peculiaridades culturales de la comunidad a la que va dirigido” (Marín Viadel, 2013, p. 234).

Estas peculiaridades conforman la identidad de cada grupo social y pueden llegar a determinar el denominado “aprendizaje significativo”, es decir, cómo aprende el alumnado al relacionar los conocimientos previos adquiridos– en y desde sus

culturales de la comunidad a la que va dirigido”¹⁷⁰. Queste peculiarità conformano l’identità di ogni gruppo sociale e possono arrivare a determinare il denominato “apprendimento significativo”, cioè, come imparano gli studenti a relazionare i contenuti previamente acquisiti –in e dalle loro comunità –con in nuovi contenuti. L’educazione artistica deve assentarsi in questi schemi previ, partire dalle idee, competenze, abilità e attitudine degli allievi davanti al fatto artistico, con la finalità che si stabiliscano strategie di apprendimento che gli permettano risolvere problemi.

2.13 Creatività, curriculum e marginalità. Contesti educativi andaluso e toscano

Rudolf Arnheim si domandava se l’arte può essere insegnata. Secondo lui, la produzione e l’apprezzamento delle opere d’arte è una questione di intuito e la sua pratica è il principale contributo che fa alla mente umana. Per questo motivo, il docente deve essere molto prudente all’ora di presentare conoscenze ai suoi studenti perché “el crecimiento de la mente del joven es cuanto menos un proceso delicada, fácilmente perturbable por la presentación de conocimientos inadecuados en el momento menos conveniente.”¹⁷¹

Eisner (1972) rifletteva su chi è la persona idonea per insegnare l’arte. Considera che dipende da come sia concepita l’educazione artistica: se è considerata un mezzo per liberare le emozioni che causano gli studi accademici dal resto delle materie, la persona adeguata deve essere formata nell’arte, nella terapia artistica o psicologia; se invece l’educazione artistica deve consistere in aiutare lo studente all’apprezzare le grandi opere indubbiamente il professorato deve provenire dall’area della critica o dalla storia dell’arte. Una terza possibilità è quella di pretendere formare artisti; non c’è dubbio che dobbiamo ricorrere a un artista che sia attivo.

Anche se proviene da un contesto anglosassone, possiamo dire che il problema che solleva Eisner è lo stesso problema con cui si scontra la definizione curricolare nel sistema educativo spagnolo e, in conseguenza, i docenti che procedono da diversi itinerari dell’area artistica. I grandi danneggiati sono gli studenti e, in definitiva, la società intera perché l’arte può aiutare a capire il mondo attraverso gli occhi da coloro che hanno la capacità di vederlo in un’altro modo. Molti genitori che considerano questa materia dell’educazione formale una perdita di tempo, si domandano sulla importanza di fare ciò,

¹⁷⁰ R. Marín, 2013, op.cit., p. 234

¹⁷¹ R. Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós. 1993, p. 95.

comunidades- con los nuevos contenidos de aprendizaje. La educación artística debe asentarse en estos esquemas previos, partir de las ideas, destrezas, habilidades y actitud del alumnado ante el hecho artístico, con el fin de que se establezcan estrategias de aprendizaje que le permitan resolver problemas.

2.13 Creatividad, curriculum y marginalidad. Contextos educativos andaluz y toscano.

Arnheim se preguntaba sobre si el arte puede enseñarse. Para él, la producción y la apreciación de las obras de arte es una cuestión de intuición y es su cultivo la principal aportación que hace a la mente humana. Por este motivo, el docente debe ser muy cuidadoso a la hora de presentar conocimientos al alumnado, ya que “el crecimiento de la mente del joven es cuanto menos un proceso delicado, fácilmente perturbable por la presentación de conocimientos inadecuados en el momento menos conveniente” (1993, p.95).

Eisner (1972) reflexionaba sobre quién es la persona idónea para enseñar arte. Consideraba que depende de cómo se conciba la educación artística: si es considerada un medio para liberar las emociones que causan los estudios académicos del resto de las materias la persona indicada debe estar formado en arte, en terapia artística o psicología; si en vez de ello la educación artística debe consistir en ayudar al estudiante a apreciar las grandes obras indudablemente el profesorado debe provenir del área de la crítica o de la historia del arte. Una tercera posibilidad es la de pretender que la enseñanza artística sirva para formar artistas; qué duda cabe entonces que debemos recurrir a un artista que esté activo.

Aun proviniendo de un contexto anglosajón, podemos decir que el problema que plantea Eisner es con el que se enfrenta la definición curricular en el sistema educativo español y, en consecuencia, el profesorado que procede de distinta formación de la rama artística. Los grandes perjudicados son los estudiantes y, en definitiva, la sociedad entera, puesto que el arte ayuda a comprender el mundo a través de los ojos de aquellos que han tenido la capacidad de verlo de otra manera. Muchos padres y madres que consideran esta asignatura de la educación formal una pérdida de tiempo para su prole, se preguntan por la importancia de ver el mundo de otra forma, mostrándose escépticos y burlones.

Decía Sigmund Freud (1929) que la utilidad de la belleza no es evidente, como tampoco parece serlo para la civilización a primera vista; pero la cultura no

mostrandosi scettici e burloni.

Diceva Sigmund Freud che l' utilità della bellezza non è evidente. Nemmeno sembra esserlo oggi a prima vista, ma la cultura non può farne a meno. La questione che impregna tutto questo lavoro è se la società può permettersi di prescindere dell' educazione artistica nella scuola, (nonostante Winkelmann sostenesse che la capacità di capire la bellezza si sveglia e si manifesta attraverso una buona educazione). I tecnologi diranno di sì, ma, ad essere così, sembrano ignorare che ciò che ci parla l' arte solo lo fa l' arte. E l' arte ci parla anche d' identità.

L' identità è la capacità dell' essere umano di riconoscere se stesso in un contesto socioculturale e, per quello, determinato ed influenzato dalla società. In questo modo è suscettibile non solo di soffrire delle modificazioni lungo il tempo, ma di produrle in una cultura concreta, quando di essere identità passa ad essere strategia identitaria. Questo accade perché, mentre la cultura non è un corpo chiuso, stabile, di convinzioni e simboli –come sostiene il culturalismo –ma un fenomeno sociale con antecedenti che rispondono a processi inconsci di negoziazione con il mondo esterno,¹⁷² l' identità ha a che fare con un principio che è cosciente ed esplicito, una costruzione sociale e culturale,¹⁷³ che si crea continuamente, quindi tattica, perché si fonda in una contrapposizione simbolica tra io e l' altro. Per riconoscere l' altro dobbiamo chiarire la nostra esperienza, il nostro io; a questo ci aiuta l' arte, che ha come una delle sue funzioni “hacer transparente nuestra naturaleza interior, tanto para nosotros mismos como para los demás.”¹⁷⁴ Quindi, l' arte non è solo un modo costante e costitutivo con cui la esperienza umana si orienta nel mondo, ma è anche uno strumento per trasformarlo.

Il curricolo –relazione di obiettivi, contenuti, attività e metodi di valutazione raccolti in un documento –la cui funzione primordiale dovrebbe essere quella di affrontare le necessità della comunità, spesso è presentata come se non fosse collegata con l' educazione ai valori sociali, culturali, e ideologici¹⁷⁵ o con la realtà culturale e il valore assegnato

¹⁷² A. García Martínez: “La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales”, *Kairós Revista de Temas Sociales*, 2008, 12, n°22, p.4 en <http://www.revistakairos.org>.

¹⁷³ P. Berger, P. e T. Luckman: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.1968.

¹⁷⁴ Parsons, op.cit, 2002, p.128.

¹⁷⁵ J.C Araño: “La enseñanza de las Bellas Artes como forma de la ideología cultural”, *Arte, Individuo y Sociedad*, 2, 1989, 9–30. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/archive>. Acceso: 21/02/2017.

puede pasar sin ella. La cuestión que impregna todo este trabajo es si la sociedad puede permitirse prescindir de la educación artística en la escuela e institutos en colaboración con los museos porque, como decía Winckelmann en 1763, la capacidad de comprender la belleza se despierta y se manifiesta a través de una buena educación. Los tecnólogos dirán que sí, pero parecen ignorar que, recordemos, de lo que nos habla el arte, solo nos habla el arte (Parsons, 1987). Y el arte nos habla de identidad y de cultura.

La identidad es la capacidad que tiene el ser humano de reconocerse a sí mismo en un entorno sociocultural y, por ello, determinado e influenciado por la sociedad. De esta forma, es susceptible no solo de sufrir modificaciones a lo largo del tiempo sino de producirlas en una cultura concreta cuando pasa de ser identidad a estrategia identitaria. Esto acontece porque mientras la cultura no es un cuerpo cerrado, estable, de creencias y símbolos – como sostiene el culturalismo – sino un fenómeno social con antecedentes que responden a procesos inconscientes de negociación con el mundo exterior (García Martínez, 2008, p.4), la identidad tiene que ver con un principio que es consciente y explícito, una construcción social y cultural (Berger y Luckman, 1968) que se crea continuamente y, por tanto, táctica, al fundamentarse en una contraposición simbólica entre yo y el otro. Para reconocer al otro tenemos que aclarar nuestra experiencia, nuestro propio yo y a esto nos ayuda el arte, que tiene como una de sus funciones “hacer transparente nuestra naturaleza interior, tanto para nosotros mismos como para los demás” (Parsons, 1987, p. 218). Por lo tanto, el arte no es solo un modo constante y constitutivo con el que la experiencia humana se orienta en el mundo, sino también un instrumento para transformarlo.

El currículum –relación de objetivos, contenidos, actividades y métodos de evaluación recogidos en un documento–, cuya función primordial debería ser la de afrontar las necesidades de la comunidad, a menudo, está planteado como si fuera algo que no está relacionado con la educación de los valores sociales, culturales e ideológicos (Arañó, 1986, Efland, 1990), o con la realidad cultural y el valor asignado al arte en aquella comunidad para la que se está planificando (Aguirre, 2005). Existe un problema de base para que la ciudadanía no reconozca esos valores en la educación artística: el marcado carácter técnico de la educación, cuyo objetivo es la preparación profesional que conduzca a la competitividad, productividad y eficacia; por eso, el saber artístico, desde este punto de vista, se considera inútil. A esto hay que sumarle el trabajo de un maestro generalista quien, la mayoría de las veces, termina



all'arte in quella comunità per la quale si pianifica.¹⁷⁶ Esiste un problema di base perché la cittadinanza non riconosca questi valori nell'educazione artistica: il forte carattere tecnico dell'educazione, volto a la formazione professionale che conduce alla competitività, produttività e efficacia; dunque, il sapere artistico, da questo punto di vista, si considera inutile. C'è d'aggiungere il lavoro di un insegnante generalista che, il più delle volte, finisce per considerarla una pratica che solleva delle tensioni o un premio a un lavoro bene svolto.

2.13.1 Comunità Autonoma Andalusia

La realtà è che l'educazione artistica è una materia marginale, senza riconoscenza sociale perché la stessa Amministrazione non lo fa all'includerla nei programmi educativi con una irrisoria carica formativa. Sono paradossali le diverse leggi educative che si sono formulate in Spagna negli ultimi decenni. L'ultima, conosciuta come LOMCE, nell'area di Educazione Artistica interpretata dal Governo della Comunità Autonoma di Andalusia, nell'introduzione a gli Aspetti Generali¹⁷⁷, la considera "una guía cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de la creatividad", e "pretende que los niños y niñas alcancen la competencia necesaria para expresarse y comunicarse además de percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades del mundo del arte y la cultura", perché "propicia el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico". Le arti propiziano, "la innovación, la inclusión y la cohesión social, en búsqueda de personas más democráticas y participativas". È tutta una dichiarazione d'intenzioni che rimane lettera morta in gran parte delle nostre scuole per l'insufficiente formazione artistica dei maestri generalisti, conseguenza dell'assenza di un itinerario artistico nella maggior parte delle Facoltà di Educazione del nostro paese.

Il documento di cui ho fatto menzione, parla dell'educazione artistica per la promozione della creatività, argomento trattato con anteriorità per cui mi domando sul significato reale che ha la creatività nel contesto scolastico. Tenendo in conto che a volte si applica a persone, capacità e anche prodotti, ed altre viene associato a concetti come immaginazione, ispirazione o talento si presenta in modo ambiguo, trovando gli stessi docenti delle difficoltà per affrontarla.

¹⁷⁶ I. Aguirre: *Teorías y prácticas en la Educación Artística. Ideas para una visión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.2005.

¹⁷⁷ Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Orden del 17 marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), n.60, p.9, en www.juntadeandalucia.es/eboja

considerándola y viviéndola como una práctica aliviadora de tensiones o un premio a una tarea bien hecha. El maestro debe comprender los procesos y los distintos estadios de desarrollo gráfico para que pueda plantear estrategias de intervención acordes a las posibilidades representativas de cada etapa evolutiva, manifestación genuina del pensamiento simbólico donde se encuentra la condición creativa. (Gutiérrez, 2002, pp.285–286)

2.13.1 Comunidad Autónoma Andaluza.

La realidad es que, la educación artística, es una materia marginal, sin reconocimiento social, porque la misma Administración no lo hace al relegarla prácticamente del curriculum con una irrisoria carga lectiva. No dejan de resultar paradójicas las diferentes Leyes de Educación que se han ido reformulando en España a lo largo de los últimos años. La última, conocida como LOMCE, en el área de Educación Artística interpretada por el Gobierno andaluz, en la introducción a los Aspectos Generales¹⁷⁸, habla de que es “una guía cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de la creatividad”, y “pretende que los niños y niñas alcancen la competencia necesaria para expresarse y comunicarse además de percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades del mundo del arte y la cultura”, porque “propicia el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico”. Las artes propician, continúa diciendo, “la innovación, la inclusión y la cohesión social, en búsqueda de personas más democráticas y participativas”. Es toda una declaración de intenciones que queda en papel mojado en gran parte de nuestras escuelas por la insuficiente formación artística de los maestros generalistas, consecuencia de la ausencia de un itinerario artístico específico en la mayoría de las Facultades de Educación de nuestro país.

El documento, extraído del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, habla de la Educación Artística para el fomento de la creatividad. Es un tema tratado anteriormente, por lo que me pregunto por el significado real que tiene la creatividad en el contexto escolar. Teniendo en cuenta que a veces se aplica a las personas, a las capacidades, a las formas de trabajar e incluso a los productos (Hernández, 1997) y otras se asocia con conceptos como imaginación, inspiración o talento (Sánchez Méndez, 1999), se presenta de manera muy ambigua, encontrando los mismos docentes dificultad para abordarla.

¹⁷⁸ Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Orden del 17 marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), n.60, p.9, en www.juntadeandalucia.es/eboja



È vero che la creatività risponde in maniera naturale ad arte ed educazione, dunque sembra che dovrebbe essere questa disciplina che deve occuparsi del suo sviluppo come contenuto formativo.¹⁷⁹ Per questo motivo, la scuola stabilisce delle metodologie e procedure diverse fra questa materia e le altre. Questa situazione è all'origine di uno dei grandi problemi che affliggono l'educazione artistica e l'educazione della creatività¹⁸⁰ e, anche se forma parte della pratica artistica, non è l'unica area che ne ha bisogno.

Esistono diverse ricerche e studi sulla creatività: come si rapporta con l'intelligenza (Guilford, 1971); la visione della creatività come processo psicologico da una progressiva introduzione del paradigma cognitivista (Gardner, 1993); cosa c'entra il contesto personale e sociale nell'attività creativa (Hernández, 1997; Sánchez Méndez, 1996); come si produce il processo creativo (James, 1997) o la Teoria dei tre nodi di Csikszentmihalyi (1988), per citare qualcuno. Si tratta di studi sociali che, come tali, non sono dogmatici perché fanno riferimento alla complessità dell'individuo, qualcosa che non può essere misurato. Se non può essere misurato, come valutare l'alunno di questa materia? Quale educazione artistica imparano le bambine e i bambini e come è il suo apprendistato?

Questi studi però non trascendono, non sono tenuti in conto dagli insegnanti della Scuola dell'Infanzia fino alle Superiori, nonostante la grande maggioranza degli studi concludono il modo come si produce l'azione creativa si riveli fattore determinante per lo sviluppo della materia. La creatività, facoltà degli esseri umani che si può educare, si produce come riflesso della interazione con la esperienza, anche sociale e culturale, e ripercuote in se stessa.¹⁸¹

2.13.2 Regione Toscana

In Italia, il Decreto legislativo "Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, legge 13 luglio 2015, D.107"¹⁸², rivela la necessità di cercare la sinergia tra i diversi linguaggi artistici e le nuove tecnologie,

¹⁷⁹ L.M Logan e V.G Logan: *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos Tau 1980.

¹⁸⁰ I. Aguirre, op.cit., 2005, p.202.

¹⁸¹ Aguirre, op.cit., 2005, p. 180.

¹⁸²Decreto legislativo 13 luglio 2015, n.60, entrato in vigore dal provvedimento: 31/05/2017, disponibile in www.gazzettaufficiale.it/eli/2017/05/16

Es cierto que creatividad se relaciona de forma natural con arte y educación artística y parece que es esta disciplina la que debe ocuparse de su desarrollo como contenido formativo (Logan y Logan, 1980), la que debe trabajarla en el horario escolar; por este motivo, la escuela establece metodologías y procedimientos diferentes para esta materia y las del resto del curriculum. Esta situación es el origen de uno de los grandes problemas que afligen a la educación artística y a la educación de la creatividad (Aguirre, 2005, p.202) y, aunque es parte fundamental de la práctica y educación artística, no es la única área del curriculum que la necesita.

Existen múltiples investigaciones y estudios sobre la creatividad: cómo se relaciona con la inteligencia (Guilford, 1971); la visión de la creatividad como un proceso psicológico desde la progresiva implantación del paradigma cognitivista (Gardner, 1993); qué tiene que ver el contexto personal y social en la actividad creativa (Hernández, 1997; Sánchez Méndez, 1996); cómo se produce el proceso creativo (James, 1997) o la teoría de los tres nodos de Csikszentmihalyi (1988), por citar algunos. Se trata de estudios sociales que, como tales, no son dogmáticos porque versan sobre la complejidad del individuo, algo que no puede ser medido. Si no puede ser medido, ¿cómo evaluar al alumnado de esta materia? ¿Qué educación artística aprenden los niños y las niñas y cómo es su aprendizaje? ¿Basta un profesor generalista para afrontarla y transmitirla?

Estos numerosos estudios e investigaciones no trascienden, no son tenidos en cuenta por gran parte de los maestros y maestras de Educación Infantil, Primaria y docentes de Secundaria y Bachillerato, a pesar de que la mayoría concluyen que un factor determinante para el desarrollo de la materia artística es el modo en que se produce la acción creativa. La creatividad, una facultad de los seres humanos que se puede educar, se produce como reflejo de la interacción con la experiencia, también la social y cultural, y repercute en ella misma (Aguirre, 2005, p.180).

2.13.2 Región Toscana

En Italia, el Decreto legislativo "Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul

d'inserirli come componenti del curriculum, anche verticale. Denominati "argomenti della creatività" (aree musicale – corale, artistico – performativa, visivo e linguistico – creativa) sono stati inclusi nel "Piano delle Arti", adottando misure relative alla realizzazione di un modello organizzativo flessibile e innovativo, con dei laboratori permanenti di pratica, ricerca e sperimentazione dell'arte in collaborazione con musei, istituti/licei e luoghi di cultura. Queste pratiche didattiche artistiche e storico-artistiche sono tese a conoscere, valorizzare, promuovere il *made in Italy* material e immateriale mediante l'apprendistato, oltre ad individuare il talento dalla didattica orientativa.

Sulla carta, questo piano si avvicina in qualche punto ai quattro elementi proposti dal Forum Mondiale della Educazione (2000): l'apprendimento attivo; un piano di studi adattato al contesto, che svegli l'interesse e l'entusiasmo nelle persone che imparano; il rispetto e la responsabilità con le comunità e culture locali, e la presenza dei docenti formati e motivati, ovvero: una educazione artistica per il XXI secolo; un secolo carico di oggetti di cui interessano i codici sociali e non il loro carattere estetico, ma che bisogna imparare a decifrare. La questione è se la formazione –e la motivazione –dei docenti è sufficiente e di qualità. Come si formano i futuri maestri e maestre nell'area della creatività e dell'innovazione quando in tante Facoltà di Scienze della Formazione non esiste la specialità di Educazione Artistica ed in altre tantomeno un dipartimento centrato nella formazione visuale, musicale e corporale dove esercitare la creatività e l'innovazione didattica?

Non sono pienamente in disaccordo con la Legge 107 italiana, come credo che c'è qualche punto da salvare nella spagnola Ley Orgánica 8/2013 per la qualità educativa, nei suoi fondamenti molto simili. Entrambe raccolgono la necessità di sviluppare dalla scuola primaria non solo competenze trasversali come il pensiero critico, la gestione della diversità, la creatività o la capacità di comunicare, ma anche quelle chiave come l'autostima e la fiducia negli altri, l'entusiasmo, la perseveranza e l'accettazione del cambiamento. Sono tutte delle competenze acquisibili dall'educazione artistica. Ma queste due leggi, simili nella loro diversità, non tengono conto del tipo di educazione artistica di cui ne ha bisogno la scuola dai suoi inizi per arrivare a una formazione estetica ed etica nell'università di qualità, indipendentemente dell'indirizzo scelto, troppo circoscritto all'area umanistica e sempre con meno carico curricolare, soprattutto in Spagna. Manca una direzione chiara per un corpo docente a chi impregnare del nuovo spirito di comprensione verso la necessità di educare

sostegno della creatività a norma dell' articolo 1, commi 180 e 181, legge 13 luglio 2015, D.107"¹⁸³, revela la necesidad de buscar la sinergia entre los diferentes lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías, de insertarlos como componentes del curriculum, también vertical. Denominados "temas de la creatividad" (área musical – coral, artístico-performativa, visivo y lingüístico-creativa) han sido englobadas en el "Plan de las artes" adoptando medidas relativas a la realización de un modelo organizativo flexible e innovativo, con laboratorios permanentes de práctica, investigación y experimentación del arte en colaboración con el museo, institutos y lugares de cultura. Estas prácticas didácticas artísticas e histórico-artísticas miran a conocer, valorizar, promocionar el *made in Italy* material e inmaterial mediante el aprendizaje, además de individualar el talento desde la didáctica orientativa.

Sobre papel, este plan, se acerca a los cuatro elementos propuestos en el Foro Mundial de la Educación (2000): el aprendizaje activo; un plan de estudios adaptado al contexto que despierte el interés y el entusiasmo en las personas que aprenden; el respeto y la responsabilidad con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados. Esto es: una educación artística del siglo XXI; un siglo cargado de objetos de los que interesan los códigos sociales y no su carácter estético, pero que debemos aprender a descifrar. La cuestión es si la formación –y la motivación –de los docentes son suficientes y de calidad. ¿Cómo se forman los futuros maestros y maestras en el área de la creatividad y de la innovación cuando en muchas facultades no existe la especialidad en Educación artística y en otras ni siquiera un departamento centrado en la formación visual, musical y corporal donde ejercitar la creatividad y la innovación didáctica?

La ley 107 italiana y la española Ley Orgánica 8/2013 para la calidad educativa, en sus fundamentos son muy parecidas. Ambas recogen la necesidad de adquirir y desarrollar desde la escuela primaria no solo competencias transversales como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, sino también actitudes clave como la autoestima y la confianza en los demás, el entusiasmo, la constancia y la aceptación de los cambios. Son todas competencias adquiribles desde la educación artística. Pero estas dos leyes educativas, similares en su diversidad, no tienen en cuenta qué tipo de educación artística necesita la escuela desde sus inicios para llegar a una

¹⁸³ Decreto legislativo 13 luglio 2015, n.60, entrata in vigore del provvedimento: 31/05/2017, in www.gazzettaufficiale.it>eli>2017/05/16

nell'immagine, non soltanto dalla educazione artistica nelle arti visive nel suo aspetto pratico e teorico, ma soprattutto partendo dagli studi visuali.

In Italia, le Indicazioni nazionali in relazione al profilo educativo, culturale e professionale dello studente della scuola secondaria, sono state calibrate tenendo conto delle strategie sorte in sede europea, tra indagini internazionali e nazionali che hanno come finalità costruire la società della conoscenza. Da loro emana la necessità di stabilire connessioni interdisciplinari, partendo dai nuclei fondamentali di ogni disciplina e intervenire nelle lacune dell'apprendimento che si deducono dai risultati messi in evidenza nell'accesso alla formazione universitaria.

Nell'art.2, 2, le Indicazioni osservano che l'itinerario della scuola superiore deve fornire allo studente gli strumenti culturali e metodologici necessari per una comprensione profonda della realtà, di una attitudine razionale, creativa e critica di fronte a situazioni, fenomeni e problemi; collocare il ragazzo e la ragazza nella situazione di acquisire conoscenze, abilità e competenze adeguate per proseguire verso studi universitari; finalmente, essere capaci di inserirli nella vita sociale e lavorativa d'accordo con le loro capacità e scelte personali. Tutto ciò lo vedremo sviluppato nel capitolo 4, punto 4.1.

Nel campo della formazione artistica, musicale e coreutica si è tenuto conto dell'implicazione dei decanati e personalità del mondo accademico negli itinerari della educazione secondaria di grado superiore. I risultati trasversali, che chiamano in causa la capacità progettuale del corpo docente¹⁸⁴, costituiscono il telaio ideale sul quale conformare ogni Piano della Offerta Formativa (PTOF) con una durata triennale. Raccolgono non solo gli obiettivi fondamentali che devono raggiungere, ma vogliono arricchirli in base alla propria storia del territorio, la professionalità del docente e l'uso degli strumenti didattici ed organizzativi che il Regolamento prevede per la scuola secondaria, come sono:

¹⁸⁴ “Schema del Decreto legislativo recante riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione “(377), articolo 1, commi 180, 181, lettera b), e 182, della legge 13 luglio 2015, n. 107)

formación estética y ética en la universidad, independientemente del camino escogido, más que muy genérica, demasiado circunscrita al área humanística y cada vez con menos carga curricular. Falta una dirección clara para un cuerpo docente al que hay que impregnar con un nuevo espíritu de comprensión hacia la necesidad de educar en la imagen, no solamente desde la educación artística en las artes figurativas en su vertiente práctica, o teórica con la historia del arte, sino partiendo sobre todo de los Estudios Visuales.

En Italia, las Indicaciones nacionales (*Indicazioni*) en relación al perfil educativo cultural y profesional del estudiante de Secundaria, han sido calibradas teniendo en cuenta las estrategias sugeridas en las sedes europeas, tras indagaciones internacionales y nacionales, que tienen como finalidad construir la sociedad del conocimiento. De ellas se desprende la necesidad de establecer conexiones interdisciplinares, partiendo de los núcleos fundamentales de cada disciplina, e intervenir en las lagunas que se deducen de los resultados del aprendizaje puestas en evidencia en el acceso a la formación universitaria.

En el art.2, 2, las Indicaciones observan que el itinerario de la enseñanza superior italiana debe: dotar al estudiante de los instrumentos culturales y metodológicos necesarios para una comprensión profunda de la realidad, de una actitud racional, creativa y crítica frente a situaciones, fenómenos y problemas; colocarlo en la situación de adquirir conocimientos, habilidades y competencias adecuadas para continuar estudios universitarios y, finalmente, poder insertarse en la vida social y laboral de acuerdo con sus capacidades y decisiones personales. Todo esto lo veremos desarrollado en el capítulo 4.4.1

En el campo de la formación artística, musical y coreutica se ha prestado especial atención a la implicación de Decanos de las Facultades y personalidades del mundo académico en los itinerarios de la Educación Secundaria de Grado Superior. Los resultados transversales, que llaman en causa la capacidad proyectual del cuerpo docente¹⁸⁵, constituyen el telar ideal sobre el que conformar cada Plan de la Oferta Formativa (PTOF) que tiene una duración trienal. Recogen no solo los objetivos fundamentales que deben alcanzar, sino que persiguen enriquecerlos en base a la propia historia del territorio, a la profesionalidad del cuerpo docente y al uso de los instrumentos didácticos y organizativos que el Reglamento prevé

¹⁸⁵ Schema di decreto legislativo recante riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione (atto del Governo 377), articolo 1, commi 180, 181, lettera b), e 182, della legge 13 luglio 2015, n. 107) disponible en: www.camera.it/leg17/682?atto=377&tipoatto=Atto&leg=17&tab=1. Acceso: 13/12/2016.

- la quota dei piani di studio;
- la costituzione di dipartimenti e comitati scientifici;
- l'attivazione di attività e materie facoltative;
- itinerari d'attivare a partire del secondo biennio –d'accordo con l'università e con le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica –che hanno come finalità approfondire nella conoscenza delle abilità e competenze necessarie per accedere ai relativi gradi universitari e per l'inserimento nel mondo lavorativo.

Di tutti gli obiettivi indicati dalla Legge 107 –che porta implicito il favorire delle pratiche e attività nei laboratori– ci interessa sottolineare¹⁸⁶:

1. L'impulso delle competenze nella pratica e nella cultura musicale, arte, cinema, nelle tecniche e mezzi di produzione e diffusione del suono e l'immagine, con la implicazione di musei e istituti pubblici e privati che operano in questi settori.
2. Lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione della educazione alla interculturalità e la pace; il rispetto delle differenze e il dialogo tra le diverse culture; la consapevolezza di essere responsabile dei beni comuni e la solidarietà nella chiamata in causa dei diritti e doveri come cittadini. Collegato a questo punto si apre un altro riferimento a:
3. Lo sviluppo di comportamenti responsabili ispirati nella conoscenza e il rispetto verso la legalità, sostenibilità ambientale, del patrimonio e delle attività culturali.
4. L'alfabetizzazione all'arte, le tecniche di produzione e diffusione delle immagini che conducono a:
5. Lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti –facendo attenzione al uso critico e consapevole dei network –e il rapporto con il mondo del lavoro.

¹⁸⁶ Camera dei Deputati, n.382. Schema di decreto legislativo recante norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività (382) *articolo 1, commi 180, 181, lettera b), e 182, della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

para la escuela secundaria italiana, como son: la cuota de planes de estudio, la constitución de departamentos y comités científicos, la activación de actividades y enseñanza facultativas; los itinerarios activables a partir del segundo bienio –de acuerdo con las universidades y con las instituciones de alta formación artística, musical y coreutica –que tienen como fin profundizar en el conocimiento de las habilidades y competencias necesarias para acceder a los relativos grados universitarios y para la inserción en el mundo laboral.

Señalamos algunos objetivos indicados por esta ley,¹⁸⁷ que llevan implícito favorecer prácticas y actividades en talleres:

1. El impulso de las competencias en la práctica y en la cultura musical, en el arte y en la historia del arte, en el cine, en las técnicas y medios de producción y difusión del sonido y la imagen, con la implicación de museos e institutos públicos y privados que operan en estos sectores.
2. El desarrollo de competencias en materia de ciudadanía activa y democrática a través de la valorización de la educación a la interculturalidad y a la paz, el respeto de las diferencias y el diálogo entre las diferentes culturas, la toma de conciencia del deber de asumir la responsabilidad de velar por los bienes comunes y la solidaridad en la llamada en causa de los derechos y deberes como ciudadanos. En relación a este punto se abre otro referido al:
3. Desarrollo de comportamientos responsables inspirados en el conocimiento y el respeto hacia la legalidad, sostenibilidad ambiental, del patrimonio y de las actividades culturales.
4. La alfabetización al arte, a las técnicas de producción y difusión de las imágenes que conducen al:
5. Desarrollo de las competencias digitales del alumnado, con particular atención al uso crítico y consciente de las redes sociales y su relación con el mundo laboral.

¹⁸⁷ Camera dei Deputati, n.382 “Schema di decreto legislativo recante norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività (atto del Governo 382) articolo 1, commi 180, 181, lettera b), e 182, della legge 13 luglio 2015, n. 107). Disponible en: www.camera.it/leg17/682?atto=382&tipoatto=Atto&leg=17&tab=1. Acceso: 13/12/2016.

CAPITOLO 3

LA CULTURA DELLA PACE E LA CONTESTAZIONE DEI SUOI PRINCIPI

Sommario

3.1 Principi della cultura di pace e la sua relazione con l'arte.

3.2 Il museo, la scuola e il valore del dialogo.

3.2.1. Sfide della scuola e la nuova società.

3.3. Il museo: educando alla socializzazione.

3.3.1 Calta21

3.3.2 La Biennale di Mercosur o quando quello educativo inghiottì un progetto artistico.

3.3.3 Il metodo autobiografico narrativo applicato ai beni culturali.

3.3.3.1 Il metodo autobiografico nella trasformazione dell'essere umano.

3.3.3.2 Un patrimonio di storie: Il metodo autobiografico narrativo applicato ai beni culturali.

3.3.4 Il museo, il pubblico e la libertà di azione.

3.3.4.1 Museo Carmen Thyssen Málaga

3.1 Principi della cultura di pace e la sua relazione con l'arte

L'ONU definisce la cultura di pace come un insieme di “valori, attitudini, comportamenti e stili di vita che respingono la violenza e prevedono i conflitti attaccando le radici attraverso il dialogo e la negoziazione tra gli individui, i gruppi e gli Stati”¹⁸⁸. La negoziazione è molto importante perché se capiamo e assumiamo quello che ci unisce e ci divide potremmo difenderci delle alienazioni provocate dalla globalizzazione (Castells, 1998; Bauman, 2013). Un insieme di valori, attitudini, abitudini, pratiche sociali e personali che comporta l'assenza di violenza culturale, strutturale e diretta dalla quale ci parla Galtung e che potenziano lo sviluppo personale e sociale degli esseri umani. “La cultura de paz se inspira en valores como el apoyo mutuo, la ausencia de temor, el altruismo, la cooperación y en técnicas como la mediación, para alcanzar la transformación pacífica de los conflictos.”¹⁸⁹

¹⁸⁸ Dichiarazione e Programma di azione per una cultura di Pace (A/RES/53/243)-Unric, in: <https://www.unric.org/dichiarazioni-sul>

¹⁸⁹ Binaburo e Muñoz, op.cit., 2007, p. 254

CAPÍTULO 3

LA CULTURA DE PAZ Y LA CONTESTACIÓN DE SUS PRINCIPIOS

Sumario

3.1 Principios de la cultura de paz y relación con el arte.

3.2 El museo, la escuela y el valor del diálogo.

3.2.1. Retos de la escuela en la nueva sociedad.

3.3. El museo: educando a la socialización

3.3.1 Calta21

3.3.2 La Bienal de Mercosur o cuando lo educativo engulló un proyecto artístico

3.3.3 El método autobiográfico narrativo aplicado a los bienes culturales

3.3.3.1 El método autobiográfico en la transformación del ser humano

3.3.3.2 Un patrimonio de historias: el método autobiográfico– narrativo aplicado a los bienes culturales

3.3.4 El museo, el público y la libertad de acción

3.3.4.1 Museo Carmen Thyssen Málaga

3.1 Principios de la cultura de paz y relación con el arte

Las Naciones Unidas definen la Cultura de Paz como “un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando sus raíces a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los Estados”¹⁹⁰. Esta negociación es muy importante porque, si comprendemos y asumimos aquello que nos une y nos separa, podremos defendernos de las alienaciones provocadas por la globalización (Castells, 1998; Bauman, 2013). Un conjunto de valores, actitudes, hábitos, prácticas sociales y personales que suponen ausencia de la violencia cultural, estructural y directa de las que nos habla Galtung y que potencian el desarrollo personal y social de los seres humanos. “La cultura de paz se inspira en valores como el apoyo mutuo, la ausencia de temor, el altruismo, la cooperación y en técnicas como la mediación, para alcanzar la transformación pacífica de los conflictos” (Binaburo, 2007, p. 254).

¹⁹⁰ Asamblea General de las Naciones Unidas, 15 enero de 1998, Resolución a/52/13, en <http://undocs.org/es/A/RES/52/13>. Acceso: 13/04/2016

L' eredità della II Guerra Mondiale ha a che fare col simbolo visuale che parla del lato più oscuro dell' essere umano: la sua capacità di distruzione con il “fungo atomico” ed Auschwitz, metafora del male assoluto. Non più poesia dopo Auschwitz, avrebbe detto Adorno. Per questo motivo la concezione della pace ha cambiato dopo la seconda metà del XX secolo: non significa più solo assenza di guerra, ma l' instaurazione delle relazioni incamminate a migliorare i rapporti tra le persone e i loro modi di vita in maniera equitativa, cercando la giustizia sociale e, di conseguenza, il rispetto umano.¹⁹¹ Il filosofo russo Gurdjieff diceva che l' essere umano nasce senza anima e sono le sue azioni quelle che la creano, di non farlo arriverà all' età adulta convertito in una persona malvagia.

Poiché conosciamo il conflitto possiamo conoscere come trasformarlo in maniera creativa. In questa linea Johan Galtung¹⁹² definisce la pace come “la trasformazione creativa y non violenta del conflitto”, ma anche come “la assenza/riduzione di ogni tipo di violenza”. Questa trasformazione implica un lavoro per ridurre il conflitto in maniera pacifica, affrontato dalle Scienze della Pace, dette così perché risponde alle norme generali di ricerca (comunicabilità e interdisciplinarietà) per questo i dati, valori, teorie e le conclusioni, come appunta Galtung, devono essere pubblicate.

Le due definizioni anteriori centrano l' essere umano in un contesto sociale nel quale le variabili da tenere in conto sono la cultura, la riconciliazione e lo sviluppo, perché la violenza e la pace hanno un componente culturale dal momento che religione e ideologia, lingua e arte, scienze formali e empiriche possono legittimare la violenza diretta o strutturale¹⁹³ Vediamo due concetti che si ripetono: cultura e creatività.

È qui dove situo la relazione tra educazione artistica e patrimoniale e la cultura di pace. E lo faccio per questa dimensione politica che esiste defettibilmente nell' educazione ricordando *Lettere sull' educazione estetica* di Schiller.¹⁹⁴

¹⁹¹ C. Labrador: Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales, en *Contextos educativos*, 3, 2000, pp. 45–68.

Disponibile in: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201070>. Accesso: 04/02/2015.

¹⁹² J. Galtung: *Paz por medios pacíficos: paz y conflictos, desarrollo y civilización*, Bilbao: Bakeaz. 2003, p. 31.

¹⁹³ *ivi*, p. 267. Johan Galtung sviluppa questa idea partendo dalla domanda su come intende Europa se stessa. Secondo l' autore, si è costruita come negazione del nemico al sur e sureste e il suo deostimo orientale. In pittura si vede chiaramente nella scuola francese del XIX secolo, che veniva rappresentato in scene di sesso e/o violenza, con artisti come Henri Regnaut (*L' esecuzione senza giudizio*) o Eugène Delacroix (*La morte di Sardanapa*).

¹⁹⁴ F. Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre.*, Barcelona: Anthropolos. 1990 (ed.or.1795).



La herencia de la II Guerra Mundial tiene que ver con el símbolo visual que supone el lado más sombrío del ser humano: su capacidad de destrucción con el *hongo atómico* y Auschwitz, metáfora del mal absoluto. No más poesía después de Auschwitz, diría Adorno. Por este motivo la concepción de la paz ha cambiado a partir de la segunda mitad del siglo XX: ya no significa solo ausencia de guerra, sino la instauración de relaciones encaminadas a mejorar las relaciones entre las personas y sus modos de vida de forma equitativa, buscando la justicia social y, por consiguiente, el respeto humano (Labrador, 2000). El filósofo ruso Gurdjieff decía que el ser humano nace sin alma y es con sus acciones que la debe ir creando, de no hacerlo llegará a la edad adulta siendo un desalmado. (Sabater, 1998, p. 87).

Porque conocemos el conflicto podemos conocer cómo transformarlo de manera creativa. En esta línea Johan Galtung (2003, p.31) define la paz como “la transformación creativa y no violenta del conflicto”, pero también como “la ausencia/reducción de todo tipo de violencia”. Esa transformación implica un trabajo para reducir el conflicto de forma pacífica, trabajo estudiado desde las Ciencias de la Paz. Al ser ciencia responde a las normas generales de investigación (comunicabilidad e interdisciplinariedad), por eso sus datos, valores, teorías y conclusiones, como apunta Galtung, han de ser públicos.

Las dos definiciones señaladas anteriormente centran al ser humano en un medio social en el que las variables a tener en cuenta son la cultura, la reconciliación y el desarrollo, porque la violencia y la paz tienen un componente cultural desde el momento en que religión e ideología, lengua y arte, ciencias formales y empíricas pueden llegar a legitimar la violencia directa o estructural¹⁹⁵ (Galtung, 2003, p.267). Vemos dos conceptos que se repiten: cultura y creatividad.

Es aquí donde sitúo la relación entre educación artística y patrimonial y la cultura de paz. Y lo hago por esa dimensión política que también existe indefectiblemente en la educación, acordándome de *Cartas sobre la educación estética* de Schiller (1795). Este autor sostiene que el mundo griego es el reino de la armonía, la patria de la belleza y de la formación cultural y de las capacidades espirituales del individuo porque está en concordancia con la naturaleza. Si el hombre griego se dejaba guiar por la naturaleza (que todo lo

¹⁹⁵ Joseph Galtung desarrolla esta idea partiendo de la pregunta de cómo se entiende Europa a sí misma. Según este autor se ha construido como negación del enemigo al sur y sureste y su despotismo oriental (Galtung, 2003, p.272) El arte acude a su representación y lo vemos, por ejemplo, en la escuela francesa del siglo XIX y los paisajes de sexo y/o violencia en artistas como Henri Regnaut (*La ejecución sin juicio*) o Eugène Delacroix (*La muerte de Sardanapal*)

Questo autore sostiene che il mondo greco è il regno dell'armonia, la patria della bellezza e della formazione culturale e delle capacità spirituali dell'individuo perché è in consonanza con la natura. Se l'uomo greco si lasciava guidare dalla natura (che tutto unisce) l'uomo moderno rimane mutilato dalla specializzazione dei saperi, finché perde la stessa libertà della intelligenza. Il greco non smembrava la natura ma componeva gli elementi perché niente fosse perduto dalla umanità; nell'uomo moderno questa libertà appare frammentata perché ha rotto con la totalità greca. La frammentazione porta verso la frattura dell'ordine sociale, come mise di manifesto la Rivoluzione francese. È una visione alquanto pessimistica della modernità, ma Schiller sa che questa frattura è necessaria per il progresso, per sviluppare ognuna delle facoltà umane. Ristabilire la natura umana che la civilizzazione ha distrutto non vuol dire tornare alla totalità greca ma istaurare una civilizzazione superiore. A differenza degli illuminati, Schiller crede che il ruolo di istauratore non può essere a carico della politica né della filosofia, nemmeno delle scienze, perché tutte e tre sono intrappolate dal progresso, quindi soltanto rimane uno strumento che può riuscire lo sviluppo della natura umana. Questo strumento è l'arte, che "(...) como ejercicio de presencia en el paisaje auditivo, visual y significativo del mundo, se propone progresivamente protagonista de un saber constitutivamente inédito."¹⁹⁶

L'idea di Schiller di ristabilire la natura umana sembra condivisa in certo senso dalla ONU nella definizione con cui aprivamo il capitolo. In questo modo integra modi come i diritti umani, lo sviluppo sostenibile o la diversità culturale, anche altre che guardano a porre le basi per vivere senza violenza.¹⁹⁷ Andando più in là, esistono una serie di organismi intergovernativi, come la Organizzazione di Stati Iberoamericani (OEI), che incoraggiano iniziative incamminate all'educazione come via necessaria per la trasformazione sociale e la costruzione della pace; fra di esse l'uso dell'arte e la sua esperienza, perché conforma delle menti che vedono, comprendono e valutano il mondo in maniera creativa, sviluppando delle competenze che possono essere applicate ad ogni aspetto della vita. Si tratta di strategie culturali rivolte alla formazione di un cittadino critico, attivo, rispettoso con la diversità, autonomo, conoscitore e

¹⁹⁶ De la Iglesia, J. F. (1991). Estética y método en la enseñanza de las artes: seis definiciones. En: Gutiérrez Pérez, R. (2012). "Educación artística y Comunicación del Patrimonio", *Arte, individuo y sociedad*, vol.24, n.º.2, pp.283-299 (286). Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/39035>. Acceso: 23/04/2015.

¹⁹⁷ F. Mayor Zaragoza: Educación y Humanidades: Educación para la integridad humana. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 2001 13-21.

Consultado en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7322>. Acceso: 17/12/2014.

une) el hombre moderno queda mutilado por la especialización de los saberes, hasta que pierde la libertad misma de la inteligencia. El griego no desmembraba la naturaleza, sino que componía los elementos para que nada perdiera la humanidad; en el hombre moderno esa humanidad aparece fragmentada porque ha roto con la totalidad griega. La fragmentación social lleva a la ruptura del orden social, como se puso de manifiesto con la Revolución francesa. Es una visión aparentemente pesimista de la modernidad pero Schiller sabe que esa ruptura es necesaria para el progreso, para desarrollar cada una de las facultades humanas. Restablecer la naturaleza humana que la civilización ha destruido no significa volver a la totalidad griega, sino instaurar una civilización superior. A diferencia de los Ilustrados, Schiller cree que el papel de instaurador no puede correr a cargo de la Política ni de la Filosofía, aunque tampoco de la Ciencia, porque las tres están atrapadas en el progreso, y solo un instrumento puede llegar a conseguir que la naturaleza humana se desarrolle suficientemente. Ese instrumento es el arte, que “(...) como ejercicio de presencia en el paisaje auditivo, visual y significativo del mundo, se propone progresivamente protagonista de un saber constitutivamente inédito.” (De la Iglesia, 1991, citado en Gutiérrez, 2012, p.3).

La idea de Schiller de instaurar una civilización superior parece querer desarrollarla en cierto modo la ONU en esa definición con la que abrimos el capítulo referida a la Cultura de Paz y la serie de “valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones”. De esta forma integra temas como los derechos humanos, el desarrollo sostenible o la diversidad cultural, además de otras que miran a sentar las bases para vivir sin violencia (Mayor Zaragoza, 2001). Yendo más allá, existen una serie de organismos intergubernamentales, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que impulsan iniciativas encaminadas a la educación como vía necesaria para la transformación social y la construcción de la paz; entre ellas, el uso del arte y su experiencia, porque conforma mentes que ven, comprenden y valoran el mundo de forma creativa, desarrollando competencias que pueden aplicarse a cualquier aspecto de la vida. Se trata de estrategias culturales dirigidas a la formación de un ciudadano crítico, activo, respetuoso con las diferencias, autónomo, conocedor y reconecedor de la propia identidad, de la diversidad cultural y del diálogo como instrumentos fundamentales para una convivencia pacífica.

riconoscitore della propria identità culturale e del dialogo come strumento per una convivenza pacifica.

3.2 Il museo, la scuola e il valore del dialogo

Volere parlare di educazione al patrimonio culturale senza cultura di pace, capire la cultura visuale senza una buona educazione artistica e una educazione artistica che non guardi il patrimonio come portatore di valori, non si sostiene nel XXI secolo.

Arte per essere creativi in una società che chiede ai cittadini la creatività come competenza, e ai quali deve esigere responsabilità civico – etica dai diversi ruoli di progenitori, educatori, studenti, ognuno facendo il proprio lavoro, tenendo conto delle circostanze, ma senza lasciarsi intimidire da loro. Questo è il contesto nel quale scuola e museo devono unirsi per lavorare in modo collaborativo, nella idea di costruire una società migliore partendo dalla necessità della comprensione mutua, un atto creativo in se stesso. E pensiamo, come dice Luis Camnitzer, che il museo è una scuola dove l'artista impara a comunicare e il pubblico a fare connessioni.

3.2.1 Sfide della scuola nella nuova società.

Vorrei prendere nuovamente in prestito una riflessione. Questa volta si tratta di quella che chiude l'epigrafe anteriore, di Camnitzer, e spostarla al mondo dell'educazione formale, per così sostenere che l'aula è un mondo dove il docente impara a comunicare e l'alunno a fare connessioni. Quindi il docente si trova con la responsabilità e il dovere di lavorare con principi come cooperazione, dialogo, democrazia, inseriti nell'educazione alla pace, perché questa ha come obiettivi la prevenzione del conflitto e lo sviluppo di attitudini che facciano sbocciare la coscienza sull'importanza di valori come la comprensione, l'ordine, la giustizia.¹⁹⁸ Assicura Ian Harris,¹⁹⁹ ricercatore di Pedagogia della Pace, che il cammino per stabilire la pace si trova nella promozione di una disponibilità pacifica nelle persone perché questa conduca i loro problemi come pacificatori, creando piccole isole di pace in mezzo a oceani di violenza.

¹⁹⁸ V. Fisas: *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Icaria. 2006, p. 11.

¹⁹⁹ I. Harris: *Peace Pedagogy*, Castellón de la Plana: Fundación Bancaixa-UJI. 1995, p. 255.

3.2 El museo, la escuela y el valor del diálogo

Querer hablar de educación al patrimonio sin cultura de paz, comprender la cultura visual sin una buena educación artística y una educación artística que no mire al patrimonio como portador de valores, no pueden ser viables en siglo XXI.

Arte para ser creativos en una sociedad que pide a los ciudadanos la creatividad como competencia, y a los que debe exigir responsabilidad cívico-ética desde los diferentes roles de progenitores, educadores y educadoras, y alumnado, cada uno haciendo su propio trabajo, teniendo en cuenta las circunstancias pero sin dejarnos intimidar por ellas. Este es el contexto en el que la escuela y el museo deben unirse para trabajar de manera colaborativa en la idea de construir una sociedad mejor a partir de la necesidad de la comprensión mutua, un acto creativo en sí mismo. Y pensemos, como dice Luis Camnitzer, que el museo es una escuela donde el artista aprende a comunicar y el público a hacer conexiones.

3.2.1. Retos de la escuela en la nueva sociedad

Quiero tomar prestada, de nuevo, una reflexión. Esta vez se trata de la de Camnitzer que cierra el epígrafe anterior y trasladarla al mundo de la educación formal, para así sostener que el aula es un mundo donde el docente aprende a comunicar y el alumnado a hacer conexiones. Por lo tanto, el docente se encuentra con la responsabilidad y deber de trabajar con principios como cooperación, diálogo y democracia insertados en la Educación para la paz, porque ésta tiene como objetivos la prevención del conflicto y el desarrollo de actitudes éticas que hagan florecer la conciencia humana sobre valores de comprensión, orden y justicia (Fisas, 1987, p.11) vinculando unos a otros. Asevera Ian Harris (1995, p.255) investigador de la Pedagogía de la Paz, que:

El camino para establecer la paz es promover una disposición pacífica en la gente, para que ésta conduzca sus asuntos como pacificadores, creando pequeñas islas de paz en medio de turbulentos océanos de violencia.

È convinto Harris che ciò apre le porte della compassione e della comprensione, il che dispone le persone ad occuparsi degli altri, senza preoccuparsi della diversità; basta vedere l'ondata di solidarietà che si crea quando succedono catastrofi o situazioni dove la violenza si manifesta in maniera estrema.

Pluralismo, tolleranza ed apertura verso la diversità devono configurarsi necessariamente come trasformazioni culturali, politiche e sociali in tutta l'Europa; è una condizione ineludibile per progredire nel dialogo interculturale in una società costituita da molteplici culture diverse dalla nostra. La scuola deve essere il luogo naturale dove iniziarlo, perché soltanto educando possono essere superati i tradizionali paradigmi usati nella gestione della diversità culturale. Gonzalo Fanjul²⁰⁰ dice che mantenere la diversità è possibile se sono difesi valori che non sono proprietà degli Stati, ma idee che difendono una società che sempre va davanti ai partiti politici. Quindi l'educazione alla pace deve attraversare ognuna delle materie della mappa curricolare, per assicurare il raggiungimento degli obiettivi della educazione secondaria di primo grado e ottenere il profilo desiderato dello studente di secondo grado. Una scuola dove iniziare la cultura per la pace, la diversità culturale, il dialogo interculturale, concetti ripetuti fino alla sazietà, tanto che incominciano ad essere smussati. Quindi, mi domando: quando passiamo dalla ripetizione alla cultura? Ma, cosa è cultura?

Il concetto di cultura è polisemico; è un luogo comune che serve tanto per parlare delle scienze sociali, del patrimonio culturale, dell'identità, della produzione artistica, dei simboli come delle convinzioni. Una pluralità evidenziata –come abbiamo visto nell'epigrafe 2.4 –da Kroeber y Kluckhohn nel 1952. Studiando i punti coincidenti, arrivarono a concludere che la cultura è la forma di pensare, di sentire e di reagire di un gruppo umano che rappresenta una identità specifica, acquisita e trasmessa soprattutto dai simboli e include gli oggetti concreti prodotti dal gruppo. Per questo, il motore della cultura è alimentato dalle idee tradizionali e i valori che vi sono associati. C. Kluckhohn y E. Strodbeck²⁰¹ hanno optato per classificare le definizioni di cultura in un sistema di significati relative alla mentalità, i rituali, gli strumenti di comunicazione, il linguaggio e le tecniche, i prodotti, le istituzioni, i valori che caratterizzano un gruppo determinando una identità propria.

²⁰⁰ V Seminario di Arte e Inclusione Sociale, Museo Picasso Málaga, 3 e 4 dicembre 2015.

²⁰¹ in García Ruíz y Figueroa, 2007, *op. cit.* p. 20)

Está convencido Harris de que ello abre las puertas de la compasión y de la comprensión que dispone a las personas a ocuparse de los demás, sin preocuparse de la diversidad; no hay más que ver la oleada de solidaridad que se crea cuando suceden catástrofes o situaciones donde la violencia se pone de manifiesto de manera extrema, aunque es verdad que se vive cuando más nos toca de cerca.

Pluralismo, tolerancia y apertura a la diversidad deben configurarse necesariamente como transformaciones culturales, políticas y sociales en toda Europa; es una condición ineludible para avanzar en el diálogo intercultural en una sociedad constituida por multitud de formas de pensar diferentes a la nuestra. La escuela debe ser el lugar natural donde iniciarlo, porque solo educando pueden ser superados los tradicionales paradigmas usados en la gestión de la diversidad cultural, ocasionada por los fenómenos migratorios, que se han revelado modelos inútiles en el diálogo intercultural. Gonzalo Fanjul²⁰² dice que el mantenimiento de la diversidad es posible si se defienden valores que no son propiedad del Estado sino ideas que defienden una sociedad que siempre va por delante de los partidos políticos. Por ello, la Educación para la Paz debe permear todas y cada una de las asignaturas del mapa curricular, para asegurar la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y obtener el perfil deseado del alumno de la escuela secundaria. Escuela donde iniciar la cultura para la paz, diversidad cultural, diálogo intercultural, conceptos repetidos en los últimos años hasta la saciedad, tanto que empezamos a desdibujarlos. Por ello me pregunto ¿cuándo pasamos de la repetición a la cultura? Pero, ¿qué es cultura?

El concepto de cultura es polisémico, es un “lugar común” que sirve tanto para hablar de las ciencias sociales, del patrimonio, de la identidad, de la producción artística, de los símbolos como de las creencias. Una pluralidad evidenciada –como ya hemos visto en el epígrafe 1.6 –por Kroeber y Kluckhohn en 1952. Estudiando los puntos coincidentes llegaron a concluir que cultura es la manera de pensar, de sentir y de reaccionar de un grupo humano que representa su identidad específica, que se adquiere y transmite sobre todo por símbolos e incluye los objetos concretos producidos por el grupo; por ello el motor de la cultura está alimentado por ideas tradicionales y valores que le están asociados. C. Kluckhohn y E. Strodbeck (en García Ruíz y Figueroa, 2007, p. 20) optaron por clasificar las definiciones de cultura en un sistema de significaciones relativas a: las mentalidades, los ritos, los instrumentos de

²⁰² V Seminario de Arte e Inclusión Social, Museo Picasso Málaga, 3 y 4 diciembre 2015.

Dalle parole ai fatti, dalla ripetizione ai valori che configurano la cultura della pace. Nonostante –in riuscita apparenza –le politiche mantenute con l’immigrazione sono lontane dall’eliminazione culturale o genocidio, l’apartheid o segregazione. La realtà è che l’assimilazione e la promozione del etnocentrismo sono sempre presenti nella nostra mente, e sono assorbite dalla persona nata in un’altro paese per non sentirsi in affidamento ma sì parte integrante; quindi dimenticando– a volte in maniera autoimposta– la propria cultura di origine, producendosi una acculturazione. C’è da capire che il grande contributo di una società multiculturale è che, quando si presenta in un territorio, diluisce la necessità di preoccuparsi per l’altro, dissolvendo la necessità di guardarlo con diffidenza ed aprendosi al dialogo.

Il dialogo è necessario per partecipare ad un destino comune che è l’essere formatori di una democrazia attiva, cognitiva, come direbbe Morin. Non creare le condizioni necessarie per costruire e sviluppare il dialogo interculturale, significa emarginare, escludere, non difendere le persone, privarle della possibilità di crescere e svilupparsi.²⁰³

L’assenza di dialogo conduce alla incomprensione di colui che è “diverso”, assumendo da entrambi le parti una immagine stereotipata che deriva, di conseguenza, in discriminazione. In questo modo, le comunità finiscono isolandosi, privandosi dei vantaggi che apportano l’apertura verso una cultura diversa, incrementando la sfiducia mutua che appoggia il sorgere di conflitti e violenza. La scuola, il docente, è chiamato a decifrare i segni che parlano dell’alterazioni negli studenti; deve affinare la sua sensibilità interpretativa e promuovere una educazione inclusiva dalla cultura della pace. Una educazione indirizzata a rafforzare i valori di convivenza, attenta al rapporto fra l’individuo e l’ambiente. E deve essere fatto usando metodi attivi e partecipativi, poco verbali, dove l’interazione che provocano siano diretti verso la costruzione d’affetti, di sentimenti positivi che permettano fare emergere emozioni nel lavoro collaborativo tra studente e docente, superando la tendenza a concentrare il processo di insegnamento–apprendimento soltanto verso il ragionamento –cioè, solo a stimolare la sfera cognitiva dell’individuo –per stimolare la sfera emotiva – attitudinale.²⁰⁴

²⁰³ S. Guetta: *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*. 2015, p. 53.

²⁰⁴ Dios Diz, M. (2001). *La educación como estrategia de construcción de la paz. Educar en los afectos, frenar la violencia*. Seminario Galego de educación para a Paz. Fundación Cultura de Paz. www.sgep.org.



comunicación, el lenguaje y las técnicas, los productos, las instituciones, los valores que caracterizan a un grupo determinado, confiriéndole una identidad propia y diferente de otras entidades humanas.

De las palabras a los hechos, de la repetición a los valores que configuran la cultura de paz. Aunque, en apariencia, las políticas mantenidas con la inmigración están lejos de la eliminación de cultural o genocidio, el apartheid o segregación, la realidad es que la asimilación y el fomento del etnocentrismo siguen presentes en nuestras mentes y son absorbidas por el nacido en otro país para sentirse “de acogida” y no parte integrante, olvidando a veces de manera autoimpuesta su cultura de origen, produciéndose una aculturación. Hay que comprender que la gran aportación de una sociedad multicultural es que, cuando está presente en un territorio, diluye la necesidad de preocuparse por el otro, disolviendo la necesidad de mirarlo con desconfianza y abriéndose al diálogo.

El diálogo es necesario para participar de un destino común que es el de ser formadores de una democracia activa, cognitiva, como diría Morin (2007). No crear las condiciones necesarias para construir y desarrollar el diálogo intercultural significa marginar, excluir, no defender a las personas, privarlas de la posibilidad de crecer y desarrollarse. (Guetta, 2015, p. 53)

La ausencia de diálogo conduce a la incompreensión del que es diferente, asumiendo por ambas partes una imagen estereotipada que deriva, en consecuencia, en discriminación. De esta forma, las comunidades terminan aislándose, privándose de las ventajas que aportan la apertura a una cultura distinta, aumentando la desconfianza mutua que apoya el surgimiento de conflictos y violencia. La escuela, el docente, está llamado a descifrar los signos que hablan de cambios en su alumnado; debe afinar su sensibilidad interpretativa y fomentar una educación inclusiva desde la cultura de paz, dirigida a potenciar los valores de convivencia atenta a la relación entre el individuo y el ambiente. Y debe hacerlo utilizando métodos activos y participativos, poco verbales, donde la interacción que provocan dirijan hacia la construcción de afectos, de sentimientos positivos que permitan aflorar emociones en el trabajo conjunto de alumnado y docente, superando la tendencia a enfocar el proceso de enseñanza–aprendizaje solo hacia el razonamiento, es decir, solo a estimular la esfera cognitiva del individuo, para estimular la esfera emocional–actitudinal (Dios, 2001).

L'arrivo dello studente proveniente da un'altro paese, avvia un doppio processo di interazione tra lui e gli altri alunni. Da una parte, si produce una inculturazione psicologica in entrambi i gruppi, il che significa un'adattamento reciproco; in secondo luogo, ciò avvia una serie di risposte che possono favorirla. Si tratta di un processo studiato dalla Psicologia Sociale, definito nel 1967 da Graves, riferito a come vivono gli individui la presa di contatto con gli altri, come lo affrontano e si adattano. Risulta evidente che il punto di vista è bidirezionale, perché riguarda tanto l'immigrante come l'autoctone. L'inclusione si produce attraverso l'educazione e la inculturazione; è in loro dove si costruisce l'identità. In questo processo, in cui possiamo capire "cómo los niños y los jóvenes acaban deseando hacer lo que deben para que se mantenga el sistema cultural en el que viven"²⁰⁵ è dove troviamo il modello di assimilazione del bambino immigrante –per chi è prioritario configurasi secondo la cultura che l'accoglie –e il modello pluralista, per il quale conserva le sue tradizioni se non compromette i valori che fanno che si senta parte integrante del gruppo sociale, arricchendo e trasformando il rapporto al verificarsi uno scambio.

Ciò che mi interessa sono i modelli di inclusione sociale che si pongono di manifesto nel museo e la scuola. Il docente d'arte può fare molto per la comprensione socioculturale, mostrandosi capace di porre in discussione i valori estetici attribuiti all'arte occidentale dalla tradizione. L'insegnante può collocare nel centro del processo formativo delle priorità che sono vincolate tra di loro: il genere, la relazione, la motivazione e l'aspirazione. Insegnare la storia dell'arte è una forma di prendere consapevolezza della propria identità e risponde alla domanda sul senso della trasmissione della conoscenza e la sua relazione con la società.

3.3. Il museo: educando alla socializzazione

Per sostenere i rapporti tra scuola, famiglia e comunità non è sufficiente la creazione di spazi e tempi specifici dove trovarsi, ma è necessario trovare metodi di partecipazione e di inclusione che garantiscano i momenti di ascolto, di comunicazione e di reciproca riconoscenza per trasformare i problemi in progetti condivisi per incrementare la

²⁰⁵ Spindler, G.D. (2006). La transmisión de la cultura. En Velasco H., García, F. J. y Díaz de Rada, A. (Eds.). *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, pp.205-241(205). Madrid: Trotta.

La llegada de un alumno proveniente de otro país pone en marcha un doble proceso de interacción entre éste y el resto del alumnado. Por una parte se produce una enculturación psicológica en ambos grupos, lo cual significa una adaptación recíproca; en segundo lugar, ello pone en marcha una serie de respuestas que pueden favorecerla. Se trata de un proceso estudiado desde la Psicología Social, definido en 1967 por Graves, referido a cómo viven los individuos la entrada en contacto con otros, cómo lo afrontan y se adaptan. Es obvio que el punto de vista es bidireccional, ya que se refiere tanto al inmigrante como al autóctono. A nosotros, lo que nos interesa son los modelos de inclusión sociocultural que se ponen de manifiesto en el museo y la escuela. La inclusión se produce a través de la educación y la enculturización y es en ellas donde se construye la identidad. En este proceso, en el que podemos entender “cómo los niños y los jóvenes acaban deseando hacer lo que deben para que se mantenga el sistema cultural en el que viven” (Spindler, 2006,p. 205), es donde hallamos el modelo de asimilación del niño inmigrante, en el que es prioritario configurarse según la cultura que le acoge y el modelo pluralista, por el que conserva sus tradiciones si no compromete los valores que hacen que se sienta parte integrante del grupo social, enriqueciendo y transformando la relación al producirse un intercambio (Matera, 2017)²⁰⁶.

El docente de arte puede hacer mucho por la comprensión sociocultural, siendo capaz de poner en discusión los valores estéticos atribuidos al arte occidental desde la tradición, que ha marginado la producción de artistas no occidentales o de mujeres artistas, como de otros colectivos. El profesorado puede situar en el centro del proceso formativo prioridades que entre ellas están vinculadas, como el género, la relación, la motivación y el deseo. Enseñar la historia del arte es una forma de tomar conciencia de la propia identidad y responde a la pregunta sobre el sentido de la transmisión del conocimiento y su relación con la sociedad.

3.3. El museo: educando a la socialización

Para sostener la relación entre escuela, familia y comunidad no es suficiente crear espacios o tiempos específicos donde poder encontrarse, sino que es necesario encontrar métodos de participación y de inclusión que garanticen localizar momentos de escucha, de comunicación y de recíproco reconocimiento para transformar los

²⁰⁶ Seminario *Acculturazione e relazioni intergruppi: questioni teoriche e metodologiche*, 24 enero 2017, Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Scienze della Formazione.

conoscenza, la cultura e il benessere della comunità.²⁰⁷

Il museo è un agente sociale in uno spazio di apprendimento. Come tale, una delle sue funzioni è l'educazione e la formazione, motivo per cui i dipartimenti di educazione nei musei si sono convertiti in parte essenziale di questi spazi.

Attraverso loro, la gran maggioranza delle istituzioni museali hanno assunto la responsabilità di rompere barriere culturali e di educare al patrimonio di appartenenza, mediante progetti pedagogici rivolti alla costruzione individuale e collettiva del suo significato e interpretazione. Si è spostato l'interesse dal oggetto alla persona –en quanto portatrice di storie, emozioni e desideri –e si riconosce il museo come spazio aperto all'interazione tra culture diverse e luogo di inclusione dei gruppi più vulnerabili della società. In questo modo, il museo, si trasforma in uno spazio interculturale dove sperimentare nuove forme di mediazione inclusiva per mezzo di attività aperte alla contemporaneità, dove viene privilegiato l'ascolto e l'attenzione ai bisogni delle persone. Questa tipologia di museo sociale, che ha i suoi origini negli Stati Uniti, propone progetti per aiutare coloro che provengono da altri luoghi a sentirsi parte integrante attraverso la conoscenza della storia e la cultura di accoglienza e, di passo, reinterpretare la propria. Allo stesso tempo si produce uno scambio di culture trasformando il museo in luogo di convivenza, perché non si tratti di integrazione ma d'inclusione.

3.3.1 Calta21

Un esempio è Calta21, dal quale Patricia Lannes insegna la lingua inglese alla comunità ispano parlante utilizzando l'arte perché si produca, tra altri obiettivi, un dialogo interculturale. L'apprendimento della lingua del paese di accoglienza è essenziale per capire, più in là delle parole, come funzionano gli strumenti che strutturano il complesso sistema sociale di ogni nazione. Lannes si è servita dei figli degli immigranti e della scuola per avvicinare le famiglie verso il difficile compito di costruire una comunità inclusiva, dove ogni persona partecipa con indipendenza della sua etnia, età, orientamento sessuale o religione.

Il germe del progetto dell'apprendimento delle lingue attraverso l'arte, convertito con gli anni in Calta21, nacque all'avvertire che quando gli studenti

²⁰⁷ S. Guetta, op.cit., 2015, p.30

problemas en proyectos compartidos para incrementar el conocimiento, la cultura y el bienestar de la comunidad. (Guetta, 2015, p. 30).

El museo es un agente social en un espacio de aprendizaje. Como tal, una de sus funciones es la educación y la formación, motivo por el que los departamentos de educación de los museos se han convertido en parte esencial de estos espacios.

A través de ellos, la gran mayoría de las instituciones museales han asumido la responsabilidad de romper las barreras culturales y educar al patrimonio de pertenencia, mediante proyectos pedagógicos dirigidos a la construcción individual y colectiva de su significado e interpretación. Para ello, se ha trasladado el interés desde el objeto a la persona –en cuanto portadora de historias, emociones y deseos– y se reconoce el museo como un espacio abierto a la relación entre culturas diferentes y lugar de inclusión de los grupos más vulnerables de la sociedad. De esta forma, el museo, se convierte en espacio intercultural donde experimentar nuevas formas de mediación inclusiva por medio de actividades abiertas a la contemporaneidad, donde viene privilegiada la escucha y la atención a las necesidades de las personas. Esta tipología de “museo social”, que tiene su origen en Estados Unidos, propone proyectos para ayudar a los que provienen de otros lugares a sentirse parte integrante a través del conocimiento de la historia y cultura de acogida y, de paso, reinterpretar la propia. Al mismo tiempo se produce un intercambio de culturas transformando el museo en lugar de convivencia, para que no se trate de integración sino de inclusión.

3.3.1 Calta21

Un ejemplo de lo que hemos visto anteriormente es Calta21, un proyecto desde el que Patricia Lannes enseña la lengua inglesa a la comunidad hispano-hablante utilizando el arte para que se produzca, entre otros objetivos, un diálogo intercultural. El aprendizaje del idioma del país de acogida es esencial para comprender, más allá de las palabras, cómo funcionan los instrumentos que fundamentan el complejo sistema social de cada nación. Lannes ha contado con los hijos de inmigrantes y de la escuela para acercar a las familias a la difícil tarea de construir una comunidad inclusiva, donde cada persona participa independientemente de su etnia, edad, orientación sexual o religión.

El germen del proyecto de desarrollo del aprendizaje de los idiomas a través del arte, convertido con los años en Calta21, nació al advertir que, cuando el

arrivavano al museo, produceva sorpresa nei docenti il fatto che i ragazzi e le ragazze dicessero ciò che gli veniva in mente. Quindi, iniziò a fare ricerca sulla connessione tra il linguaggio scritto e il visuale. Lavorando con bambini e bambine, si rese conto che non capivano perché le parole avevano un simbolo come rappresentazione di un'altra cosa per arrivare a concetti più astratti. In questo modo, l'obiettivo di Patricia Lannes fu insegnare a rapportare un'immagine con i significati. Per questo motivo s'interrogò su come accediamo all'immagine, percepiamo e perché si produce l'impatto emotivo.

“Cuando miramos una imagen solemos pensarla en el idioma materno porque nos posibilita entenderla; el texto no está siempre, la imagen sí; y ella puede facilitar la eliminación de barreras lingüísticas al convertirse en un referente que permite un lenguaje común con el que compartir valores comunes y propiciar la creación de un pensamiento colectivo que nace del diálogo. Por este motivo, cuando alguien accede de forma grupal a una obra de arte se siente liberado”²⁰⁸.

Questa idea la portò nell'anno 2009 a lavorare con adulti immigranti la motivazione per imparare l'inglese: trovare un linguaggio che gli permettesse parlare di ciò. Il dubbio era come raccontare questa idea alla comunità e, soprattutto, come arrivare ad essa, poiché la partecipazione nei musei di questo collettivo è molto bassa.

Pensarono che essendo un sistema di educazione informale, potevano –e volevano– convertirsi in un riferimento per l'apprendimento. Ponendo come obiettivi la crescita accademica, la partecipazione culturale attiva, la forza lavorativa e il compromesso civico, lo trasformarono in cultura e lingua attraverso l'arte. Supponeva non solo un'alfabetizzazione linguistica ma anche museale con l'arte come scusa per imparare una lingua. Solleccitarono un sostegno di ricerca e per lavorare a grande scala con le Università. Durante questo processo, il nome cambiò a Calta21.

Dovevano creare un progetto che fosse innovativo, collaborativo, replicabile, sostenibile e potesse essere disseminato in qualche luogo della nazione. La cosa fondamentale era identificare le necessità, disegnare un prototipo, implementarlo, valutarlo e aggiustarlo. Nel disegno del prototipo, considerarono i seguenti elementi: i partecipanti, il quadro teorico, gli obiettivi, i principi, le diverse attività, come implementarlo e, infine, valutazione e aggiustamenti.

²⁰⁸ Patricia Lannes, V Seminario de Arte e inclusión social, 3–4 diciembre 2015, Museo Picasso Málaga.

alumnado llegaba a un museo, producía sorpresa en los docentes el hecho de que dijeran lo que se les ocurría, por lo que comenzó a investigar la conexión entre el lenguaje escrito y el visual. Trabajando con los niños y las niñas, se dio cuenta de que no entendían que las palabras pudieran tener un símbolo como representación de otra cosa para llegar a conceptos más abstractos. De esta forma, el objetivo de Lannes se convirtió en enseñar a relacionar una imagen con significados. Para ello se preguntó cómo accedemos a una imagen, cómo percibimos y por qué se produce el impacto emocional:

“Cuando miramos una imagen solemos pensarla en el idioma materno porque nos posibilita entenderla; el texto no está siempre, la imagen sí; y ella puede facilitar la eliminación de barreras lingüísticas al convertirse en un referente que permite un lenguaje común con el que compartir valores comunes y propiciar la creación de un pensamiento colectivo que nace del diálogo. Por este motivo, cuando alguien accede de forma grupal a una obra de arte se siente liberado.”²⁰⁹

Esta idea le llevó en 2009 a pensar en trabajar con adultos inmigrantes la motivación para aprender inglés: encontrar un lenguaje que les permitiera poder hablar de ello. La duda era cómo reflejar esa idea en la comunidad y cómo llegar a ella, ya que la participación en los museos de este colectivo es muy baja.

Pensaron que, siendo un sistema de educación informal, podían –y querían –convertirse en un referente para el aprendizaje. Poniendo como objetivos el crecimiento académico, la participación cultural activa, la fuerza laboral y el compromiso cívico lo convirtieron en cultura y lenguaje a través del arte. El arte como excusa para aprender el idioma. Solicitaron ayudas para investigar y trabajar a gran escala con las universidades y, durante ese proceso, el nombre cambió a Calta21. Suponía no solo una alfabetización lingüística sino también museal.

Tenían que crear un proyecto que fuera innovador, colaborativo, replicable, sostenible y pudiera ser diseminado en cualquier lugar de la nación. Para ello lo fundamental era identificar las necesidades, diseñar un prototipo, implementarlo, evaluarlo y ajustarlo. En el diseño del prototipo consideraron los siguientes elementos: los participantes, el marco teórico, los objetivos, los principios, las actividades, cómo implementarlo. Naturalmente la fase final fue la evaluación y los ajustes que debían realizar tras ésta.

²⁰⁹ Patricia Lannes, V Seminario de Arte e inclusión social, 3-4 diciembre 2015, Museo Picasso Málaga.

Per fare ciò si basarono in principi come:

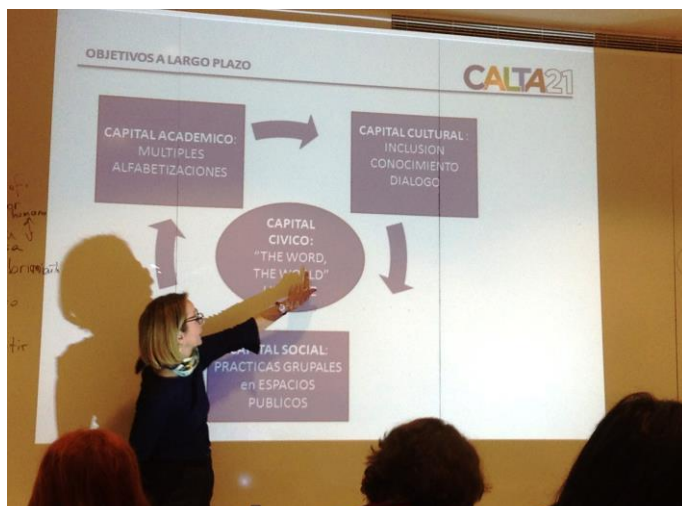
- offrire l'opportunità di accedere (libertà di scelta),
- tenere conto di ciò che ogni migrante porta con se per creare conoscenza (condividere),
- autorità condivisa, perché il mondo dell'arte, come tale, sa, ma non conosce i momenti di autorità degli altri,
- arte e cultura come catalizzatori,
- apprendimento contestualizzato –cioè vocabolario ispirato nella immagine– acquisito nei loro spazi e con un ruolo nuovo: il museo come spazio civico.

Per determinare le necessità, dovevano raccogliere dati.

Si sono rivolti ad associazioni di immigranti e consolati, cercando nel leader di ogni comunità, la chiave per capirle. In realtà si trattava di cercare punti di dialogo, ma creando delle conoscenze previe. Capirono che uno dei punti forti delle comunità è la resilienza generalizzata, quindi persone molto creative, caratteristica che gli permetteva arrivare allo sviluppo della creatività. In quanto alla creazione di un pensiero critico, capirono che dovevano essere guardati come persone che arrivano con un capitale accademico, culturale e civico da condividere, con cui bisogna interagire. In questo modo, gli obiettivi messi inizialmente negli "altri" passarono a essere "noi", trasformandosi in obiettivi comuni. Il principale fu stabilire rapporti duraturi perché, non c'è dubbio, gli obiettivi comuni trovano le loro fondamenta nella fiducia verso l'altro. Obiettivo importante risultò l'emancipazione di tutti i partecipanti: rinforzare la voce dell'immigrante, che si senta capacitato per partecipare.

Durante il disegno del progetto ebbero sempre presente che l'arte permette di immaginare il possibile dello impossibile, per questo nel quadro teorico seguirono Luis Moll e le sue ricerche sulla connessione tra la cultura, la psicologia e l'educazione, soprattutto nell'educazione dei bambini latini negli Stati Uniti. Imparare attraverso l'esperienza e il linguaggio da luogo ad un apprendimento esperienziale, generando delle conoscenze ed esperienze previe perché è stato prodotto da una situazione reale; sappiamo che l'immagini hanno un luogo e ci sono dei riferimenti che si incrociano con ciò che è testuale, appoggiandosi. Si converte così in un'attività permanente di creazione di riferimenti; è ciò che in neuroscienza si conosce come *dual*

Para ello se basaron en principios como: ofrecer la oportunidad de acceder (libertad de elección); tener en cuenta lo que cada emigrante trae para crear conocimiento (compartir); autoridad compartida, porque el museo de arte, como tal, sabe, pero desconoce los momentos de autoridad de los otros; arte y cultura como catalizadores; aprendizaje contextualizado, es decir, vocabulario basado en la imagen, por lo que está contextualizado y lo hace en espacios y con nuevos roles del museo como espacio cívico.



Para determinar las necesidades debían recoger datos. Se dirigieron a asociaciones de inmigrantes y consulados, buscando al líder de cada comunidad, clave para entenderla. En realidad se trataba de buscar puntos de diálogo pero creando conocimientos previos.

Imagen 2: Patricia Lannes durante la exposición del proyecto Calta21. (Foto: archivo personal, 3/12/2015)

Se dieron cuenta de que uno de los puntos fuertes de las comunidades de inmigrantes es la resiliencia generalizada, por ello podían llegar de manera más fácil al desarrollo de la creatividad. En cuanto a la creación de un pensamiento crítico comprendieron que debían ser mirados como seres que llegan con bienes, con un capital académico, cultural y cívico que compartir, con lo que hay que interactuar. De esta forma, los objetivos puestos inicialmente en “los otros” pasaron a un “nosotros”, convirtiéndose en comunes; el principal fue el de establecer relaciones duraderas porque, sin duda, los objetivos comunes se fundamentan en la confianza en el otro. Objetivo importante fue el empoderamiento de todos los participantes: fortalecer la voz del emigrante, que se sienta capacitado para participar.

Durante el diseño del proyecto, tuvieron siempre presente que el arte permite imaginar lo posible de lo imposible, por eso en el marco teórico del proyecto siguieron a Luis Moll y sus investigaciones sobre la conexión entre la cultura, la psicología y la educación, especialmente en la educación de los niños latinos en Estados Unidos. Aprender a través de la experiencia y el lenguaje da lugar a un aprendizaje experiencial, generando conocimientos y experiencias previas porque ha sido originado por una situación real; sabemos que las imágenes tienen un lugar y hay referencias que se cruzan con lo textual, apoyándose. Se

coding e *code switching*, passare da uno spazio a un altro:²¹⁰



Immagine 3. Patricia Lannes presentando il progetto Calta21. (Foto: archivio personale 03/12/2015)

Anteriormente parlavamo di capitale culturale e sociale. L'educatore-mediatore museale deve fare attenzione alle parole, come "l'inventa" per capire la cultura di tutti in quel dialogo intorno all'opera d'arte. Stanno costruendo capitale sociale e culturale dal momento che il dialogo conduce non solo alla creazione di un gruppo forte che, a sua volta, crea apprendimento, ma un compromesso civico per tenere voce e difenderla. Sembra che Freire è dietro a tutto ciò: il mondo, la parola, l'autorità. L'alfabetizzazione è qualcosa di più che imparare a leggere: è questionare l'autore, l'artista, essere consapevoli ed avere il coraggio di essere critici. È "l'alfabetizzazione critica," secondo Lannes. Perché si produca questa transazione tra noi e il libro, la parola, deve verificarsi previamente tra l'immagine e il testo; si tratta di una conoscenza simultanea e non lineare, interdisciplinare. Per questo motivo è necessaria l'alfabetizzazione visuale, come abilità per decodificare, per potere muoverci più in là dell'intenzione dell'artista.

Calta21 permette esplorare il mondo opposto per capire come funziona l'immersione linguistica e il museo. In aula durante cinque sessioni, con aiuto dei docenti di lingue, iniziano a costruire il vocabolario attraverso l'immagine che facilita la

²¹⁰ Tra il lettore e l'opera si produce una transazione; l'opera di arte è al centro per sviluppare il linguaggio mediante una revisione permanente di ciò che si vede e si legge. Questo può produrre un impatto emotivo nella memoria, soprattutto quando guardiamo un'opera originale e la confrontiamo con una copia. La neuroscienza ha provato che quando si produce un impatto emotivo rimane segnato nel cervello, rapportandosi con la memoria a breve termine. Nel museo possono crearsi esperienze che finiscono formando parte della memoria a lungo termine.

Paivio, A. & Lambert, W. (1981). Dual coding and bilingual memory, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, volume 20, Issue 5, October 1981, (532-539) Disponibile in:

[https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022537181901560?via%3Dihub,doi.org/10.1016/S0022-5371\(81\)90156-0](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022537181901560?via%3Dihub,doi.org/10.1016/S0022-5371(81)90156-0). Accesso: 13/09/2016.

convierte así en una actividad permanente de creación de referentes; es lo que en neurociencia se conoce como *dual coding* y *code switching*, pasar de un espacio a otro, (Paivio y Lambert, 1981, pp. 532–539): Entre el lector y la obra se produce una transacción; la obra de arte está al centro para desarrollar el lenguaje mediante una revisión permanente de lo que se ve y lo que se lee. Esto puede producir un impacto emocional en la memoria, sobre todo cuando miramos un original y lo comparamos con una reproducción. La neurociencia ha probado que cuando se produce un impacto emocional queda “marcado” en el cerebro y se relaciona con la memoria a corto plazo. En el museo pueden crearse experiencias que terminen formando parte de la memoria a largo plazo.

Anteriormente hablábamos de capital cultural y social. El educador–mediador museal debe prestar atención a las palabras, a cómo las “inventa” para entender la cultura de todos en ese diálogo en torno a la obra de arte. Están capital cultural y capital social desde el momento en que el diálogo conduce no solo a la creación de un grupo fuerte que, a su vez, crea aprendizaje, sino a un compromiso cívico para tener voz y defenderla. Es evidente que Freire está detrás de todo esto: el mundo, la palabra, la construyendo autoridad. La alfabetización es algo más que aprender a leer: es cuestionar al autor, al artista, ser conscientes y atrevernos a ser críticos. Es la “alfabetización crítica”, según Patricia Lannes. Para que se produzca esa transacción entre nosotros y el libro, la palabra, tiene que verificarse previamente entre la imagen y el texto; se trata de un conocimiento simultáneo y no lineal, interdisciplinario. Por este motivo es necesaria la alfabetización visual, como habilidad para decodificar, para que nos podamos mover más allá de la intención del artista.

Calta21 permite explorar el mundo opuesto para comprender cómo funciona la inmersión lingüística y el museo. En el aula, durante cinco sesiones, con ayuda del profesorado de idiomas, comienzan a construir el vocabulario a través de la imagen para facilitar la conversación. Las obras son elegidas por el propio alumnado quien, una vez que maneja con más o menos soltura el nuevo idioma en torno a la comprensión de la obra de arte, invita a familiares y amigos al museo para contársela.

Es el principio lo que libera: la posibilidad de hablar de sus ideas en el contexto del museo con la pretensión de que el usuario se sienta cómodo. El alumnado cuenta por qué eligen al artista y lo contextualizan, construye la información que quiere saber.

conversazione. Le opere sono scelte dal gruppo, il quale –una volta che usano con più o meno agio la nuova lingua intorno alla comprensione dell’opera di arte– invita famiglia e amici al museo per raccontargliela.

È il principio ciò che libera: la possibilità di parlare delle loro idee nel contesto museo con la pretesa che l’utente si senta comodo. E l’utente racconta perché ha scelto quell’artista, lo contestualizza e costruisce l’informazione che vuole sapere. Per Patricia Lannes ciò vuole dire “dare il potere”, emancipare. In questo modo, il contesto museo si trasforma in una risorsa educativa molto valida perché arricchisce il modo di conoscere dei giovani e degli adulti, aiutandoli ad acquisire stimoli diversi che gli permettono di risolvere problemi senza sottovalutare niente né a nessuno.²¹¹

3.3.2 La Biennale di Mercosur o quando l’educativo inghiottì un progetto artistico

La Biennale di Arte Contemporanea Mercosur è stata un referente di avvicinamento ai collettivi locali attraverso il suo programma *Redes de Formación*. Non è un museo, ma funziona come tale. La prima edizione ebbe luogo nel 1996 con l’intenzione di parlare di arte in America del Sud, iniziandosi come una mostra di arte contemporanea. Senza sede, si organizzò sempre in relazione alla città, cercando costruzioni con maggiore o minore stato di abbandono, come palazzi. Poco a poco si mosse verso musei di poca importanza e finirono affittando spazi espositivi. La Biennale “se hace caminando, con el cuerpo”²¹², dice l’artista Mónica Hoff, educatrice, ricercatrice e commissaria pedagogica della 9ª edizione, celebrata a Porto Alegre nel 2013.

Vollero rompere i termini di ciò che si conosce come “pubblico visitante”, comprendendo al “pubblico-come-visitante”; un collettivo curioso che è lì, con una curiosità da mantenere perché è chi costruisce la Biennale. Concetto di comunità di azione, con metodologie condivise tramite gruppi di lavoro; un progetto che visitano durante quattro mesi cinquecentomila persone, delle quali centocinquantamila appartengono al progetto di educazione.

Progetto educativo verso il fuori, senza tenere conto il ‘noi’ come gruppo, ad ‘altro’. Ciò che condividono sempre è qualcosa di loro in una situazione di

²¹¹ P. Orefice: *Didattica dell’ambiente. Guida per operatori della scuola, dell’extra-scuola e dell’educazione degli adulti*. Firenze, La Nuova Italia.1993.

²¹² ²¹² Mónica Hoff, V Seminario de Arte e inclusión social, 3-4 diciembre 2015, Museo Picasso Málaga.



Para Patricia Lannes, “es dar empoderamiento”. De esta forma, el contexto museo se convierte en un recurso educativo muy válido porque enriquece el sistema de conocimiento de los jóvenes y adultos, ayudándoles a adquirir estímulos diferentes que les permiten resolver problemas sin subestimar nada ni a nadie. (Orefice, 1993)

3.3.2 La Bienal de Mercosur o cuando lo educativo engulló un proyecto artístico

La Bienal de Arte Contemporáneo Mercosur ha sido un referente de acercamiento a los colectivos locales a través de su programa *Redes de Formación*. No es un museo, pero funciona como tal. La primera edición tuvo lugar en 1996 con la intención de hablar de arte en América del Sur, empezando como exposición de arte contemporáneo. Sin sede, se organizó siempre en relación a la ciudad, buscando construcciones con mayor o menor estado de abandono, como palacios. Poco a poco fue moviéndose hacia museos de poca importancia y terminaron alquilando espacios expositivos. La Bienal “se hace caminando, con el cuerpo”²¹³, dice la artista Mónica Hoff, educadora, investigadora y comisaria pedagógica de la 9ª edición, celebrada en Porto Alegre, 2013.

Quisieron romper los términos de lo que se conoce como “público visitante” comprendiendo al “público-como-visitante”; un colectivo curioso que está ahí, con una curiosidad que hay que mantener porque es el que construye la Bienal. Concepto de comunidad desde acciones con metodologías compartidas mediante grupos de trabajo; un proyecto que visita durante cuatro meses quinientas mil personas, de las que ciento cincuenta mil pertenecen al proyecto de educación.

Proyecto educativo hacia fuera, sin tener en cuenta el “nosotros”. Cambió en transdisciplinaridad, con un de tú a yo, de nosotros al otro. Lo que comparten siempre es algo de ellos en una situación de colaboración estrecha pero movimentada. Sin textos de arte, solo uno –el resto es de filosofía y antropología –para verificar el punto de partida, que la gente lo tenga y lo lea no solo al final; en definitiva, lo viva. Un punto de partida para entender qué ha pasado con la Bienal en 2015, explosión de una crisis política largamente anunciada²¹⁴, que empezó en 2006 y se fue rompiendo poco a poco con recortes y devaluación que parece que el mundo del arte ignoraba. La Bienal es un híbrido, no una institución permanente, y

²¹³ ²¹³ Mónica Hoff, V Seminario de Arte e inclusión social, 3-4 diciembre 2015, Museo Picasso Málaga.

²¹⁴ https://elpais.com/cultura/2015/10/16/babelia/1445016025_740358.html, acceso: 17/01/2016



collaborazione stretta, ma movimentata. Senza testi di arte, solo uno –i restanti sono di filosofia e antropologia– per verificare il punto di partenza, che la gente lo tenga e lo legga non solo alla fine; in definitiva, lo viva. Un punto di partenza per capire cosa è successo con la Biennale nel 2015, esplosione di una crisi politica lungamente annunciata²¹⁵, incominciata nel 2006 e fu rompendosi poco a poco, con tagli e svalutazione che il mondo dell' arte sembrava ignorare. La Biennale è un ibrido, non una istituzione permanente, e come tale creò delle tensioni ma, allo stesso tempo, quel non essere permanente le conferì la freschezza di cui aveva bisogno.

Cos' è successo? In termini di mediazione dell' arte, della narrativa di chi lo racconta, di Monica Hoff, ci fu un cambiamento: mediatori non come lavoratori, ma come, in primo luogo, pubblico potenziale della Biennale. La convinzione che non c' erano mediatori capacitati portò alla formazione di studenti d' arte, di letteratura, di comunicazione. Dopo si aprì a tutti gli studenti nella V Biennale perché “estaban en arte contemporaneo y todos crean”.²¹⁶ Fu qualcosa di sperimentale, dove tutti i discorsi cambiarono. Opere raccontate da diversi punti di vista, come dei matematici, fisici, architetti, ingegneri. Un processo creato alla rovescia. L' interesse, l' aspirazione funzionava meglio del sapere. Mediatore non come lavoratore, come servitore, ma per offrire un cambiamento.

Un altro cambiamento importante fu la creazione della figura del curatore pedagogico con l' arrivo di Luis Camnitzer nel 2007, per chi “il museo è una scuola”, rivendicando l' arte e l' educazione come processi generatori di conoscenza, inseparabili l' uno dall' altro. Allo stesso livello di importanza tanto economica come politica, appare questa figura professionale la cui missione in principio non era chiara. Un incontro d' idee e di persone; un incontro da rischio. “Se creó esta figura porque la educación es rechazada en los museos, aun siendo la más importante.”²¹⁷ Ciò che successe è che si trasformò in politica istituzionale e la Biennale si convertì in un gran progetto educativo, più che in un progetto di arte, secondo Hoff. “Pedagogías artísticas no son pedagogías cerradas.”²¹⁸

La Biennale ritornò ad una sorte di mini università. La formazione dei mediatori crebbe tanto che si fecero due sedi: una a distanza e un' altra

²¹⁵ Biennale di Mercosur. https://elpais.com/cultura/2015/10/16/babelia/1445016025_740358.html, acceso: 17/01/2016

²¹⁶ Mónica Hoff, V Seminario Arte e Inclusión Social. Appunti personali raccolti.

²¹⁷ *ivi*.

²¹⁸ *Ivi*.

como tal creó tensiones, pero, al mismo tiempo, ese no ser permanente le confería la frescura que necesitaba.

¿Qué ha pasado? En términos de mediación del arte, de la narrativa de quien la cuenta, de Mónica Hoff, hubo un cambio: mediadores no como trabajadores sino como, primero, público potencial de la bienal. La creencia de que no hubiera mediadores capacitados llevó a formar a estudiantes de arte, de literatura, de comunicación. Después fue abriéndose a todos los estudiantes en la V Bienal porque “estaban en arte contemporáneo y todos crean”²¹⁹. Fue algo experimental, donde todos los discursos cambiaron. Obras contadas desde distintos puntos de vista, como la de matemáticos, físicos, arquitectos, ingenieros. Fue un proceso creado al revés. El interés, el deseo, funcionaba mejor que el saber. Mediador no como trabajador, como servidor, sino para ofrecer. Un cambio.

Otro cambio importante fue la creación de la figura de curador pedagógico con la llegada de Luis Camnitzer en 2007, para quien “el museo es una escuela”, reivindicando el arte y la educación como procesos generadores de conocimiento, inseparables uno del otro. Al mismo nivel de importancia, tanto económica como política, aparece esta figura profesional cuya misión en principio no estaba tan clara. Un encuentro de ideas y personas; un encuentro de riesgo. “Se creó esta figura porque la educación es rechazada en los museos, aun siendo la más importante”. Lo que pasó es que cuando lo tuvieron se transformó en política institucional y la Bienal se convirtió en un gran proyecto de educación, más que un proyecto de arte, según Hoff “Pedagogías artísticas no son pedagogías cerradas”.

La Bienal se tornó en una sorta de mini universidad. La formación de mediadores creció tanto que se hicieron dos sedes, una a distancia y otra presencial. La virtual se volvió muy grande y pasó de Puerto Alegre a todo Brasil. Trescientas personas que pasaron por el curso y ciento cincuenta mediadores, como guías. La fonación era muy formal en cuanto a procesos de la disciplina, cómo atender al público; después se abrieron a la educación como algo que tiene que considerar los intereses individuales. Estas personas tenían que tener la posibilidad de manifestarse, de dar voz a lo que pensaban, de ahí que Mónica Hoff los comprenda como el público inicial de la Bienal.

²¹⁹ Mónica Hoff, V Seminario Arte e Inclusión Social.

presenziale. La virtuale ritornò molto grande e passò da Porto Alegre a tutto il Brasile. Trecento persone che passarono per il corso e centocinquanta mediatori come guide. La formazione era molto formale in quanto a processi della disciplina, come ricevere il pubblico; dopo si aprirono alla educazione come qualcosa che deve considerare gli interessi individuali. Queste persone potevano avere la possibilità di manifestarsi, di dare voce a ciò che pensavano; ecco perché Monica Hoff gli intende come il pubblico iniziale della Biennale.

La scuola d'arte si aprì ad altre discipline e la Biennale produsse un mercato istituzionale nella città. C'era una formazione accademica ma, mentre i giovani uscivano dalla città, la Biennale riuscì ad avere la permanenza. "Ahí está la causa de que se haya ido moviendo a otros lugares con una mano de obra intelectual y afectiva por todo Brasil" assicura Hoff.

Idea di una mostra che diventa un programma, come una microuniversità, intendendo l'educazione come una micropoli. Questo successe con Marina de Caro, chi assunse la responsabilità di presentare la città alla propria città, alla comunità con l'inclusione dei laboratori, vincolando la Biennale a loro; soltanto così questa poteva smettere di essere un "transatlántico". Perché continuare lo stesso modello e non chiamare gli artisti per farli lavorare con la gente? Così fu muovendosi da una edizione ad un'altra, senza perdere la connessione. Lavorarono con domande e con divergenze, "tejiendo la red de afecto para que no se rompiera la confianza."

La formazione dei mediatori si trasformò in una formazione di professori. "La equidad está en la diferencia porque somos todos iguales, porque todos somos distintos. Liderar con el error es la mejor parte", afferma Hoff. Si trattava di convertire la Biennale in una scuola; era come parlare di educazione senza che questa parola ci fosse. Ma la formazione dei mediatori la fecero anche all'esterno, pensando nella parola come concetto, creando discorsi. Hanno scelto la parola 'clima,' e partendo dai fenomeni climatici costruirono delle metafore. I processi artistici non sono solo in mano degli artisti, ma in quelle di tutti. Pensare che le parole hanno molti significati che funzionano nell'opera dell'artista, ma anche nella nostra vita quotidiana. È evidente che c'è un processo con artisti, dibattiti, discussioni; un processo come esiste curatoriale o con il pubblico. L'idea era dare "potere" ai mediatori per creare delle narrative più in là di quelle artistiche. Tenendo conto che il pubblico è locale, si convertì in una scuola dal momento che si trattava di una formazione che permetteva muoversi



La escuela de arte abrió a otras disciplinas y la Bienal generó un mercado institucional en la ciudad. Había una formación académica, pero mientras los jóvenes salían de la ciudad, la Bienal consiguió la permanencia. “Ahí está la causa de que se haya ido moviendo a otros lugares con una mano de obra intelectual y afectiva por todo Brasil” asegura Hoff.

Idea de una exposición que se vuelve un programa, como una microuniversidad, entendiendo la educación como una micrópolis. Esto pasó con Marina de Caro, quien asumió la responsabilidad de presentar la ciudad a la propia ciudad, a la comunidad con la inclusión de los talleres, vinculando la bienal a ellos, solo así ésta “podría dejar de ser un “transatlántico”. ¿Por qué continuar el mismo modelo y no llamar a artistas para que trabajaran con la gente? Así se fue moviendo de una edición a otra sin perder la conexión. Trabajaron con preguntas y con divergencias, “tejiendo la red de afecto para que no se rompiera la confianza”.

La formación de mediadores se convirtió en una formación de profesores. “La equidad está en la diferencia porque somos todos iguales, porque todos somos distintos. Liderar con el error es la mejor parte”, afirma Hoff. Se trataba de convertir la Bienal en una escuela; era como hablar de educación sin que esa palabra estuviera ahí. Pero la formación de mediadores la hicieron también en el exterior, pensando en la palabra (*clima*) como concepto, creando discursos. Partiendo de fenómenos construyeron metáforas. Los procesos artísticos no están solo en manos de los artistas, sino en las de todos. Pensar que las palabras tienen muchos sentidos que funcionan en la obra del artista, pero también en nuestra vida cotidiana. Por supuesto hay un proceso con artistas, debates, discusiones, un proceso como lo hay curatorial o con el público. La idea era generar un empoderamiento de los mediadores para que generaran otras narrativas más allá de las del arte. Teniendo en cuenta que el público es local, se convirtió en una escuela al ser una formación que permite moverse desde sus concepciones del arte a entender otras, transformando mentalidades y percepciones; tener cosas de las que hablar. Por ello abrieron una convocatoria para el público en general, que consistió en dar voz al discurso, a interpretaciones más activas, en realidad, a la función del arte, porque las conexiones son de cada uno de nosotros.

¿Qué formas debe asumir la educación para que sea educación y no retórica? Se abrieron como ‘escuela’ para crear una formación experimental, holística, que no estuviera tan controlada para la exposición, que era solo una parte del proyecto.



dalle loro concezioni dell'arte a capire altre, trasformando mentalità e percezioni; questo fu il motivo che li portò ad aprire un bando per il pubblico in generale. L'idea era di avere delle cose di cui parlare, di dare voce al discorso, ad interpretazioni più attive; in realtà alla funzione dell'arte, perché le connessioni sono di ognuno di noi.

Qual'è la forma o le forme che deve assumere l'educazione perché sia educazione e non retorica? Si aprirono come 'scuola' per creare una formazione sperimentale, olistica, che non fosse tanto controllata per la mostra, che era solo una parte del progetto. Uno degli spazi, "espacio de invenciones", fu percepito come qualcosa di molto divertente per essere una scuola, costituendo una comunità; di fatto, molta gente andò a vedere la Biennale non per la mostra quanto per vedere la scuola. Ma come costruire un programma ampio in cui la mostra fosse solo una parte, e tenendo in conto anche il resto? "¿Cómo construir discursos sin que fueran cerrados? Por ejemplo, hablando del viento: inicialmente fastidioso y querido después porque cambió la economía de una zona".²²⁰

Nella Biennale di Porto Alegre si è verificato un giro, non solo epistemologico, che ha trasformato tutto. Si è convertito in modello per altre istituzioni, come la Biennale di Sao Paulo. Ma bisogna vedere il contesto, capirlo. Cosa sta succedendo lì è l'oggetto della Biennale. Camnitzer dice che è molto importante essere colonizzati perché significa guardarsi dentro dal di fuori. È divorare e dare qualcosa di nuovo.

Sinergie tra artisti e mediatori? Inizialmente gli artisti non volevano. Poco a poco si creò uno spazio di formazione comune, di otto mesi per i mediatori mentre gli artisti rimasero tre settimane. Il rapporto, superato il momento iniziale, finì essendo disponibile e generoso nel senso che:

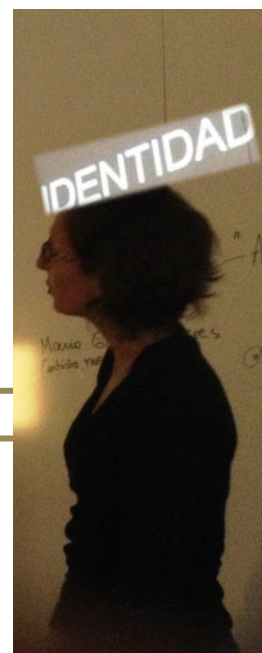
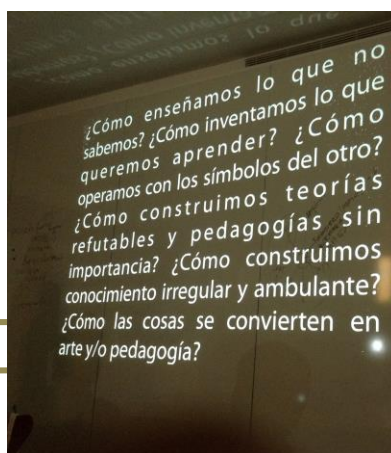
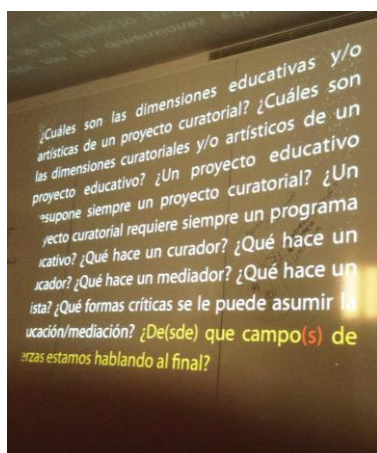
"los artistas quieren acercarse a los mediadores, conocerles, quieren necesitarlos. Las cosas se volvieron muy interesantes, dándoles voz incluso en los talleres, aún en el silencio".

²²⁰ *Íb. Hoff*

Uno de los espacios llamado “espacio de invenciones” fue percibido como algo muy divertido para ser una escuela, generando una comunidad; de hecho mucha gente fue a la Bial no para ver la exposición sino para ver la escuela. Pero ¿cómo construir un programa amplio en el que la exposición fuera una parte y el resto también ocupara una parte importante? “¿Cómo construir discursos sin que fueran cerrados? Por ejemplo, hablando del viento: inicialmente fastidioso y querido después porque cambió la economía de una zona”.²²¹

En la Bial de Porto Alegre se ha producido un giro, no solo epistemológico, que ha transformado todo. Se ha vuelto como modelo para otras instituciones, como la Bial de Sao Paulo. Pero hay que ver el contexto, entenderlo; qué está sucediendo allí es el objeto de la Bial. Camnitzer dice que es muy importante ser colonizados porque es mirarse adentro desde fuera. Es devorar y dar algo nuevo.

¿Sinergias entre artistas y mediadores? Inicialmente los artistas no querían la intervención de los mediadores. Poco a poco se fue generando un espacio de formación conjunta, de ocho meses para los mediadores mientras que los artistas permanecieron tres semanas. La relación, superado el momento de desconfianza inicial, terminó siendo disponible y generosa, en el sentido que:



(...) los artistas quieren acercarse a los mediadores, conocerles; quieren necesitarlos.

Las cosas se volvieron muy interesantes, dándoles voz incluso en los talleres.

Aún en el silencio”

(Mónica Hoff)

Imagen 4: Monica Hoff durante su intervención en el V Seminario Arte e Inclusión Social. Museo Picasso Málaga. (Foto: archivo personal, 3/12/2015)

²²¹ *Íb. Hoff*

3.3.3 Il metodo biografico narrativo applicato ai Beni Culturali.

Una esperienza inclusiva e interculturale nella GAMeC²²²

3.3.3.1 Il método autobiográfico nella trasformazione dell' essere umano

La narrativa museale è entrata in pieno in alcuni musei come mezzo per avvicinare l' opera di arte. Con detrattori e difensori, si fa strada timidamente, anche se non sappiamo quale sarà il suo percorso nel tempo. Prima di passare al successivo esempio di progetto museale che ha fatto dell' inclusione il suo cavallo di battaglia, lavorando su di essa attraverso la narrazione, credo sia necessario introdurre cosa suppone narrare, il linguaggio, la percezione, nella capacità di trasformare e trasformarsi dell' essere umano.

La narrazione non è soltanto un genere letterario: si trova nella Paleontologia, la Storia, la Psicologia, la Pedagogia, nel Diritto e nel discorso scientifico. È qualcosa veramente ampio. Scienza e Arte hanno cooperato nella sperimentazione del discorso narrativo

Quando parliamo di narrazione parliamo di conoscere; chi narra sa qualcosa ma anche “fa sapere”. Il problema è quando cerchiamo l' etimologia di un' altra parola che è sinonima: contare. Cosa c' entra contare con contare–narrare? In italiano si distingue molto bene perché distingue *contare* da *raccontare*. Il racconto è qualitativo, contare quantitativo. Hanno in comune l' interesse per riferire qualcosa che trova relazione con la realtà; sia contare che raccontare sono associate al corpo, con una comunicazione non verbale. Entrambe hanno a che vedere con la parola latina *computare* –che significa leggere e procede da *puto*– e con un altro termine, *legens*, raccogliere, riunire, ma anche contare, calcolare, enumerare. Con questo termine selezioniamo una parte della realtà per raccontare delle cose specifiche. Si tratta di significati interessanti che uniscono *contare* / *raccontare* con leggere la scrittura. Noi parliamo di narrare.

²²² Questo epigrafe è stato costruito partendo dalle idee stratte dal seminario tenuto dal prof.dott. Andrea Smorti intitolato “Memoria e narrazione autobiografica: aspetti storici, letterari, artistici e scientifici” tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, 22 novembre 2016. Da questo capitolo è nata una pubblicazione che porta lo stesso titolo: Fernández-Inglés, S. y Gutiérrez-Pérez, R (2018). El método biográfico narrativo aplicado a los bienes culturales. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMeC, *Tercio Creciente*, 14, p.7–16.<https://dx.doi.org/10.7561/rtc.n14.1>

3.3.3 El método biográfico narrativo aplicado a los Bienes Culturales.

Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMEC²²³

3.3.3.1 El método autobiográfico en la transformación del ser humano

La narrativa museal está entrando de lleno en algunos museos como medio de acercamiento a la obra de arte. Con detractores y defensores se abre camino de forma tímida, aunque no sabemos qué recorrido tendrá en el tiempo. Antes de pasar al siguiente ejemplo de museo, que ha hecho de la inclusión su caballo de batalla trabajándola a través de la narración, creo que es necesario introducir qué supone narrar, el lenguaje, la percepción, en la capacidad de transformar y transformarse del ser humano.

La narración no es solo un género literario: se encuentra en la Paleontología, la Historia, la Psicología, la Pedagogía, en el Derecho, en el discurso científico. Es algo verdaderamente amplio. Ciencia y Arte han cooperado en la experimentación del discurso narrativo.

Cuando hablamos de narración hablamos de conocer; quien narra sabe algo pero también “hace saber”. El problema lo tenemos cuando buscamos la etimología de otra palabra que es sinónima: contar. ¿Qué tiene que ver contar con contar–narrar? En italiano se distingue muy bien porque diferencia *contare* de *raccontare*. El *racconto* es cualitativo, el contar cuantitativo. Tienen en común el interés por referir algo que se relaciona con la realidad; sea *contare* que *raccontare* se asocian con el cuerpo, con una comunicación no verbal; ambas tienen que ver con la palabra *computare*, que en latín significa leer y procede de *puto* y con este otro término, *legens*, recoger, reunir, pero también contar, calcular, enumerar. Con este término seleccionamos una parte de la realidad; con *raccontare* cosas específicas. Se trata de significados interesantes que unen *contare* / *raccontare* con leer la escritura. Nosotros hablamos de narrar.

²²³ Este epígrafe ha sido construido partiendo de las ideas extraídas del seminario del prof.doctor Andrea Smorti titulado “Memoria e narrazione autobiografica: aspetti storici, letterari, artistici e scientifici”, Facultad de Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, 22 noviembre 2016. De este epígrafe ha surgido un artículo que lleva el mismo título: Fernández-Inglés, S. y Gutiérrez-Pérez, R (2018). El método biográfico narrativo aplicado a los bienes culturales. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMEC, *Tercio Creciente*, 14, p.7–16.<https://dx.doi.org/10.7561/rtc.n14.1>

Narriamo ciò che ricordiamo. C'è un problema a cui dobbiamo fare fronte: cosa è che narriamo? Facciamo uso della memoria, ma ci troviamo davanti a una questione importante: la diversità su come penso o ricordo in relazione a come lo racconto. Ci sono delle volte che prima di parlare dobbiamo pensare, soprattutto se ci sono dei concetti difficili o si trovano in situazioni complicate; quindi ricorriamo a scriverli per strutturarli. Ma, perché scrivere ha un potere così grande sull'essere umano? Quando scriviamo i nostri ricordi lo facciamo in maniera diversa a come appaiono nella nostra mente; dopo dobbiamo modificarli per finire unendo un ricordo ad un'altro e poi ad un'altro. Se devo scrivere ciò che succede non posso raccogliere soltanto ciò che ho in mente e sento, ma anche ciò che succede attorno a me in maniera contemporanea. Però, come raccontare la contemporaneità? Come pronunciare due parole allo stesso tempo?

Il linguaggio ci obbliga a porre un oggetto accanto all'altro, per questo è importante tenere conto su come percepiamo. Quando vediamo qualcosa e dopo iniziamo a scrivere, raccogliamo unicamente ciò che abbiamo visto, quindi ciò che si trova in mezzo alla retina. Durante lo spostamento oculare la visione si torna cieca; è come se fotografassimo ciò che soltanto vediamo; dopo la mente unisce queste "fotografie" e forma l'immagine. Così, ciò che vediamo non è quello che ha visto la nostra retina, ma il cervello. Quindi siamo partiti da una scannerizzazione vedendo una cosa dopo un'altra che si unificano per dopo, attraverso il linguaggio, essere di nuovo scannerizzate.

Il modo come diciamo le cose dipende di variabili particolari subordinate ad un ordine. Il linguaggio inserisce un ordine che riguarda ciò che vediamo e sentiamo, che dipende del nostro umore. Il genere autobiografico è costruito cercando di dimostrare la diversità, ma bisogna cercare la spiegazione legata al cambio.

L'autobiografia parte da un presupposto, legato al fatto che racconto la mia vita partendo dal punto zero. Quando racconto lo faccio come se non sapessi cosa accadrà dopo, come se fossi un soggetto esterno alla mia propria vita, così si struttura su l'apparente conflitto tra un personaggio che non sa nulla e un narratore che lo sa tutto. Questa apparente conflittualità determina una serie di presupposti che spesso appartengono alla consapevolezza di perché le cose accadute sono successe in quel modo; ma ho bisogno di spiegarle. Rousseau diceva che una persona è pienamente consapevole di ciò che è dal momento che racconta se stessa.

Narramos lo que recordamos. El problema al que tenemos que hacer frente es a qué es lo que narramos. Hacemos uso de la memoria pero nos hallamos ante un problema: la diversidad sobre cómo pienso o recuerdo en relación a cómo lo cuento. Hay casos en que antes de hablar necesitamos pensar, sobre todo si son conceptos difíciles o se encuentran en situaciones difíciles, por lo que en ocasiones recurrimos a escribirlos para sistematizarlos. ¿Por qué escribir tiene un poder tan grande para el ser humano? Quizá cuando escribimos recuerdos lo hacemos de forma diferente a como aparecen en nuestra mente; después tenemos que modificarlos para terminar uniendo un recuerdo a otro y después a otro. Si tengo que escribir lo que está pasando no puedo recoger solo lo que oigo en mi mente, mi voz, sino que hay cosas que suceden a mi alrededor de manera contemporánea. Esto es un problema: ¿cómo contar la contemporaneidad? Cuando hablo puedo hacer dos cosas al mismo tiempo pero no puedo pronunciar dos palabras al mismo tiempo.

El lenguaje nos obliga a poner un objeto al lado de otro, por eso es muy importante tener en cuenta cómo percibimos. Cuando vemos algo y después empezamos a escribir recogemos solo lo que hemos visto, es decir, lo que hay en el centro de la retina, porque no podemos ver todo si no movemos el ojo. Durante el deslizamiento ocular la visión se vuelve ciega, es como si tomáramos fotografías de lo que vemos; la mente los une y forma la imagen. Lo que vemos no es lo que ha visto nuestra retina sino lo que ve el cerebro. Así, hemos partido de un escaneado viendo una cosa después de otra que son unificadas para después, a través del lenguaje, ser de nuevo escaneadas.

El modo en que decimos las cosas depende de variables particulares supeditadas a un orden. El lenguaje inserta un orden que tiene que ver con lo que vemos y sentimos, que depende de nuestro estado de ánimo para contar y, con ello, transformarnos. El género autobiográfico está construido buscando demostrar la diversidad, pero hay que encontrar la explicación ligada al cambio.

La autobiografía parte de un presupuesto ligado al hecho que cuento mi vida partiendo desde un punto cero. Cuando la cuento, lo hago como si no supiera lo que después pasará, como si fuera un sujeto ingenuo de mi propia vida. Al escribir las cosas ya las sé y así se funda sobre este aparente conflicto entre un personaje que no sabe nada y un narrador que lo sabe todo. Esta aparente conflictualidad determina una serie de presuposiciones

Così, possiamo dire che, l'autobiografia, è una teoria su noi stessi con una caratteristica principale: prendiamo un personaggio e lo portiamo ad un luogo preciso. Al rispetto Jerome Bruner²²⁴ (2003, p.27) sostiene che il dovere di un narratore è quello di guidare il protagonista dal passato al presente, in modo che in lui si unisca e sia una sola persona, con una coscienza comune.

La finalità della narrazione autobiografica ha a che fare con il senso che vogliamo dare a ciò che raccontiamo. La struttura tipica delle narrazioni sono evidenziate e caratterizzate da situazioni che creano eccezionalità, problemi che si differenziano da ciò che è esclusivo; cioè, non raccontiamo fatti che non sono eccezionali ma lo sono in relazione al modo in cui si sviluppano gli eventi.²²⁵

Detto tutto ciò, qual'è la differenza tra autobiografia e narrazione? La prima ha una struttura cristallizzata e, in più, presenta la caratteristica di essere una teoria su di se. Gli episodi narrativi hanno una struttura fluida, dipendono dal contesto e hanno la finalità di capire un fatto accaduto. Non sappiamo se si può dire che conosciamo tutto perché possiamo avere dubbi su ciò che è successo. Abbiamo la nostra biografia, molto diversa a una completa scritta in un libro. Ciascuno di noi ha la sua narrazione autobiografica.

Come si trasforma una narrazione in storia? Andrea Smorti²²⁶ indica che si tratta di una trasformazione che richiede di passare da due processi: uno di esternalizzazione e un'altro di narrativizzazione. Quando parliamo sternalizziamo i nostri ricordi. Cosa vuole dire "sternalizzare"? Nel passo di memoria a narrazione, la prima cosa che troviamo è un problema fisico, al passare l'area dai polmoni, necessario per creare i segni che sono articolati secondo un sistema linguistico che ci permette dare significati. Questo è importante perché ci porta –secondo Smorti –al dualismo cartesiano della *res cogitans* alla *res extensa*, qualcosa su che tenere conto perché condiziona la nostra comunicazione. I significati soggetto, verbo, predicato sono universali, in modo che tutti sappiamo che per parlare bisogna stabilire una relazione tra di loro, ma il sistema dipende della cultura. Questo è il primo passo della esternalizzazione.

²²⁴ J. Bruner: *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. 2003, p.27

²²⁵ Smorti, 2016, seminario "Memoria e narrazione autobiografica: aspetti storici, letterari, artistici e scientifici."

²²⁶ A. Smorti: *El pensamiento narrativo: construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*, 2001.

que, a menudo, están dentro de ser conscientes de por qué las cosas han ocurrido de ese modo; pero necesito explicarlas. Rousseau decía que una persona es plenamente consciente de quién es desde el momento en que cuenta de sí misma.

La autobiografía es una teoría sobre nosotros mismos. Tiene una característica principal: tomar un personaje y llevarlo a un lugar determinado. Así Bruner (2001, p.27) dice que el deber de un narrador es el de conducir al protagonista del pasado al presente, en modo que en él se una y sea una sola persona con una consciencia común. Contamos episodios de nuestra vida.

El fin de la narración autobiográfica tiene que ver con el sentido que queremos darle a lo que contamos. La estructura típica de las narraciones son evidenciadas y caracterizadas por situaciones que crean excepcionalidad, problemas que se diferencian de lo que resulta exclusivo; es decir: no contamos hechos que no son excepcionales, sino que lo son en relación al modo en cómo se desarrollan los eventos.

Dicho todo ello ¿qué diferencia hay entre autobiografía y narración? La primera tiene una estructura cristalizada y presenta además la característica de ser una teoría sobre sí. Los episodios narrativos tienen una estructura fluida, dependen del contexto y tienen el fin de comprender un determinado evento acaecido. No sabemos si se puede decir que sabemos todo, porque podemos tener dudas sobre lo que ha pasado. Cada uno tiene su propia narración autobiográfica.

Pero, ¿cómo se transforma una narración en historia? Smorti (2001) indica que es una transformación que requiere pasar por dos procesos: el de externalización y el de narrativización. Cuando hablamos externalizamos nuestros recuerdos. ¿Qué quiere decir externalizar? En el paso de memoria a narración lo primero que encontramos es un problema físico al pasar el aire por los pulmones, necesario para crear los signos que son articulados según un sistema lingüístico que nos permiten darles significados. Esto es importante porque nos lleva al dualismo cartesiano, de la *res cogitans* a la *res extensa*, algo a tener presente porque es lo que condiciona nuestra comunicación. Los significados sujeto, verbo, predicado son universales, de manera que todos sabemos que para hablar de las cosas hay que establecer una relación entre ellos, pero el sistema depende de la cultura. Este es un primer proceso de externalización.

Il secondo processo è ciò che Smorti chiama narrativizzazione. Produciamo storie dalle quali stabiliamo vincoli, come per esempio il fatto che in ogni storia ci sono tre aspetti che vanno sempre considerati: la favola, (testo), il modo in cui articoliamo il testo e il contesto; cioè: guardare cosa diciamo, perché e a chi. Quando ha il formato di narrazione ha queste caratteristiche, in maniera che qualsiasi persona può elaborare delle aspettative sulle storie perché le abbiamo sentite molte volte. Possediamo ciò che si chiama “schema di storia”, che ci dice come comunemente è costruita.²²⁷ Nella produzione di una storia, siamo dotati da una serie di supposizioni legate ad essa che condizionano la sua interpretazione, creando aspettative.

Entriamo nella memoria. Dal momento che partiamo da essa per continuare nella razionalizzazione di ciò che ricordiamo, penetriamo in un momento collettivo perché esistono ricordi comuni alla storia a tante altre persone, essendo successi accaduti durante un tempo o in un momento determinato (per esempio un episodio traumatico, come l’ attentato alle Torre Gemelle, o un altro incoraggiante, come la caduta del muro di Berlino). La memoria non è soltanto traccia, ma ricordo di quella traccia.²²⁸ I ricordi più negativi tendono a essere ricordati con più frequenza che i positivi, perché devono essere rielaborati continuamente per superarli; tuttavia quanto più simile è un evento ad un’altro maggiore è la tendenza a scomparire.

I ricordi sono inseriti in strutture progressivamente più grandi, per cui supponiamo che possiamo mescolarli con altre situazioni create come eventi specifici. Questo dialogo tra l’ evento specifico e la generalità è molto importante perché a volte ci impedisce ricordare, ma anche proteggerci dei ricordi dolorosi, il che ci permette di avere più memoria semantica che episodica.

Come si mantengono in vita i ricordi? Inseriti in contesti generali. Un determinato episodio possiamo ricordarlo perché lo incorporiamo dentro un’ ampia struttura; il rischio si trova nella possibilità che il ricordo non si distingua dalla struttura. Il modo di evitare che ciò accada è portarlo alla mente; a volte lo facciamo in maniera volontaria perché ne abbiamo bisogno, ma altre volte è involontaria. Il richiamo modifica il ricordo, per questo quando

²²⁷ A. Smorti, op.cit., 2001, pp. 66–69

²²⁸ J.P. Changeux: Definición de la memoria biológica, in Barret–Ducrocq, F. (ed.) (2002) *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia, UNESCO, 25/03/1998, La Sorbonne. Barcelona: Granica, pp.15–20(19)

El segundo proceso es lo que Smorti llama narrativización. Producimos historias desde las que establecemos vínculos, como por ejemplo el hecho de que en cada historia haya tres aspectos que van siempre considerados: la fábula (texto), el modo en el que articulamos el texto y el contexto; es decir, mirar qué decimos, por qué y a quién. Cuando tiene el formato de narración tiene estas características de forma que cualquiera de nosotros puede elaborar expectativas sobre las historias porque las hemos oído muchas veces. Poseemos aquello que se llama esquema de historia, que nos dice cómo comúnmente está construida (pp.66-69). En la producción de una historia estamos dotados de una serie de suposiciones ligadas a ella que condicionan su interpretación, creando expectativas.

Entremos en la memoria. Desde el momento en que partimos de la memoria para continuar en la racionalización de lo que recordamos entramos en un momento colectivo, porque son comunes a la historia de muchos, al ser sucesos acaecidos durante un tiempo o en un tiempo determinado (por ejemplo, un episodio traumático, como el atentado a las Torres Gemelas, u otro esperanzador, como la caída del muro de Berlín). La memoria no es solamente huella, sino recuerdo de esas huellas (Changeux, 2002, p.19). Los malos recuerdos tienden a ser recordados con mayor profusión que los positivos porque tienen que ser reelaborados continuamente para superarlos, pero más parecido es un evento a otro mayor es la tendencia a desaparecer.

Los recuerdos son insertados progresivamente en estructuras más amplias, por lo que suponemos que podemos mezclarlos con otras situaciones creadas como eventos específicos. Este diálogo entre el evento específico y la generalidad es muy importante porque a veces nos impide recordar, pero también protegernos de recuerdos dolorosos, lo que permite que tengamos más memoria semántica que episódica.

¿Cómo se mantienen en vida los recuerdos? Insertados en contextos generales. Un determinado episodio lo podemos recordar porque lo incorporamos dentro de una estructura más amplia; el riesgo es que el recuerdo no se distinga de esa estructura. El sistema para evitarlo es traerlo a la mente; a veces lo hacemos de manera voluntaria porque lo necesitamos y otras es involuntaria. El reclamo modifica el recuerdo, por eso cuando recordamos episodios de infancia nos hemos creado una imagen de nosotros mismos muy diferente a la real.

ricordiamo episodi della infanzia ci siamo creati un'immagine di noi stessi molto diversa dalla reale.

Fino adesso abbiamo considerato questo atto come se fosse un successo esterno alla persona, ma sappiamo che molti di questi ricordi li raccontiamo facendo uso della memoria. Quando ci raccontiamo lo facciamo fra memoria e narrazione e porta in se una natura sociale, perché sempre lo facciamo a qualcuno. Al narrare stiamo trasformando un'attività individuale in un'altra sociale perché la memoria si condivide; il ricordo di uno è offerto all'altro e l'altro lo riceve.²²⁹ La narrazione di noi stessi deve essere plausibile ed interessante: plausibile perché deve essere chiara, credibile; interessante perché se non è così nessuno ci ascolterebbe. Nel momento in cui devo raccontare qualcosa plausibile ed interessante il ricordo deve essere trasformato in virtù a questa esigenza sociale, però accade che trasformiamo i ricordi in funzione della narrazione e da coloro a chi ci si rivolge. Così, la narrazione trasforma la memoria in senso lineare, seriale; filtra l'esperienze attraverso il linguaggio in ciò che Slobin²³⁰ chiama "eventi verbalizzati" che si costruiscono *on line* nel processo del parlare, ed è un potente modo di chiamare e dare vita a una storia. A differenza di essere, "ricordarsi di contare" significa parlare sempre a qualcuno, quindi devo preoccuparmi di farlo in maniera suggestiva, ecco perché soffre trasformazioni rilevanti.

Parece evidente, entonces, que la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y en la construcción de un 'lugar' para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos.²³¹

È qui dove entra un "patrimonio di storie" nella narrativa museale, metodo che favorisce l'inclusione sociale partendo dalla conoscenza di se stessi. Si tratta di ricordare un evento magnificato dalla lontananza che ci fa prendere consapevolezza della propria identità, per questo, spesso, ciò che racconto è la storia, della storia, della storia²³². Un'opera d'arte può essere uno specchio dove guardarsi perché l'arte ha bisogno di raccontarsi, di dare voce all'esperienza educativa ed estetica, sempre che sia voce anche della esperienza etica.

²²⁹ P. Ricoeur: Definición de historia desde un punto de vista filosófico, in Barret-Ducrocq, F. (ed.) (2002) *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia, UNESCO, 25/03/1998, La Sorbonne. Barcelona: Granica, pp. 24-28 (27).

²³⁰ D.I., Slobin, D.I. (1996). Thought and Language to Thinking for Speaking, in: Gumperz, J.J & Levinson, C. (eds.) *Rethinking linguistic relativity*, p.75.

²³¹ J. Bruner: *Actos de Significado: Más allá de la Revolución Cognitiva*, Madrid: Alianza, 1999, p.59

²³² Molte terapie si basano nel raccontare, nel stabilire un rapporto all'interno del quale possa avere luogo una storia che faccia tornare l'evento negativo in qualcosa di positivo.

Hasta ahora hemos considerado este acto como si fuera un suceso externo a la persona, pero sabemos que muchos de estos recuerdos los contamos recurriendo a la memoria. Cuando nos contamos lo hacemos entre memoria y narración y porta en sí una naturaleza social porque siempre nos contamos a alguien. Al narrar estamos transformando una actividad individual en otra social porque la memoria se comparte; el recuerdo de uno es ofrecido al otro y el otro lo recibe (Ricoeur, 2002, p.27). La narración de nosotros mismos necesita ser plausible e interesante; plausible porque debe ser clara, creíble; interesante porque, de no ser así, nadie nos escucharía. En el momento en que debo contar algo plausible e interesante, el recuerdo tiene que ser transformado en virtud a esta exigencia social; lo que pasa es que transformamos los recuerdos en función de la narración y de las personas a quienes va dirigida. Así la narración transforma la memoria en sentido lineal, serial; filtra las experiencias a través del lenguaje en lo que Dan I. Slobin (1996, p.75) llama “eventos verbalizados”, que se construyen *on line* en el momento de hablar y es un potente modo de llamar y dar vida a una historia. A diferencia de ser, “acordarse de contar” significa hablar siempre a alguien, por lo que tengo que preocuparme de hacerlo de manera sugerente. De ahí que sufra transformaciones relevantes.

Parece evidente, entonces, que la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un ‘lugar’ para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos. (Bruner, 1999, p. 59).

Es aquí donde entra “un patrimonio de historias” en la narrativa museal, método que favorece la inclusión social a partir del conocimiento de sí mismo. Es recordar un evento magnificado por la lejanía que nos hace tomar conciencia de la propia identidad, por eso, a menudo, lo que estoy contando es la historia de una historia²³³. Una obra de arte puede ser un espejo donde mirarnos porque el arte necesita contarse, dar voz a la experiencia educativa y estética, siempre que sea voz también de la experiencia ética.

²³³ Muchas terapias se basan en contar, en establecer una relación al interno de la cual pueda tener lugar una historia que transforme un suceso negativo en algo positivo.

3.3.3.2 Un patrimonio di storie:

Il metodo autobiografico narrativo applicato ai beni culturali.

La narrazione in chiave autobiografica è uno strumento che non solo si compenetra con la mediazione nella comprensione del patrimonio in un codice interculturale, ma è una risorsa fondamentale per la cittadinanza attiva, per la alfabetizzazione critica nell'età adulta e per la creazione del senso di appartenenza ad un luogo. Si tratta dunque di uno strumento che è passato a prendere parte delle politiche di sviluppo e inclusione sociale e culturale dei servizi educativi della Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo (GAMEC), il Museo del Cinema di Torino e il Museo Nazionale Preistorico Etnografico "Pigorini" di Roma, adottandola come paradigma per lavorare con l'opere artistiche, promuovendo la conoscenza dell'arte e l'inclusione sociale e culturale.

In Italia, la figura di mediatore culturale può ricadere su un cittadino straniero residente in questo paese che può avere o no cittadinanza italiana. Normalmente si tratta di una figura che serve da collegamento tra i diversi organismi statali e l'immigrante, aiutando nella risoluzione dei problemi burocratici e di avvicinamento alle strutture sociali, culturali, sanitarie e educative.

A partire dal 2007 i Servizi Educativi della GAMEC formarono un gruppo composto da trentatré mediatori provenienti da diversi paesi per istruirli in competenze artistiche e culturali del museo. Durante la loro collaborazione con il Teatro Donizetti nel progetto "Tracce straniere", la Galleria d'Arte Moderna, promosse un bando rivolto a cittadini immigranti di Bergamo e provincia per attivare un corso di formazione di mediatori museali. Nel trascorso di questi anni non solo si sono trasformati in guide di lingua madre per immigranti e turisti, ma in un elemento dell'ingranaggio di progetti interculturali e workshop di alta formazione per studenti universitari, corsi di attualizzazione per docenti e corsi di accessibilità per persone con handicap.

Nel 2014 misero in piedi un progetto che fu chiamato "12 narratori in cerca d'autore"²³⁴, nell'ambito del quale si è creato un'incrocio tra la collezione permanente, il patrimonio culturale immateriale (memoria e tradizione) e l'identità culturale. La sua

²³⁴ https://www.youtube.com/watch?v=oqDIFLMD_AE (Fautrier da Jovica Moncilovic)
https://www.youtube.com/watch?v=cKo0e_Yrn0s (De Chirico da Anna Zhang)
<https://www.youtube.com/watch?v=yCy2bjB95j0> (Fontana da Alzira de Baia Costa,)
<https://www.youtube.com/watch?v=WwrSASRIOkM> (Alberto Burri da Doina Ene)

3.3.3.2 Un patrimonio de historias:

El método autobiográfico narrativo aplicado a los bienes culturales

La narración en clave autobiográfica es un instrumento que no solo se compenetra con la mediación para la comprensión del patrimonio en un código intercultural, sino que es un recurso fundamental para la ciudadanía activa, para la alfabetización crítica en la edad adulta y para la creación del sentido de pertenencia a un lugar. Se trata pues de una herramienta que ha pasado a formar parte de las políticas de desarrollo y de inclusión social y cultural de los servicios educativos de la Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea de Bergamo, desde 2007. Otros museos, como la Pinacoteca de Brera, la Accademia Carrara de Bergamo, el Museo del Cinema de Torino y el Museo Nazionale Preistorico Etnografico "Pigorini" de Roma, quienes lo han adoptado como paradigma para trabajar con las obras y sobre las obras artísticas, promoviendo el conocimiento del arte y la inclusión social y cultural.

En Italia, existe como figura de mediador cultural el extranjero residente en este país que puede tener o no ciudadanía italiana. Normalmente es una persona que sirve de enlace entre los diferentes organismos del Estado y el inmigrante, ayudando en la resolución de problemas burocráticos y de acercamiento a las estructuras sociales, culturales, sanitarias, y educativas.

A partir de 2007, los Servicios Educativos de la GAMeC formaron un grupo compuesto por treinta y tres mediadores provenientes de diferentes países para instruirlos en competencias artísticas y culturales del museo. Durante la colaboración con el Teatro Donizetti en el proyecto "Tracce straniere", la GAMeC promovió un bando dirigido a ciudadanos inmigrantes de Bergamo y provincia para activar un curso de formación de mediadores museales. En el transcurso de estos años no solo se han convertido en guías de lengua materna para inmigrantes y turistas, sino en pieza del engranaje en proyectos interculturales y seminarios de alta formación para estudiantes universitarios, cursos de actualización para docentes y cursos de accesibilidad para personas de distintas capacidades.

En 2014, los Servicios Educativos del Museo de Arte Moderna y Contemporánea de Bérgamo, pusieron en pie un proyecto al que llamaron "12 narratori

missione è dare vita ad una narrazione che si trasformi in ponte e possa uscire dall'ottica dello storico dell'arte per entrare in quella della persona.²³⁵

La narrazione in chiave autobiografica da voce agli oggetti e ai suoi autori in un dialogo con la vita delle persone. È fare museo ed educare al patrimonio. Utilizzando la capacità di trasformare che è implicita nella narrazione dei mediatori museali, pongono in gioco emozioni che nascono e appartengono a ricordi di altri contesti geografici che traggono alla memoria, a volte magnificandoli ed altre guardando attraverso loro.



Immagine 5. Junko Nishimori²³⁶ durante la narrazione dell'opera di Giacomo Manzù
La signora giapponese (Foto: youtube, accesso12/05/2017)



Immagine 6: Doina Ene²³⁷ durante la narrazione della opera di Alberto Burri *Catrame*, 1950
(Foto: youtube, accesso12/05/2017)

²³⁵ (<http://www.patrimoineinterculturala.ismu.org/index.php?page=esperienze-show.php&id=22>)

²³⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=zMbhhbhaYfA>

²³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=WwrSASRIOkM>

in cerca d' autore"²³⁸, en el ámbito del cual se ha creado un cruce entre la colección permanente, el patrimonio cultural inmaterial (memoria y tradición) y la identidad cultural. Su misión es la de dar vida a una narración que se transforme en puente, y salga de la óptica del historiador del arte para entrar en la del hombre²³⁹.

La narración en clave autobiográfica da voz a los objetos y a sus autores en diálogo con la vida de las personas. Es hacer museo y educar al patrimonio utilizando la capacidad de transformar que hay implícita en la narración de los mediadores museales, quienes ponen en juego emociones que nacen y pertenecen a recuerdos de otros y en otros contextos geográficos que traen a la memoria, a veces magnificándolos y otras sanando a través de ellos.

En la construcción de este proyecto²⁴⁰, Silvia Mascheroni²⁴¹, Simona Bodo²⁴² y Maria Grazia Panigada²⁴³, junto a Emanuela Dafra, Giovanna Brambilla y otros, siempre han tenido en cuenta quién, a quién, y a través de qué, se dirigen. Salvaguardando los contenidos pero entrelazándolos en la vida cotidiana, surgen posibles lecturas transversales, de modo que el museo se convierte en un lugar para reflexionar. Al inicio del epígrafe decía que otros museos lo han adoptado como paradigma, pero cada realidad es diferente por lo que es un proyecto que va re-construido según el lugar; museo y patrimonio, pero también territorio.

No trabajan por comunidades sino con grupos heterogéneos que incluyen diferentes nacionalidades. El método narrativo funciona en grupo, y éste funciona como una caja de resonancia.

²³⁸ https://www.youtube.com/watch?v=oqDIFLMD_AE (Fautrier por Jovica Moncilovic)

https://www.youtube.com/watch?v=cKo0e_Yrn0s (De Chirico por Anna Zhang)

<https://www.youtube.com/watch?v=ycy2bjB95j0> (Fontana por Alzira de Baia Costa,)

<https://www.youtube.com/watch?v=WwrSASRIOkM> (Alberto Burri por Doina Ene)

<https://www.youtube.com/watch?v=zMbhhbhaYfA> (Giacomo Manzú por Junko Nishimori)

²³⁹ (<http://www.patrimoineintercultural.ismu.org/index.php?page=esperienze-show.php&id=22>)

²⁴⁰ También autoras del libro *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale, 2016, Milano, Mimesis.*

²⁴¹ Investigadora en el ámbito de la historia del arte contemporánea y de la educación al patrimonio cultural.

²⁴² Investigadora y asesora en problemas de diversidad cultural e inclusión social en los museos.

²⁴³ Asesora teatral con experiencia específica en el ámbito de teatro de narración en contexto del museo.

Nella costruzione di questo progetto²⁴⁴, Silvia Mascheroni²⁴⁵, Simona Bodo²⁴⁶ e Maria Grazia Panigada²⁴⁷, insieme a Emanuela Dafra, Giovanna Brambilla ed altri, sempre hanno tenuto conto di chi, a chi ed attraverso di cosa sono diretti. Tutelando i contenuti, ma intrecciandoli nella vita quotidiana, sorgono possibili letture trasversali, in modo che il museo si trasforma in un luogo per riflettere. All'inizio dell'epigrafe dicevo che altri musei lo hanno adottato come paradigma, ma ogni realtà è diversa per cui si tratta di un progetto che va ri-costruito secondo il luogo; museo, patrimonio culturale ma anche territorio.

Non lavorano per comunità ma con gruppi eterogenei che includono diverse nazionalità. Il metodo narrativo funziona in gruppo, e questo funziona come una cassa di risonanza.

Todos tenemos un patrimonio personal, un cúmulo de vivencias que han ido marcando nuestra vida y que guardamos en forma de objetos, de recuerdos o de sus representaciones (…). Un pequeño acervo que cuando se comparte en sus significados con el grupo humano de la familia configura el patrimonio familiar. Es por ello que enfatizo la idea de 'compartir significados' porque no es patrimonio cultural la mera acumulación de los bienes patrimoniales de cada uno de los miembros que constituyen una familia, sino aquel conjunto de bienes con el que el colectivo familia se identifica.²⁴⁸

Secondo Maria Grazia Panigada²⁴⁹ la narrazione è il lasso di tempo che trascorre fra che un fatto succede finché è raccontato; nel frattempo viene elaborato nella mente. Il suo lavoro consiste nel valutare questo tempo, convertendolo in una narrazione che pone la base sulla necessità di raccontare in relazione al patrimonio, all'opera, che riguarda ciò che vogliamo dire su di essa; quindi l'aspetto più attraente è che ognuno di noi aggiungiamo le nostre immagini attraverso la narrazione. La difficoltà di questo metodo autobiografico-narrativo si trova nel riuscire che il narratore si fidi delle proprie storie. Narrare è un elemento fondamentale della relazione umana: si narra per la necessità di comunicare ciò che si è vissuto, i propri pensieri e fantasie e in sé è un elemento di contatto tra sensibilità culturali differenti.

²⁴⁴ También autoras del libro *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale, 2016, Milano, Mimesis.*

²⁴⁵ Investigadora en el ámbito de la historia del arte contemporánea y de la educación al patrimonio cultural.

²⁴⁶ Investigadora y consultante en problemas de diversidad cultural e inclusión social en los museos.

²⁴⁷ Consultante teatral con experiencia específica en el ámbito de teatro de narración en contexto del museo.

²⁴⁸ I. Aguirre: Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En A.A.V.V *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. 2008, p.100.

²⁴⁹ Maria Grazia Panigada lo raccontò nella presentazione informale che fece di questo progetto al Dipartimento di Accessibilità e Mediazione culturale delle Gallerie degli Uffizi, a febbraio 2017.

Todos tenemos un patrimonio personal, un cúmulo de vivencias que han ido marcando nuestra vida y que guardamos en forma de objetos, de recuerdos o de sus representaciones (...). Un pequeño acervo que cuando se comparte en sus significados con el grupo humano de la familia configura el patrimonio familiar. Es por ello que enfatizo la idea de ‘compartir significados’ porque no es patrimonio cultural la mera acumulación de los bienes patrimoniales de cada uno de los miembros que constituyen una familia, sino aquel conjunto de bienes con el que la colectiva familia se identifica. (Aguirre, 2008, p.100)

Para Maria Grazia Panigada,²⁵⁰ la narración es el lapso de tiempo que transcurre entre que un hecho sucede hasta que lo contamos, mientras tanto estamos elaborándolo en nuestra mente. Su trabajo en el museo consiste en valorar ese tiempo, convirtiéndolo en una narración que sienta sus bases en la necesidad de contar en relación al patrimonio, a la obra, que tiene que ver con lo que queremos decir de ella; lo cautivador es que cada uno de nosotros nos unimos a nuestras imágenes a través de la narración. La dificultad del método autobiográfico–narrativo se halla en conseguir que el narrador se fie de sus propias historias. Narrar es un elemento fundamental de la relación humana: se narra por la necesidad y el deseo de comunicar lo vivido, los propios pensamientos y fantasías, y en sí es un elemento de contacto entre sensibilidades culturales diferentes.

En la narración biográfica no es suficiente que se trate de una bonita historia sino que esté bien contada, y cada persona tiene su forma. Es la forma lo que Panigada tiene que ayudar a encontrar, porque en ella está presente la atención por el estudio histórico artístico de la obra, de su autor y época. Elementos aportados por el histórico del arte que está siempre vigilante para que la narración con elementos autobiográficos se entrelace a la historia de la obra y de quien la ha creado. Este ha sido el papel de Emanuela Dafra y Paola Strada, quienes, como historiadoras del arte de GAMEC, han proporcionado materiales de lectura que han permitido releer las obras elegidas desde diferentes puntos de vista, “lasciando spazio ad un lavoro di ricerca individuale” (Panigada, 2016, p.60). Han sido ellas quienes han corregido los textos narrativos para que nada quedase fuera desde el punto de vista histórico artístico e hiciese creíble cada narración en su diálogo con el museo.

²⁵⁰ Maria Grazia Panigada expuso este proyecto en una presentación informal en el Departamento de Accesibilidad y Mediación Cultural de Gallerie degli Uffizi, en febrero 2017, durante mi estancia de investigación.

Nella narrazione biografica, non è sufficiente una bella storia, ma che sia raccontata bene, ed ogni persona ha la sua. È la forma ciò che Panigada deve aiutare a trovare, perché nella forma deve essere presente anche l'attenzione per lo studio storico-artistico dell'opera, autore ed epoca. Elementi apportati dallo storico dell'arte che sempre è vigile perché la narrazione con elementi autobiografici si intrecci con la storia dell'opera e di chi la ha fatta. Questo è stato il compito di Emanuela Dafra e Paola Strada, che, come storiche dell'arte della GAMeC, hanno proporzionato materiale di lettura che ha permesso di rileggere l'opera scelte da diversi punti di vista, "lasciando spazio ad un lavoro di ricerca individuale."²⁵¹ Sono state loro a correggere i testi narrativi perché niente rimanesse al di fuori dal punto di vista storico-artistico e facesse credibile ogni narrazione nel suo dialogo col museo.

È molto importante l'ascolto affinché si produca uno scambio, ragione per cui il gruppo è composto da non più di quindici, venti persone; gruppo che da anni presta le loro competenze alla Pinacoteca. Gli obiettivi sono sempre, in primo luogo, formare e sperimentare un nuovo modo di presentare l'opera; in secondo luogo, creare una connessione più forte tra i mediatori, operazione seguita da molto vicino da Simona Bodo e Silvia Mascheroni, esperte in educazione al patrimonio in chiave interculturale, la cui presenza è fondamentale per creare un equilibrio nel progetto di mediazione della collezione dall'inizio fino alla esposizione finale. Il compito più difficile è riuscire che il mediatore si "decostruisca" di tutti i saperi accumulati durante il tempo che trascorre formandosi nel museo, per lasciare affiorare l'emozioni della esperienza umana. Per riuscirci, i mediatori optano per lavorare nei laboratori -lontani dalle sale del museo- la propria percezione che hanno di sé al porsi in gioco davanti gli altri. Questo permette a gli autori del progetto iniziare ad sperimentare con un metodo narrativo che è molto lontano dal tradizionale, dandogli l'opportunità di avvicinarsi agli educatori coinvolti, e comprendere la specificità espressiva che chiude ognuna delle storie di vita presenti.

Come avviene la scelta dell'opera? Dice Panigada che non è mai casuale. Il suo lavoro consiste nell'accompagnare il mediatore durante questo percorso, che deve situarsi davanti l'opera il tempo necessario, anche delle settimane, perché questa diventi familiare e "respiri attraverso lei". Se arriva ad essere importante per lei o per lui lo sarà anche per gli altri, per questo chiede la loro riflessione:

²⁵¹ S. Bodo, S., Mascheroni, S. e M.G. Panigada: *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Milano: Mimesis.2016, p.60.

Es muy importante la escucha para que se produzca un intercambio, por eso tiene que ser parte de un grupo compuesto por no más de quince, veinte personas, que desde hace años presta su competente servicio a la Pinacoteca. Los objetivos son siempre, primero, formar y experimentar una nueva forma de presentar las obras; segundo, crear mayor cohesión entre los mediadores, operación seguida de cerca por Simona Bodo y Silvia Mascheroni, expertas en educación al patrimonio en clave intercultural, cuya presencia es fundamental para crear un equilibrio en el proyecto de mediación de la colección, desde el principio hasta el momento de la exposición final. Lo más difícil es conseguir que el mediador se “deconstruyera” de todos los saberes acumulados durante el tiempo que ha transcurrido formándose en el museo, para dejar aflorar las emociones de la experiencia humana. Para conseguirlo, optan por trabajar en talleres, lejos de las salas del museo, la propia percepción que tienen de sí los mediadores al ponerse en juego delante de los demás. Esto ha permitido a los autores del proyecto empezar a experimentar con un método narrativo que está muy lejos del tradicional y les ha dado la oportunidad de acercarse a los educadores involucrados, conocerles, comprender la especificidad expresiva que encierra cada una de las historias de vida presentes.

¿Cómo se realiza la elección de la obra? Para Panigada nunca es casual. Su trabajo consiste en acompañar al mediador durante este proceso, quien debe situarse delante de la obra el tiempo necesario, incluso semanas, para que ésta se vuelva familiar y “respire a través de ella”. Si llega a ser importante para él o ella también lo será para los demás, por eso pide que reflexionen:

“Spesso queste sono le domande: scelgo l’opera che conosco meglio, di cui so parlare meglio, quella che nelle visite guidate vedo coinvolgere di più i visitatori? Evito a priori le opere “cult” del museo, perché rischierei troppo un giudizio di superficialità? Entrambi questi criteri sono fuorvianti, perché seguendoli difficilmente si riesce a realizzare un intreccio con l’elemento autobiografico, se non, con evidenza, forzato.” (M.G. Panigada, 2016, p.62)

Según Panigada no es casual la elección que cada persona hace de la obra de arte porque la relación es profunda, bastante más de lo que parece al principio. A veces cambian la obra elegida y trabajada porque el resultado es demasiado racional, más un ejercicio de estilo que una narración autobiográfica. Otras veces la elección es inmediata al encontrarse y fundirse el elemento autobiográfico con la materia histórico artística. Esto no quiere decir que se trate de un ejercicio terapéutico, aunque trabajar una experiencia vivida a través del arte a menudo aporte beneficio personal. De lo

“Spesso queste sono le domande: scelgo l’opera che conosco meglio, di cui so parlare meglio, quella che nelle visite guidate vedo coinvolgere di più i visitatori? Evito a priori le opere “cult” del museo, perché rischierei troppo un giudizio di superficialità? Entrambi questi criteri sono fuorvianti, perché seguendoli difficilmente si riesce a realizzare un intreccio con l’elemento autobiografico, se non, con evidenza, forzato.”²⁵²

Secondo Maria Grazia Panigada non è casuale la scelta che ogni persona fa dell’opera perché la relazione è profonda, molto di più di quanto sembra all’inizio. A volte cambiano l’opera scelta ed elaborata perché il risultato è troppo razionale, più un esercizio di stile che una narrazione autobiografica. Altre volte l’elezione è immediata al trovarsi e fondersi l’elemento autobiografico con la materia storico-artistica. Questo non vuole dire che si tratti di un esercizio terapeutico, anche se lavorare una esperienza vissuta attraverso l’arte spesso apporta benefici personali. Si tratta dunque di cercare un strumento che avvicini l’arte a quelle persone che hanno difficoltà per trovare dei codici che gli permettano decifrare l’opera.

3.3.4 Il museo e il pubblico

Le costruzioni culturali si edificano giorno per giorno con due elementi fondamentali: la istituzione che le sostiene e il pubblico. Il pubblico, cosa chiede al museo? Cosa gli interessa come spettatore?

New York, Porto Alegre, Bergamo. Forme diverse d’intendere la trasmissione del valore dell’arte e del patrimonio culturale come strumenti per la inclusione. Tante proposte in tanti contesti, e più. Fino adesso, gli esempi sviluppati sono stati approcciati dalla dimensione sociale del museo, volendo lasciare la dimensione educativa nella loro collaborazione con l’ambito della educazione formale (ma non solo) per esemplificarla in un museo giovane e molto attivo: Museo Carmen Thyssen Málaga.

3.3.4.1 Museo Carmen Thyssen Málaga

Questo museo è nato sette anni fa con la chiara intenzionalità di valorizzare la pittura spagnola, soprattutto del XIX° e XX° secolo. Cercando di armonizzare questa finalità con la funzione educativa, il Departamento de Educación è cresciuto in maniera esponenziale in qualità e quantità nelle proposte ed attività educative.

²⁵²Panigada, M.G, *op.cit.* 2016, p. 62

que se trata es de buscar un instrumento que acerque el arte a aquellas personas que tienen dificultad para encontrar códigos que les permita descifrar las obras.

3.3.4 El museo, el público y la libertad de acción

Las construcciones culturales se edifican día a día con dos elementos fundamentales: la institución que las sustenta y el público. El público, ¿qué le pide al museo? ¿Qué le atrae como espectador?

Nueva York, Porto Alegre, Bérgamo. Formas diferentes de entender la transmisión del valor del arte y del patrimonio como herramientas para la inclusión. Tantas propuestas como contextos, y más. Hasta ahora los ejemplos aportados los he abordado en la dimensión social del museo, queriendo dejar la dimensión didáctica en colaboración con el ámbito de la educación formal (no solo) para ejemplificarla en uno joven y muy activo: Museo Carmen Thyssen Málaga. En este punto no solo me aproximo al alumnado sino a aquellos docentes que piensan que el museo es un medio eficaz y rico para aprender y enriquecerse y, de este modo, avanzar y mejora en su labor educativa.

3.3.4.1 Museo Carmen Thyssen Málaga

Este museo nació hace siete años con la clara intención de valorizar la pintura española, sobre todo de los siglos XIX y XX. Buscando armonizar esa finalidad con el fin educativo, el Departamento de Educación ha crecido exponencialmente en calidad y cantidad de proyectos y actividades educativas.

En el programa podemos leer que se inspiran en la pedagogía crítica, que usa la educación como un medio para alcanzar un mundo socialmente más justo. Sabemos que bajo esta denominación hay tantas escuelas y facciones, pero las palabras de Guillermo Miranda²⁵³ (artífice de la construcción “ideológica” del Departamento) referidas al museo participativo, me llevan a pensar que parte de la contra-educación promovida por Gur-Ze’ ev quien anima a todas las facciones o grupos de pedagogos a centrarse en una perspectiva integradora basándose en un acercamiento comunicativo.

²⁵³ El museo participativo se define como un espacio donde los visitantes contribuyen a la institución con ideas y aportaciones, y donde se fomenta el diálogo y la socialización. Se les brinda la oportunidad de crear y conectar con personas que comparten los mismos intereses. El museo como gran recurso pedagógico, y al mismo tiempo como un agente más de la comunidad educativa, est

Nel loro programma possiamo leggere che si ispirano nella pedagogia critica, che usa l'educazione come un mezzo per raggiungere un mondo socialmente più giusto. Sappiamo che sotto questo nome ci sono tante scuole e fazioni, ma le parole di Guillermo Miranda²⁵⁴ (artefice della costruzione "ideológica" del Departamento) riferite al museo partecipativo, mi portano a pensare che partono dalla contra educazione promossa da Gur-Ze' ev, che esorta a tutte le fazioni o gruppi di pedagogi nel centrarsi in una prospettiva integratrice basandosi nell'avvicinamento comunicativo.

Se la scuola –come sosteneva Freire (1969)– è un strumento di trasmissione ideologica di potere, i soggetti coinvolti possono intervenire per trasformare la realtà sociale²⁵⁵. Ma, per questo, è necessario poter disporre di una figura che rappresenti questa contra educazione. Il museo possiede la facoltà di assumere il compito perché può aiutare l'individuo nella creazione di una attitudine critica di fronte alla realtà nella linea difesa da Freire: la funzione dell'educazione come liberatore di costrizioni che impone la cultura dominante, che colonizza la vita delle persone.²⁵⁶

Questo sembra essere il vaso portante dell'area di educazione del Museo Carmen Thyssen, dove una delle priorità è porre nelle mani di ogni tipo di pubblico le risorse educative necessarie per facilitare l'esperienza estetico-artistica. Consapevole del valore delle opere che conformano la mostra permanente del museo –e di tutte quelle altre che partecipano nelle mostre temporanee– la responsabile del Departamento de Educación, Eva Sanguino, avverte la necessità di primare il valore etico, quindi uno dei postulati della Museología crítica –che intende il museo come luogo dove questionare e discutere sui significati dell'identità, della cittadinanza, del patrimonio culturale–. Questa proposta museologica è ispirata alla Pedagogia Crítica, una base su cui il sistema educativo può rafforzare la critica su come costruire la conoscenza e come diventa una forza sociale.²⁵⁷ Per questo motivo i partecipanti, in ciascuno dei laboratori e attività che si propongono, sono intesi come comunità di rete, e le mostre come artefatti ideologici. Quindi, questo è il motivo essenziale del loro interesse nel aiutare a percepire

²⁵⁴ El museo participativo se define como un espacio donde los visitantes contribuyen a la institución con ideas y aportaciones, y donde se fomenta el diálogo y la socialización. Se les brinda la oportunidad de crear y conectar con personas que comparten los mismos intereses. El museo como gran recurso pedagógico, y al mismo tiempo como un agente más de la comunidad educativa, est

²⁵⁵ R. Bórquez Bustos: *Pedagogía crítica*. Sevilla: Trillas. 2007.

²⁵⁶ A. Ayuste, Flecha, F. López Palmae J. Lleras (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graò (2ª ed.) 2006.

²⁵⁷ Padró, op.cit., 2005.

Si la escuela, –como sostenía Freire (1969)– es un instrumento de transmisión ideológica de poder, los sujetos implicados pueden intervenir para transformar la realidad social (Bórquez, 2007). Pero, para ello, es necesario contar con una “figura” que re–presente esta contra–educación. El museo posee la facultad de asumir esta tarea porque puede ayudar al individuo a crear una actitud crítica frente a la realidad en la línea que Freire defiende: la función de la educación como liberadora de las constricciones que impone la cultura dominante, que coloniza la vida de las personas (Ayuste *et al*, 2006).

Este parece ser el vaso portante del Área de Educación del Museo Carmen Thyssen, donde una de las prioridades es poner en las manos de todo tipo de público los recursos educativos necesarios para facilitar la experiencia artística y estética. Consciente del valor artístico y estético de las obras que conforman el museo –y de todas aquellas que participan en las numerosas exposiciones desde su apertura –la responsable del Departamento de Educación, Eva Sanguino, advierte la necesidad de primar el valor ético, por eso parte de los postulados de la Museología Crítica –que plantea el museo como un lugar donde cuestionar y discutir sobre qué es cultura, identidad, ciudadanía, patrimonio– y se inspira en la Pedagogía Crítica, que es una base para que el sistema educativo fortalezca la crítica sobre las formas de construir el conocimiento y sobre el modo en que este se convierte en fuerza social. (Padró, 2005). Por este motivo, los participantes en cualquiera de los talleres y actividades que propone, se entienden como una comunidad de redes y las exposiciones como artefactos ideológicos. Este es el motivo de su afán por ayudar a percibir (con el grupo de educadoras del departamento y, por ello, con una mirada integradora) que el valor de la imagen no procede solo de sus características inherentes, sino de la apreciación de su significado, por lo que cada imagen ayuda a estructurar el contexto social y cultural. De esta forma construyen un diálogo constante y constructivo con un público muy heterogéneo que procede de la educación formal, no formal e informal y que está a la base de la definición del museo participativo: un espacio donde el visitante puede aportar ideas porque fomenta la socialización de personas que comparten los mismos intereses.

Las líneas educativas que trabajan para colaborar con la educación formal son actividades de apoyo y otras diseñadas por el Departamento, como talleres y visitas dirigidas a todos los niveles educativos, ciclos de conferencias, seminarios, cursos de formación para profesorado. Así, para el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de

(con il gruppo di educatori del dipartimento, quindi con uno sguardo integratore) che il valore dell'immagini non proviene solo dalle caratteristiche che sono intrinseche, ma anche da un apprezzamento del loro significato; per cui ogni immagine aiuta a strutturare il contesto sociale e culturale. In questo modo, costruiscono un dialogo costante e costruttivo con un pubblico molto eterogeneo che procede dalla educazione formale, non formale e informale, che si trova alla base della definizione di museo partecipativo: uno spazio dove il visitatore può apportare dell'idee perché promuove la socializzazione delle persone che condividono gli stessi interessi.

Le linee educative che utilizzano per collaborare con la educazione formale sono attività d'appoggio ed altre disegnate dallo stesso dipartimento, come laboratori e visite destinate a tutti i livelli educativi, cicli di conferenze, seminari, corsi di formazione per insegnanti. Così, per il secondo ciclo di Educazione per l'Infanzia e primo ciclo della Scuola Primaria, propongono una esperienza sensoriale (*Ver, oír y expresar...*) per lavorare sul pensiero visuale e la sensorialità auditiva, vincolati al processo di sviluppo cognitivo ed affettivo.

Una attività che guarda verso lo sviluppo della cultura della pace e la comunicazione non violenta è chiamata *Bicho raro* (*stramboide*, nrd.). Lavorano con le bambine e i bambini della seconda e della terza il valore della differenza attraverso il pensiero divergente, che trova in questo museo un contesto che garantisce il questionamento di stereotipi e patroni culturali.

Trending Topic é pensata per gli alunni della scuola secondaria. Ha come finalità dibattere sulla configurazione dei nostri gusti e desideri mediante una visita guidata-dialogata.

Le attività iscritte nell'insegnamento non formale incorporano: visite-laboratori per le famiglie durante il fine settimana e vacanze di Natale; attività per adolescenti tra dodici e quindici anni; attività dirette a centri sociali, occupazionali e associazioni e anche altre rivolte a bambini e bambine in periodi feriali. Le conferenze tenute dalla direttrice artistica del Museo, Lourdes Moreno, occupano un luogo centrale nell'offerta educativa. Altre proposte sono destinate alle diverse collettività, come centri sociali, associazioni, docenti, visite in autonomia, e hanno la finalità di riuscire ad ottenere un'interazione e uno scambio di esperienze mediante attività che riguardano lo sviluppo del pensiero critico e creativo.

Una delle attività più interessanti è il programma *Correspondencias*, rivolto ad utenti della Unidad de Rehabilitación de Salud Mental del Hospital

Primaria, proponen una experiencia sensorial (*Ver, oír y expresar...*) con la que trabajan el pensamiento visual y la sensorialidad auditiva, vinculados al proceso de desarrollo cognitivo y afectivo.

Una actividad que mira al desarrollo de la cultura de paz y a la comunicación no violenta es denominada *Bicho raro*. En ella trabajan con las niñas y los niños de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria el valor de la ‘diferencia’ a través del pensamiento divergente, que encuentra en este museo un contexto que garantiza cuestionar estereotipos y patrones culturales.

Trending Topic, está pensada para el alumnado de secundaria. Tiene como finalidad debatir sobre la configuración de nuestros gustos y deseos mediante una visita guiada–dialogada.

Las actividades inscritas en la educación no formal incorporan: visitas–taller para familias, durante los fines de semana y vacaciones de Navidad; actividades para adolescentes de entre doce y quince años; actividades dirigidas a centros sociales, ocupacionales y asociaciones y aquellas otras realizadas en periodo vacacional para niños y niñas entre 5 y 12 años. Las conferencias –impartidas unas y moderadas otras por Lourdes Moreno, directora artística del Museo Carmen Thyssen Málaga –ocupan un lugar destacado en la oferta formativa. Otras propuestas están dirigidas a colectivos diferentes, como centros sociales, asociaciones, docentes, visitas autónomas. Todas ellas tienen la finalidad de conseguir que el público interactúe e intercambie experiencias, proponiendo actividades que miran al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Una de las actividades más interesantes es el programa *Correspondencias*, dirigido a usuarios de la Unidad de Rehabilitación de Salud Mental del Hospital Regional Universitario de Málaga. A través del conocimiento mutuo al compartir experiencias dentro y fuera del Museo, se verifica un enriquecimiento humano en cada uno de los participantes; esto significa reflexionar sobre nosotros mismos y sobre el entorno social y cultural en el que estamos inmersos. Para ello el departamento propone la interpretación de la obra de arte y la práctica creativa.

El Museo tiene siempre en cuenta la formación de los docentes, es por ello por lo que les ofrece visitas dialogadas con comentarios metodológicos que los profesores podrán incorporar a las que realicen con su alumnado. Tienen la posibilidad de

Regional Universitario de Málaga. Attraverso la conoscenza mutua, condividendo esperienze dentro e fuori del Museo, si verifica un'arricchimento umano in ognuno dei partecipanti; ciò significa riflettere su se stessi e sul contesto sociale e culturale in cui sono immersi. Per arrivare a ciò, il Dipartimento propone l'interpretazione dell'opera d'arte e la pratica di creazione.

Il Museo ha sempre presente la formazione dei docenti, quindi gli offre delle visite guidate e dialogate con commenti metodologici che gli insegnanti possono integrare alle loro visite con gli studenti. Inoltre hanno la possibilità di organizzare il percorso anticipandosi al giorno della loro visita, quindi possono adattare i contenuti della programmazione docente.

Per quanto riguarda le visite in autonomia di questo collettivo, l'area di educazione del Museo, tenta di porre le risorse educative necessarie per facilitare l'esperienza, come il sito web *Visitas educativas autónomas*²⁵⁸. Qui troviamo –tra altri contenuti– una selezione di opere commentate in modo che il visitante possa disegnare il proprio percorso secondo la sua necessità, un percorso facilitato dall'inclusione in ogni opera della ubicazione esatta.

Consapevoli della necessità di lavorare pensando il Museo Carmen Thyssen come uno spazio conosciuto e vicino, apprezzato nel suo significato più ampio, includono delle attività che io chiamo “di educazione del tempo libero”, obiettivo misurabile a lungo termine, ma carico di esperienze significative attraverso il gioco, la musica, la parola. Si tratta di un dialogo interdisciplinare che pone in comunicazione la danza (danza e movimento creativo legati al linguaggio visuale), la musica (un apprendimento²⁵⁹ destinato a bambini e bambine piccoli, tramite l'ascolto, la sperimentazione e l'imitazione dei suoni) e la narrativa orale (i simboli e l'emozioni connettano i bambini con il contesto). Movimenti, canzoni ed immagini compongono un'esperienza multisensoriale che, vissuta in gruppo, rinforza l'identità inter-culturale, personale e sociale.

Ispirati nella Pedagogia Critica e definendosi museo partecipativo, non possono mancare l'attività rivolte alla riflessione critica e creativa pensata per i giovani –che, in assemblea, si approcciano ad argomenti di assoluta attualità– ma anche per i loro docenti, una fonte importante della loro formazione, forse la più significativa per quanto prolungata

²⁵⁸ <https://www.carmenthyssenmalaga.org/visita-educativas-autonomas/visita>

²⁵⁹ Una metodología basada en la Music Learning Theory de Edwin Gordon que considera el aprendizaje natural de la música a través de la estimulación temprana en un ambiente rico y variado. Cuanto mayor sea la exposición del niño y de la niña a un contexto musical mayor será el nivel de aptitud alcanzado.

organizar el recorrido con antelación al día de la visita y así poder adaptar los contenidos de la programación.

Para las visitas autónomas de este colectivo, el Área de Educación intenta poner recursos educativos para facilitar la experiencia, como la web *Visitas educativas autónomas*. En ella encontramos una selección de obras comentadas para que el visitante pueda diseñar el recorrido según su necesidad, un recorrido facilitado por la inclusión en cada obra de su ubicación exacta.

Conscientes de la necesidad de trabajar para que Museo Carmen Thyssen se convierta en un espacio conocido y cercano, apreciado en su significado más amplio, incluyen actividades que yo denomino “de educación para el ocio”, objetivo medible a largo plazo pero cargado de experiencias significativas a través del juego, de la música, de la palabra. Se trata de un diálogo interdisciplinar que pone en comunicación la danza (danza y movimiento creativo relacionadas con el lenguaje visual), la música (un aprendizaje²⁶⁰ destinado a bebés mediante la escucha, la experimentación y la imitación) y la narración oral (los símbolos y las emociones conectan a los niños y niñas con el entorno). Movimientos, canciones e imágenes componen una experiencia multisensorial que, vivida en grupo, fortalece la identidad (inter-cultural, personal y social).

Inspirados en la pedagogía crítica y definiéndose museo participativo, no pueden faltar actividades abiertas a la reflexión crítica y creativa pensadas para los jóvenes (quienes en reuniones asamblearias abordan temas actuales) y también para una de las fuentes de su formación, quizá la más significativa por su prolongación temporal: los docentes. En uno de los llamados co-laboratorios (*educalab*) invitan a unos y otros a “repensar sus fundamentos, métodos y objetivos (...) desde un planteamiento que reinventa las relaciones tradicionales entre profesor y alumnado...”²⁶¹ Dos actividades muy interesantes son los *talleres de creación* y la residencia de *arteducación*. La primera está destinada al desarrollo de la creatividad personal y colectiva de los participantes, dirigida por las propuestas de artistas y colectivos. La Residencia es una forma de apostar por jóvenes creadores de cualquier disciplina, que tiene una restitución en el museo, un apoyo para lograr los objetivos educativos que la pedagogía crítica plantea.

²⁶⁰ Una metodología basada en la Music Learning Theory de Edwin Gordon que considera el aprendizaje natural de la música a través de la estimulación temprana en un ambiente rico y variado. Cuanto mayor sea la exposición del niño y de la niña a un contexto musical mayor será el nivel de aptitud alcanzado.

²⁶¹ Museo Carmen Thyssen Málaga. Programa educativo, 2017–2018, p. 33.

nel tempo. In una di esse, i co-laboratori (*educalab*) invitano studenti ed insegnanti a ripensare i loro fondamenti, metodi e obiettivi in un approccio che reinventi le relazioni tradizionali insegnante-allievo.²⁶² Due attività molto interessanti sono *talleres de creación* e il soggiorno in *arteducación*. La prima è destinata allo sviluppo della creatività personale e collettiva dei partecipanti, guidata dalle proposte di artisti. Il soggiorno o residenza è un modo di scommettere nei giovani creatori di ogni disciplina, un appoggio per raggiungere gli obiettivi educativi che la pedagogia critica solleva.

²⁶² Museo Carmen Thyssen Málaga. Programa educativo, 2017–2018, p. 33.

MARCO CONTEXTUAL

INQUADRAMENTO
CONTESTUALE

CAPITOLO 4

AVVICINAMENTO AL CONTESTO DI RICERCA

ASPETTI COSTITUTIVI DELL'EDUCAZIONE SECONDARIA IN SPAGNA E ITALIA

Sommario

4.2. L' Educazione Secondaria in Spagna

4.2.1 Profilo culturale, educativo e professionale dell' Educazione Secondaria spagnola

Le competenze educative in Spagna sono distribuite tra il Ministerio de Educación, Cultura y Deporte –esecutore delle direttrici generali del Governo– e le Consejerías de Educación di ogni Comunità Autonoma, che sviluppano le norme statali e hanno competenze esecutivo – amministrative di gestione del sistema educativo nel proprio territorio.

Il sistema educativo spagnolo si trova in processo di riforma da quando nel 2013 è stata approvata la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), che modifica la Ley Orgánica de Educación (LOE) in vigore da 2006. La riforma è presentata da un quadro di stabilità generale, secondo si identificano insufficienze o sorgono nuove necessità.

La Educazione Superiore o Secondaria spagnola si divide in: Educación Secundaria Obligatoria (ESO); Educación Secundaria Profesional (Básica y Superior Profesional) e Educación Secundaria Superior General (Bachillerato).

La ESO costa di due cicli , il primo composto da tre corsi accademici e il secondo da uno, che corrisponde a 4° corso, fondamentalmente propedeutico e di carattere orientatore verso l' insegnamento generale o professionale. Completata la tappa (tra i dodici ai sedici anni) gli alunni ricevono la prima certificazione ufficiale: il titolo di Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, che gli permette di accedere alla Educación Secundaria Superior, la Formación Profesional o al mondo del lavoro.

La Educación Secundaria Superior è impartita anche nei Licei di educazione secondaria. Ha una durata di due corsi accademici tra i sedici e diciotto anni. Offre gli studenti due possibilità formative: il Bachillerato (rama generale) e la Formación

CAPÍTULO 4

APROXIMACIÓN AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA E ITALIA

Sumario

4.1 La educación secundaria en Italia

4.1.1 Perfil cultural, educativo y profesional del liceo italiano

4.1.2 Un liceo lingüístico como paradigma de los aspectos constitutivos de la educación secundaria

4.1.2.1 Prioridades y metas del centro educativo

4.1.2.2 Objetivos curriculares en las diferentes áreas

4.1.2.3 Objetivos curriculares en IV curso del liceo italiano

4.1. La Educación Secundaria en Italia

La educación secundaria italiana se divide en primer y segundo grado. La de primer grado –llamada antes de la última reforma educativa, escuela media – tiene una duración de tres cursos (11–14 años) durante los cuales los niños y las niñas reciben una educación generalista en materias como matemáticas, arte, historia, lengua, ciencias, etc. En la escuela secundaria de segundo grado los estudiantes pueden elegir por vez primera el tipo de escuela especializada, pudiendo escoger entre Liceo, Instituto técnico e Instituto profesional, este último una sorta de la Formación Profesional española, de calidad y elegido por un alto porcentaje de estudiantes italianos.

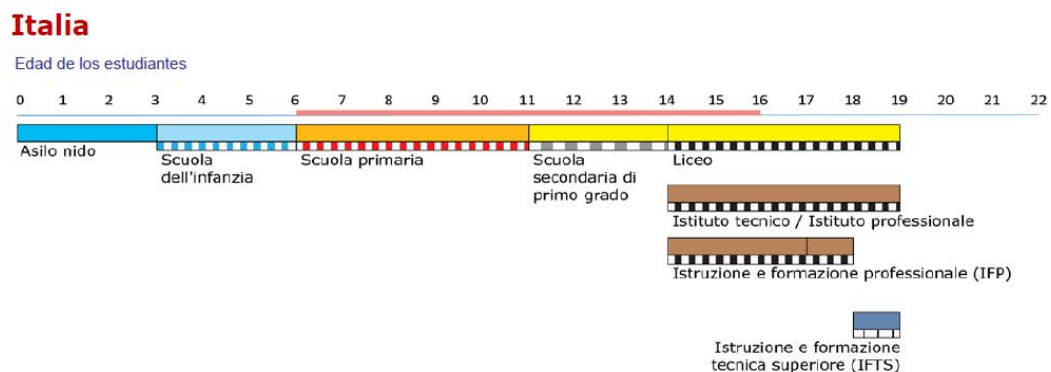


Fig. 3. Estructura de los sistemas educativos europeos. Italia. Diagramas. Fuente: Eurydice, 2016–2017.

Profesional di Grado Medio (percorso professionalizzante). Questa ultima si offerta anche nei Centros integrados de Formación Profesional e nei Centros de Referencia Nacional.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del 2013, introduce modificazioni significative nell'offerta educativa di Bachillerato e, soprattutto, di Formación Profesional. Tra i punti revisionati di questa ultima troviamo:

- La creazione dei cicli formativi di Formación Profesional Básica: possono essere seguiti da studenti che abbiano tra quindici e diciassette anni.
- Lo sviluppo delle amministrazioni educative della Formación Profesional Dual nell'ambito del sistema educativo.

Il sistema educativo spagnolo offre anche Insegnamenti di Regime Speciale (Enseñanzas de Régimen Especial):

- Insegnamento delle Lingue (Enseñanza de Idiomas), impartite dalla Scuola Ufficiale delle Lingue (Escuela Oficial de Idiomas). Gli alunni possono matricolarsi a partire dai sedici anni.
- Enseñanzas Artísticas, che comprendono le Enseñanzas elementales de Música y Danza, le Enseñanzas artísticas profesionales y le Enseñanzas artísticas superiores. Sono impartite nei centri specifici, d'accordo ad ogni tipo e livello di insegnamento.
- Enseñanzas Deportivas, organizzate in cicli formativi di grado medio e superiore e impartite nelle stesse istituzioni che l'insegnamento della Formación Profesional.

España

Edad de los estudiantes



Fig.4.

Estructura de los sistemas educativos europeos. Diagramas. (Fonte: mecd.gob.es²⁶³ Eurydice, 2016-2017).

²⁶³ Texto e imagen: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/e-secundaria>

La Educación Secundaria superior o de II grado está estructurada de la siguiente forma:

- Liceo. Con una formación teórica en un área de especialización (Arte, Humanidades o Ciencias) está orientada a crear una base que permita acceder a estudios universitarios. Consta de cinco cursos (14-19 años). Existen seis modalidades de liceo con opciones en tres de ellos:
 - Liceo artístico. Opciones: artes figurativas; arquitectura y ambiente; audiovisual y multimedia; dibujo; diseño gráfico y escenografía.
 - Liceo clásico
 - Liceo lingüístico
 - Liceo musical y coreutico
 - Liceo científico, con la opción ciencias aplicadas
 - Liceo ciencias humanas, con la opción económico social.
- Instituto técnico. Combinando la formación práctica y teórica en economía o materias técnicas, los dos primeros años son comunes a la rama elegida y en los tres restantes se profundiza en cada especialidad. En el último curso el alumnado realiza una práctica laboral de seis meses. Estos estudios dan acceso a la universidad.
- Instituto profesional. Orientado al mercado laboral ofrece una formación práctica y especializada. Dura tres años.

Me centro en el liceo por corresponder al nivel de estudios de los estudiantes del centro educativo de referencia observado en Málaga.

4.1.1 Perfil cultural, educativo y profesional del liceo italiano

El sistema del liceo italiano consiente al estudiante alcanzar resultados de aprendizaje en parte comunes y en parte específicos de cada modalidad, profundizar los conocimientos, desarrollar habilidades, madurar competencias y adquirir instrumentos en las áreas metodológica, lógico-argumentativa, lingüística y comunicativa, histórico-humanística, científico-matemática y tecnológica. Asignaturas comunes a cualquier modalidad son Lengua, Matemáticas, Idiomas e Historia del Arte.



Dovuto al suo carattere propedeutico, più adeguato all'oggetto della ricerca, scelgo per la ricerca il secondo ciclo formativo (4° de ESO). Gli studenti possono scegliere tra l'opzione dell'insegnamento accademico che li porta al Bachillerato oppure l'insegnamento in scienze applicate per l'iniziazione alla Formación Profesional. La LOMCE organizza la ESO in materie che si dividono in tre blocchi: troncali, specifiche e di libera configurazione autonómica.

Il blocco delle materie di libera scelta autonómica supone un alto livello di autonomia, perché le amministrazioni ed i centri educativi possono offrire materie di disegno proprio oppure ampliare le materie obbligatorie o specifiche. Questa distribuzione ubbidisce alla ripartizione di competenze tra lo Stato e le Comunità autonome, basata sulla Costituzione spagnola, e non al carattere strumentale o fondamentale delle materie.²⁶⁴

Così, in Secondaria e Bachillerato la Junta de Andalucía mantiene il carico accademico delle specialità di Filosofia, Tecnologia, Economía, Lingue Classiche e Musica, che non sono più obbligatorie con la LOMCE. Tra i cambi che introducono per adattare la programmazione alla legge, si offerta la materia di Valori Civili come alternativa alla Religione e si impartiscono Biología e Geología al posto di Ciencias Naturales; Geografía e Historia in sostituzione de Scienze Sociali. Educación Plástica, Visual y Audiovisual sustituye Educación Plástica y Visual, però con lo stesso carico formativo. È garantita l'offerta in tutti i centri educativi la materia Matemáticas Aplicadas y Matemáticas Académicas. Di fronte all'eliminazione dalla LOMCE di Ciencias del Mundo Contemporáneo, Andalucía incorpora la materia di Cultura Científica y Fundamentos del Arte en Bachillerato.

Per finire, anche se la LOMCE soltanto presenta come obbligatorietà i licei Umanistici e di Scienze Sociali, in Andalucía si mantengono due di Scienze (Ciencia y Tecnología) –per studi in Ciencias de la Salud o Ingeniería –e due di Arte (Artes Escénicas y Artes Plásticas y Diseño).

Vediamo il quadro che raccoglie le materie troncali, specifiche e di libera scelta autonómica elaborato da Eurydice partendo dalla Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

²⁶⁴ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. BOE, sábado 3 enero 2015, Sec. 1. Pág.169.

Este sistema provee al estudiante de los instrumentos culturales y metodológicos necesarios para una comprensión profunda de la realidad y la capacidad de afrontar, de manera racional, creativa, proyectual y crítica situaciones, fenómenos y problemas. Permite, de este modo, la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias adecuadas para afrontar la formación universitaria y la inserción en el mundo laboral²⁶⁵.

Para alcanzar estos objetivos finales, el currículo básico debe contener los siguientes puntos:

- El estudio de las distintas disciplinas abordándolas desde una perspectiva sistemática, histórica y crítica.
- La práctica de métodos de análisis propios de los diferentes ámbitos disciplinarios.
- Ejercitarse en la lectura, análisis y traducción de textos literarios, filosóficos, históricos, científicos, ensayos y en la interpretación de las obras de arte.
- El uso del laboratorio para la enseñanza de las disciplinas científicas.
- La práctica de la argumentación y de la confrontación.
- El cuidado expositivo, escrito u oral, pertinente, eficaz y personal
- El uso de los instrumentos multimedia, soporte del estudio y de la investigación.

Con una gestión en algunos puntos diferente a la de los centros educativos andaluces²⁶⁶, cada instituto/liceo de educación secundaria italiano cuenta con autonomía pedagógica, de organización y de gestión para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios. Su regulación está recogida en un documento denominado Plan Trienal

²⁶⁵ Art.2, 2 del reglamento recante “Revisione dell’assetto ordinamentale organizzativo e didattico dei licei...” en: http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/Regolamento_licei_definitivo_16.02.2010.pdf

²⁶⁶ En Andalucía está recogido en el marco de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, en los términos recogidos en el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Cada instituto de educación secundaria concreta su modelo de funcionamiento en el Plan de Centro que es elaborado por el equipo directivo y aprobado por el Consejo Escolar. En su elaboración el equipo directivo requiere la colaboración e implicación del equipo técnico de coordinación pedagógica, del Claustro y de otros órganos de coordinación docente. Se trata de un Plan de plurianual que obliga a todo el personal del instituto y vincula a la comunidad educativa del mismo. Puede ser actualizado o modificado tras los procesos de autoevaluación a propuesta del Director o Directora. El Plan de Centro es público y se facilitará su conocimiento por la comunidad educativa y la ciudadanía en general.

ESO: Organización segundo ciclo (4º curso) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato	
Troncales	Se cursan obligatoriamente : <ul style="list-style-type: none"> • Geografía e Historia • Lengua castellana y Literatura • Matemáticas orientadas a las Enseñanzas Académicas • Primera Lengua extranjera
	Se cursan, al menos, dos de las siguientes materias de opción : <ul style="list-style-type: none"> • Biología y Geología • Economía • Física y Química • Latín
Específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Religión o Valores Éticos (a elección de los padre o tutores)
	A elegir, al menos, una: <ul style="list-style-type: none"> • Artes Escénicas y Danza • Cultura Científica • Cultura Clásica • Educación Plástica, Visual y Audiovisual • Filosofía • Música • Segunda Lengua Extranjera • Tecnologías de la Información y la Comunicación • Religión o Valores Éticos
De libre configuración autonómica	Lengua Cooficial y Literatura, que recibe un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura. Áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas o áreas a determinar por las Administraciones educativas de las Comunidades autónomas.

Tabella 8: Materie centrali, specifiche e di libera configurazione autonómica. (Fonte: Elaboración Eurydice España – REDIE (CNIIE, MECD) a partire della Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa²⁶⁷)

Lo studente può scegliere tra fare matematica rivolta a *Enseñanzas Académicas* o matematica canalizzata verso le *Enseñanzas Aplicadas*. I centri educativi possono elaborare itinerari per orientare i loro allievi nella scelta delle materie opzionali. Il carico formativo per materia nella ESO (percentuale del totale di ore di insegnamento obbligatorie) è distribuito del modo seguente:

Lengua, escritura y literatura	16
Matemáticas	12
Ciencias Naturales	8
Estudios Sociales	11
Segunda Lengua	11
Educación física y salud	7
Artes	7
Tecnología	5
Otras materias	3
Opciones obligatorias elegidas por los estudiantes	18

Tabella 9. Carico lettivo per materia. Elaborazione propria, fonte: Eurydice España–REDIE (CNIIE, MECD) (2015).

²⁶⁷https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Ense%C3%B1anza_y_Aprendizaje_en_la_Educaci%C3%B3n_Secundaria_Obligatoria

de la Oferta Formativa (a partir de ahora POFT), abierto a todos y dirigido específicamente a familias y estudiantes. Es el documento fundamental constitutivo de la identidad cultural de cada institución escolar, en autonomía, que explicita su proyecto curricular, extracurricular educativo y organizativo. El POFT actual procede de la revisión del Piano dell' Offerta Formativa, art.1, 14 de la Ley 107 del 13 julio 2015, que ha sustituido el anterior, art.3 del Decreto del Presidente de la República n. 275 del 8 marzo 1999. Recoge como puntos fundamentales:

- La duración trienal
- La revisión anual (31 de octubre de cada año)
- La modalidad de elaboración: el director de cada centro comunica al Colegio de Docentes las modalidades para las actividades del centro educativo y la elección de gestión y administración.
- El proyecto del POFT se confía al Colegio de Docentes teniendo en cuenta el Análisis de Autoevaluación y del Plano de Mejora (Rapporto di Autovalutazione e del Piano di Miglioramento).
- Su aprobación procede del Consejo de Instituto.

El POFT recoge las experiencias maduras en los años anteriores, confiriéndole un carácter de continuidad, de investigación y de experimentación. De este modo se convierte no en un punto de llegada sino que se inserta en el contexto escolar, enriqueciéndose continuamente con la contribución de sujetos, entidades e instituciones externas.

4.1.2 Un liceo lingüístico como paradigma de los aspectos constitutivos de la Educación Secundaria en Italia.

Para comprender los aspectos constitutivos de la educación secundaria en Italia quiero centrarme en la descripción del centro educativo observado como modelo. Lo considero pertinente por la incidencia que tiene en la formación del alumnado de cara al resultado de investigación.

El instituto en el que hemos llevado a cabo la observación en Florencia nació en el curso 1997-1998 a raíz de la fusión de dos centros educativos que ya existían: un liceo científico y un Instituto Técnico Comercial y para Geómetras. Está ubicado en una población a las puertas de la capital de la Toscana, muy bien comunicado por los medios de transporte.

Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue coofficiali (catalán, euskera, gallego y valenciano) sono le amministrazioni educative quelle che stabiliscono le ore formative, non essendo superiore a cinquanta ore nei tre primi corsi nè a venti in 4° curso de la ESO. Trova posto nel sistema educativo spagnolo materie in lingua straniera senza modificare il curriculum nei suoi aspetti basilari, prestando attenzione che lo studente acquisisca la terminologia basilica nella lingua ufficiale e straniera.

4.2.1 Profilo culturale, educativo e professionale della Educazione Secundaria in Spagna

La finalità della Educación Secundaria Obligatoria in Spagna consiste nella pretesa che gli alunni acquisiscano gli elementi basilari della cultura nei suoi aspetti umanistici, artistici, scientifici e tecnologici; sviluppare e consolidare abitudini di studio, prepararli per la loro incorporazione a studi superiori e per l'inserimento nel mondo del lavoro e formarli nell'esercizio dei suoi diritti e doveri come cittadino.

La Educación Secundaria Obligatoria è organizzata in modo da sviluppare negli studenti le capacità che gli permettano:

- Assumere i valori comuni nell'esercizio della cittadinanza democratica: conoscere i loro diritti e doveri; praticare la tolleranza, il rispetto e la solidarietà tra le persone e i gruppi; esercitarsi nel dialogo che consolida i diritti umani e la uguaglianza di tratto tra uomini e donne respingendo gli stereotipi. Fortificare le capacità affettive, respingere la violenza e i comportamenti sessisti e risolvere i conflitti in maniera pacifica.
- Consolidare e sviluppare abitudini di disciplina, studio e lavoro individuale e in équipe. Sviluppare abilità basiliche nell'uso delle fonti d'informazione per, con senso critico, acquisire delle conoscenze nuove ed una educazione basilica nell'ambito delle tecnologie della informazione e comunicazione.
- Intendere la conoscenza scientifica come un sapere integrato e strutturato in diverse discipline. Conoscere i metodi per identificare i problemi nei diversi ambiti della conoscenza e della esperienza.
- Sviluppare lo spirito imprenditoriale e la fiducia in se stessi, la partecipazione, il senso critico, l'iniziativa personale, la capacità per imparare a imparare, pianificare, prendere decisioni ed assumere responsabilità.
- Comprendere ed esprimere correttamente, di forma orale e scritta, nella lingua spagnola e in una o più lingue straniere di maniera appropriata. .

Se trata de un enorme estructura de tres plantas que posibilita la acogida de una amplia oferta formativa estructurada en cinco departamentos: económico-jurídico, lingüístico, científico, tecnológico, humanístico y la formación de adultos. Esta oferta, única en el panorama provincial, garantiza la posibilidad de elegir y de cambiar de itinerario sin que el estudiante tenga que trasladarse a otro centro educativo.

Departamento humanístico	Departamento lingüístico	Departamento científico	Departamento económico-jurídico	Departamento tecnológico	Educación de adultos
Liceo Científico	Liceo linguistico trienio ²⁶⁸	Liceo científico orientación deportiva	Trienio AFM ²⁶⁹ , RIM ²⁷⁰ , SIA ²⁷¹	Trienio Sistema Moda	
	Liceo linguistico bienio no Esabac ²⁷²	Liceo científico Ciencias Humanas (SCI) (2º curso)			
	Liceo linguistico bienio Esabac	Trienio Liceo Científico y Liceo Científico opción Ciencias Aplicadas (SCA) (precedencia al bienio)			
	RIM linguistico	Bienio Liceo Científico y Liceo Científico opción Ciencias Aplicadas			
	Todas las orientaciones lingüísticas	Trienio Liceo Científico opción Ciencias Aplicadas			

Tabla 2. Piano Offerta Formativa Triennale, p.13. (Fuente: POFT 2016-2019. Revisione 2017²⁷³. Liceo observado)

La apertura al mundo de la universidad y de la cultura forma parte de la misión del ámbito educativo y formativo. Es motivo suficiente para involucrar a los estudiantes en instituciones culturales y económicas en las que puedan desarrollar habilidades fundamentales que les permitan proseguir sus estudios no solo en Italia, sino en instituciones educativas internacionales. La apertura a empresas del territorio, dedicadas al lujo o al sector servicios, públicas, privadas o institucionales, se concreta en una colaboración estrecha para construir el currículo obligatorio, en un diálogo que permite alcanzar los objetivos que el Estado pide a los centros educativos y que reflejan las exigencias del contexto cultural, social y

²⁶⁸ Bienio: I y II superiore. Trienio: III, IV y V superiore.

²⁶⁹ Administración, Finanzas y Marketing (AFM)

²⁷⁰ Relaciones Internacionales para el Marketing (RIM)

²⁷¹ Sistemas Informativos Empresariales (SIA)

²⁷² Diploma binacional italo-francés

²⁷³ Piano Offerta Formativa Triennale, Istituto XX, p.40-44

- Rispettare e apprezzare gli aspetti basici della propria cultura e quella degli altri, così come il patrimonio culturale e artistico.
- Apprezzare la creazione artistica e capire il linguaggio delle diverse manifestazioni artistiche, utilizzando i mezzi di espressione e rappresentazione.
- Conoscere e accettare il funzionamento del proprio corpo e quello degli altri e rispettare le differenze. Conoscere e valutare la dimensione umana della sessualità in tutta la sua diversità. Valutare in maniera critica le abitudini sociali relazionate con la salute, la cura dei esseri viventi e l' ambiente.

In Spagna si sono incorporate al sistema educativo non universitario le competenze chiave con il termine competenze di base (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE)

L' apprendimento basato nelle competenze è caratterizzato dalla sua trasversalità, il suo carattere integrale e dinamico; non si acquisiscono in un tempo determinato e rimangono inalterati, ma implicano un processo di sviluppo mediante il quale gli individui acquisiscono e incrementano i livelli di disimpegno nel loro uso.

Le competenze di base nel curriculum sono:

- a) Comunicazione linguistica.
- b) Competenza matematica e competenze basiche in scienze e tecnologia. y
- c) Competenza digitale.
- d) Imparare a imparare.
- e) Competenze sociali e civiche.
- f) Senso di iniziativa e spirito imprenditoriale.
- g) Coscienza ed espressioni culturali.

I centri educativi andalusi, in virtù di questa autonomia avallata dalla Costituzione spagnola, contano con autonomia pedagogica, di organizzazione e di gestione per portare avanti modelli di funzionamento propri. La sua regolazione è raccolta nel quadro della Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, nei termini raccolti nel Decreto 327/2010, de 13 de julio, per il quale si approva il Regolamento organico dei licei di educazione secondaria. Ogni liceo concreta il suo modello di funzionamento nel Piano del Centro che è elaborato dall' équipe direttivo e approvato dal Consiglio Scolastico. Nella sua elaborazione, l' équipe direttivo richiede la collaborazione e implicazione del

económico de cada realidad local. Prueba de ello es la colaboración del mundo empresarial y cultural con los estudiantes que realizan sus primeras experiencias laborales en el marco del proyecto ministerial de la alternancia escuela-trabajo.

La formación cultural y profesional del estudiante en un contexto de vida activa, se completa y conjuga con los valores positivos que proceden del ámbito deportivo. Todo ello aporta un cuadro de acciones que encuentran como soporte una evaluación continua de los resultados, considerada medio eficaz para prevenir la dispersión escolar. Por lo tanto, la misión se traduce en la intervención en áreas estratégicas y en los resultados previstos para cada una de ellas. Estas áreas estratégicas las veremos en el punto siguiente puestas en relación a los objetivos para 2020, señalados por la Comisión europea en 2009, cuya revisión en 2015²⁷⁴ es consecuencia directa de los estallidos de violencia extremista producidos en ese año.

La evaluación de los resultados se basó hasta 2011-2012 en la normativa ISO2000. Entre 2012-2014 el Instituto la suspendió quedando solo la relativa a la formación profesional. A partir de ese último año comenzaron a utilizar una autoevaluación, siguiendo indicaciones ministeriales, llamada INVALSI (Sistema Nacional de Evaluación). Este centro, tomando como referencia los indicadores ministeriales, ha ido sometiéndose a un análisis comparativo con otros centros educativos del territorio para encontrar los puntos de fuerza y de debilidad. Ello les permite localizar los elementos más críticos de su sistema para tomar decisiones sobre las prioridades y metas que deben alcanzar con vistas a la finalización del trienio 2015-2018. Prioridades, metas y objetivos constituyen parte integrante del Plan, en perfecta coherencia con la oferta formativa del Instituto.

4.1.2.1 Prioridades y metas del centro educativo

Creo que es interesante aportar los datos recogidos del año pasado por el mismo centro educativo para que, en relación al centro educativo andaluz, podamos tener una idea acerca de las diferencias entre el malagueño y el toscano, partiendo de las metas y de las prioridades.

Estipulan metas y prioridades a tenor de los resultados académicos del alumnado. Así, señalado también como objetivo europeo, resulta prioritario la

²⁷⁴ Diario oficial de la Unión europea, (15 diciembre 2015): "Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación (ET2020)", en [eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/AUTO/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/AUTO/?uri=celex:52015XG1215(02))



équipe tecnico di coordinamento pedagogico, del corpo docente e di altri organi di coordinamento docente. Si tratta di un piano pluriennale che obbliga tutto il personale del liceo e vincola la comunità educativa. Può essere aggiornato o modificato tra i processi di autovalutazione a proposta del direttore (preside). Il piano del centro è pubblico, per cui si facilita la conoscenza alla comunità educativa e a tutti i cittadini in generale.

reducción de la tasa de abandono escolar. Para el alumnado que permanece en el sistema educativo, aparecen como objetivos preferentes incrementar el éxito de admisión al curso siguiente, disminuir los suspensos y mejorar los resultados del examen de estado.

En cuanto se refiere a las pruebas estandarizadas nacionales (INVALSI) la prioridad es la mejora en Matemáticas. Hacen una llamada de atención a las familias y estudiantes para que tengan en cuenta los valores de referencias

RESULTADOS	PRIORIDADES	METAS
Resultados académicos	<p>a.Reducir el número de abandono en el bienio y en el trienio, acercándolo a la tasa provincial.</p> <p>b.Mejorar el éxito en el examen de estado (voto $\geq 90/100$)</p> <p>c.Incrementar el éxito académico en términos de admisión al curso siguiente y disminuir la tasa de suspensos.</p>	<p>a.Reducir la tasa de 2013-2014 en un valor oscilante entre el 0,5% y el 1,5%.</p> <p>b.Alcanzar un porcentaje del resultado excelente por lo menos par al 15% durante el transcurso de los tres años.</p> <p>c.Disminuir el porcentaje de no admitidos y suspensos allá donde estos sean significativamente peor en relación a las referencias, tendiendo a equipararlos con aquellas más próximas.</p>
Resultados de las pruebas estandarizadas nacionales	<p>a.Mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales en Matemáticas, ya sea en el Instituto Técnico que en el Liceo Lingüístico.</p> <p>b.Sensibilizar a los estudiantes y familias en la necesidad de compararse con los valores de referencia.</p>	<p>a.Alcanzar la media interna obtenida en Matemáticas en el mayor número de clases del Instituto Técnico y del Liceo Lingüístico.</p> <p>b.Reducir los fenómenos, puestos en acto por los estudiantes, que obstaculizan el correcto reconocimiento a nivel nacional.</p>

Tabla 3. Prioridades y metas en relación a los resultados académicos y de las pruebas estandarizadas nacionales del Liceo florentino participante en la investigación. (Elaboración propia)

Considerando que tienen como finalidad elevar el éxito académico global, la elección de las prioridades ha sido tomada en base a los indicadores que dan como resultado una valoración más baja; estos indicadores provienen de los resultados académicos y de las pruebas estandarizadas a nivel nacional. Ambas áreas ejercen gran influencia en la mejora de otros parámetros, sobre todo en aquellos ligados a las competencias clave y de ciudadanía.



Para alcanzar estas prioridades el centro educativo ha localizado los siguientes objetivos:

ÁREA	OBJETIVOS
Curriculum, diseño y valoración	Iniciar el camino para construir el curriculum vertical al menos en una de las modalidades de cada sector de instrucción en el Instituto.
Inclusión y diferenciación	a.Potenciar las intervenciones de recuperación, particularmente en el área lógico-matemática. b.Potenciar la actividad de alfabetización para alumnos inmigrantes recién llegados. c.Adquirir recursos humanos para potenciar intervenciones de recuperación y personalización del curriculum.
Orientación estratégica y organización de la escuela	a.Consolidar/potenciar el sistema de seguimiento del proceso también mediante soportes tecnológicos. b.Situar la concentración de los recursos tecnológicos, humanos y financieros en áreas estratégicas. c.Adquirir recursos humanos para potenciar la oferta formativa. d.Adquirir recursos humanos para hacer frente a la intervención de recuperación y de personalización del curriculum.
Desarrollo y valorización de los recursos humanos	a.Promover jornadas de estudio y cursos de formación para docentes y direccionarlos hacia las áreas estratégicas. b.Incentivar la comparación profesional entre colegas y poner a su disposición material didáctico para promover el intercambio entre docentes. c.Estructurar el trabajo en equipo de los docentes que trabajan por problemas partiendo de los departamentos, relacionando al menos dos.

Tabla 4. Objetivos del centro educativo florentino participante para alcanzar las prioridades. (Elaboración propia).

Los objetivos marcados por la dirección del centro educativo, están en la línea de las Conclusiones del Consejo Europeo del 12 mayo 2009, referido al marco estratégico para la cooperación europea en la educación y la formación (ET2020). En las Conclusiones recogemos un punto muy importante: la inversión en capital humano a través de los sistemas de formación. Esto es esencial para alcanzar los objetivos propuestos en la Conferencia de Lisboa (germen de todo el trabajo que el Consejo ha realizado desde entonces): un crecimiento y ocupación sostenible basados en el conocimiento; la promoción de la realización personal; la cohesión social y la ciudadanía activa. Para el período 2016–2020, el Consejo identificó nuevas prioridades para la cooperación europea en materia de educación y formación, manteniendo las

anteriores. Dicha identificación ha sido recogida en un informe conjunto²⁷⁵ adoptado por el Consejo de Ministros de Educación y la Comisión en noviembre de 2015. Podemos destacar, en este contexto, ámbitos prioritarios formulados por la Comisión que están en consonancia con los objetivos propuestos en el Plan Formativo del Instituto (ver cuadro anterior) que ponemos en relación a continuación:

- Aprendizaje permanente en educación de adultos y profesorado, financiado por el Fondo europeo y promovido por la Región Toscana. Movilidad del alumnado gracias a la firma de protocolos establecidos en colaboración con centros educativos estadounidenses, australianos y alemanes, que favorecen y sostienen experiencias de intercambio y estancias en el extranjero de aquellos estudiantes y profesorado que quieren desarrollar o poner a prueba sus competencias lingüísticas sin gravar la economía familiar.
- Mejora de las competencias clave-lectura, escritura, cálculo, matemáticas, tecnología y competencia lingüística -con un profesorado de calidad. El Instituto le hace frente al reconocer como objetivos estratégicos la potenciación de las competencias lógico-matemáticas y la valorización de aquellas lingüísticas, haciendo hincapié en el idioma italiano además de la lengua inglesa y de otros idiomas de la Unión Europea, para los que hace uso de la metodología Content Language Integrated Learning (CLIL). Además propone, dentro de la oferta extracurricular, un apoyo al aprendizaje básico, (APS),²⁷⁶ especialmente durante los dos primeros años, para aquellos alumnos que deben aprender un método de estudio nuevo o distinto. Para que sean intervenciones de calidad, el profesorado está sometido a continuas evaluaciones.
- Promoción de la igualdad, de la cohesión social y de la ciudadanía activa mediante la oferta de un aprendizaje personalizado. Dar a los jóvenes los instrumentos que les permitan relacionarse positivamente con sus coetáneos provenientes de diferentes contextos, a los que apoyan en la alfabetización de la lengua italiana. La educación debe favorecer las

²⁷⁵ Diario oficial de la Unión europea, en <http://eur-lex.europa.eu>

²⁷⁶ Assistenza Pomeridiana allo Studio.



competencias interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales para combatir toda forma de discriminación.²⁷⁷

Es objetivo prioritario del Instituto observado, para el trienio 2016–2019, el desarrollo de comportamientos responsables inspirados en el conocimiento y respeto de la legalidad, de los bienes patrimoniales materiales e inmateriales, de las actividades culturales y la sostenibilidad ambiental; esto lo reconoce como comunidad activa, abierta al territorio y a la comunidad local. Ello es apreciable en la colaboración con empresas e industrias del sector servicios y de la moda, agencias formativas, asociaciones culturales, escuelas italianas y extranjeras (participando en redes de escuelas en horizontal –escuelas de II grado –y en vertical –escuelas de primer ciclo y de I grado) y universidades extranjeras. Además lleva años formando parte del proyecto *Communicating Art* de Gallerie degli Uffizi, hoy integrado en “Embajadores del Arte”, que forma parte del proyecto ministerial sobre la alternancia escuela–trabajo, resultado de la ley 107 en la reforma educativa de 2015.

4.1.2.2 Objetivos curriculares en las diferentes áreas

El ámbito que nos interesa observar en el Liceo escogido es el de la educación artística y del patrimonio cultural, su abordaje y comprensión. Para ello debemos conocer la formación recibida a través de los objetivos curriculares, sin distinciones, que el alumnado del centro debe alcanzar agrupados en cinco áreas:

²⁷⁷ Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 28.5.2009, C.119/4

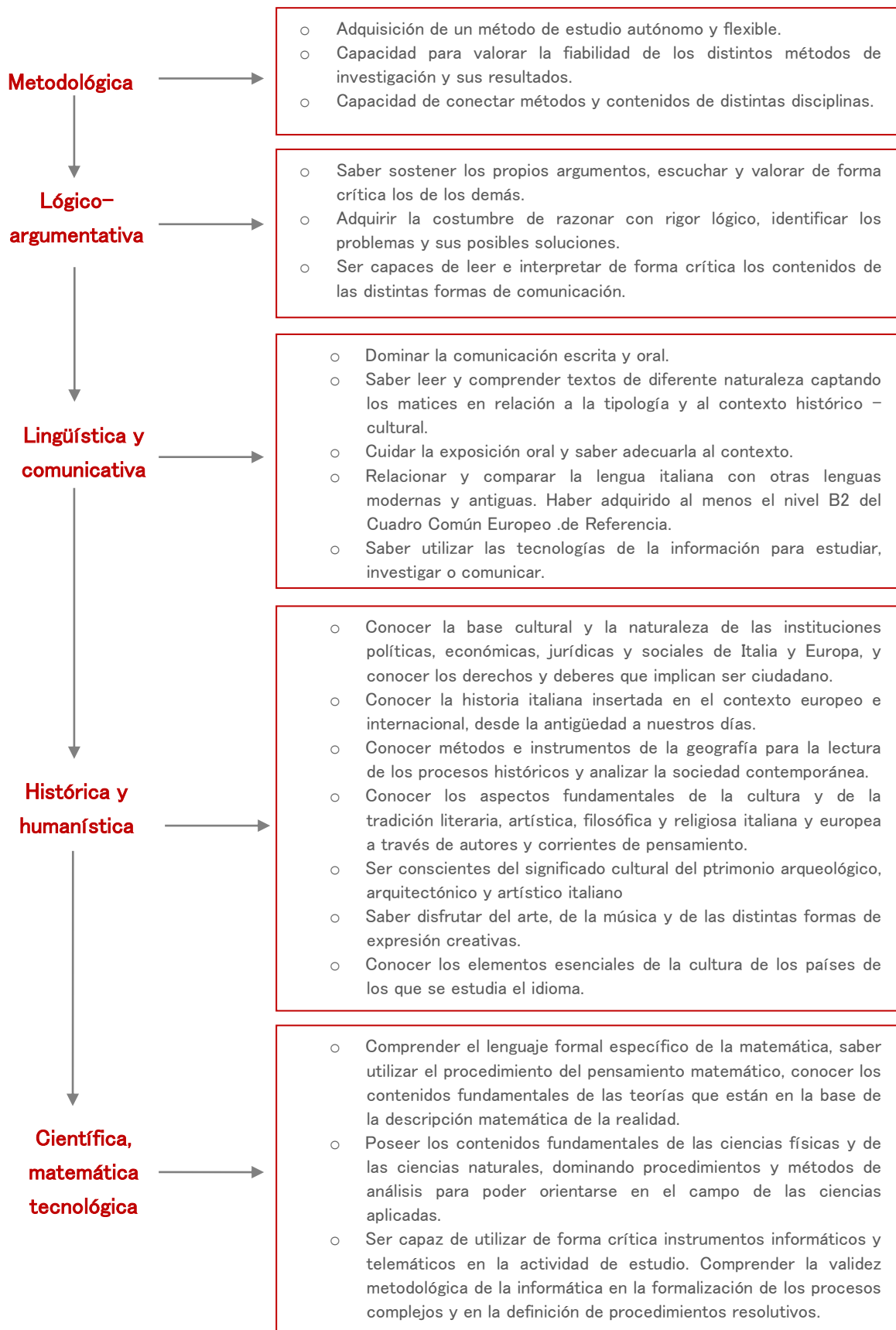


Fig. 4 Objetivos curriculares de las diferentes áreas. (Fuente: elaboración propia)

En cuanto se refiere a la educación artística hemos señalado con anterioridad que se aborda en la escuela secundaria de segundo grado solo desde los contenidos de Historia del Arte, asignatura común en los itinerarios de gran parte de los liceos italianos, y Disegno e Historia dell'Arte en el itinerario científico (pero no de itinerario deportivo). Para cursar estudios artísticos o musicales deben elegir otros itinerarios propuestos. Tenemos que descender a la escuela secundaria de primer grado (11-14 años) para encontrar una materia que trabaje la actividad productiva del arte o ir a un Liceo artístico.

De esta forma, en el instituto observado, encontramos la asignatura Historia del Arte en prácticamente todos los itinerarios y cursos, acompañada de Dibujo técnico en algunos, fiel a su misión de formador en cultura y profesionalización del estudiante en un contexto cultural, social y económico como es el florentino. Lo vemos en el siguiente cuadro junto a los tres docentes cuyas programaciones consultadas pertenecen a grupos escogidos, componiendo una media de veintiocho estudiantes por grupo para cuatro docentes, según el itinerario. Debido a la extensión, las programaciones pueden ser consultadas en anexos.

DIBUJO E HISTORIA DEL ARTE EN ISTITUTO DE RIFERENZA ²⁷⁸				
Prof. X ●	Liceo científico	Liceo científico	Liceo lingüístico	Liceo lingüístico
Prof. Y ●	SCI, SCA italiano	SCI, SCA inglés	italiano	inglés
Prof. Z ●				
Dibujo e Historia del Arte	1°, 2°, 3°, 4°, 5°			
Historia del Arte	5°	1°	4°	3°, 4°, 5°

Quadro orario Liceo delle Scienze Umane opzione Economico-Sociale (L112)					
Discipline	I	II	III	IV	V
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Storia e Geografia	3	3	-	-	-
Storia	-	-	2	2	2
Filosofia	-	-	2	2	2
Scienze Umane	3	3	3	3	3
Diritto ed economia politica	3	3	3	3	3
Lingua e cultura straniera 1 (Inglese)	3	3	3	3	3
Lingua e cultura straniera 2 (Francese/Spagnolo)	3	3	3	3	3
Matematica	3	3*	3	3	3
Fisica	-	-	2	2	2
Scienze Naturali	2	2	-	-	-
Storia dell'arte	2	2	2	2	2
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2
Religione cattolica	1	1	1	1	1
Totale ore settimanali	27	27	30	30	30

Quadro orario Liceo Scientifico sezione ad indirizzo Sportivo (L115)					
Discipline	I	II	III	IV	V
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Lingua e cultura straniera (Inglese)	3	3	3	3	3
Storia e Geografia	3	3	-	-	-
Storia	-	-	2	2	2
Filosofia	-	-	2	2	2
Matematica	5	5	4	4	4
Fisica	2	2	3	3	3
Scienze naturali	3	3	3	3	3
Diritto ed economia dello sport	-	-	3	3	3
Scienze motorie e sportive	3	3	3	3	3
Discipline sportive	3*	3*	2*	2*	2*
Religione cattolica	1	1	1	1	1
Totale ore settimanali	27	27	30	30	30

Quadro orario Liceo Classico (L101)					
Discipline	I	II	III	IV	V
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Lingua e cultura latina	5	5	4	4	4
Lingua e cultura greca	4	4	3	3	3
Lingua e cultura straniera (Inglese)	3	3	3	3	3
Storia e Geografia	3	3	-	-	-
Storia	-	-	3	3	3
Filosofia	-	-	3	3	3
Matematica	3	3	2	2	2
Fisica	-	-	2	2	2
Scienze Naturali	2	2	2	2	2
Storia dell'arte	2	2	2	2	2
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2
Religione cattolica	1	1	1	1	1
Totale ore settimanali	27	27	31	31	31

Quadro orario Liceo Linguistico (L104)					
Discipline	I	II	III	IV	V
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Lingua latina	2	2	-	-	-
Prima lingua straniera (Inglese)	4	4	3*	3*	3*
di cui conversazione (con insegnante madrelingua)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Seconda lingua straniera (Francese/Spagnolo)	3**	3**	4	4	4
di cui conversazione (con insegnante madrelingua)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Terza lingua straniera (Francese/Spagnolo/Portoghese)	3***	3***	4	4	4
di cui conversazione (con insegnante madrelingua)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Storia e Geografia	3	3	-	-	-
Storia	-	-	2	2	2
Filosofia	-	-	2	2	2
Matematica	3	3****	2	2	2
Fisica	-	-	2	2	2
Scienze naturali	2	2	2	2	2
Storia dell'arte	2	2	2	2	2
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2
Religione Cattolica	1	1	1	1	1
Totale ore settimanali	27	27	30	30	30

Tablas 5 y 6. Presencia de la educación artística en los itinerarios del liceo italiano. Fuente POFT 2016-2019. Revisione 2017.

²⁷⁸ Programmi istruzione liceale (biennio e triennio)



En el caso analizado, la observación recae en el itinerario lingüístico, (3º y 4º curso) con las clases impartidas en lengua inglesa, siendo el curso académico 2016–2017 el primer año en el que aparece propuesta la asignatura de Historia del Arte en este idioma; tanto es así que se contempla solo para el trienio, aunque se imparta uno de los módulos de 1º en la modalidad de Ciencias.

4.1.2.3 Objetivos curriculares en 4º curso del liceo

Adquisición de contenidos	Conocer los contenidos de los módulos tratados; poseer los instrumentos y las capacidades básicas para continuar los estudios (realizado en lengua inglesa); saber utilizar los instrumentos.
Construcción del conocimiento	Saber describir una obra de arte señalando composición y técnica utilizada.
Autonomía y construcción crítica	Saber captar las relaciones existentes entre expresiones artísticas diferentes, evidenciando analogía, diferencia e interdependencia.
Habilidades lingüística y expresiva	Saber expresar los argumentos con claridad, utilizando el léxico específico de la disciplina artística en lengua inglesa.

Tabla 7. Elaboración propia a partir de los objetivos del programa aportado por la docente del centro educativo.

CAPITULO 5

IL DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE NEL MUSEO E LA SUA CONNESSIONE CON I CENTRI EDUCATIVI

Sommario

5.1. Utilità della presenza del museo nella educazione formale.

5.2. Il carattere ludico dell'arte e il patrimonio culturale nella costruzione della conoscenza. La presenza nell'aula del Museo Picasso Malaga e Palazzo Strozzi.

5.2.1 Museo Picasso Málaga: una connessione per imparare interpretando.

5.2.2 Fondazione Palazzo Strozzi: Uno sguardo trasversale dal contemporaneo.

5.3. Il lavoro collaborativo museo- scuola: le proposte educative di Museum Jorge Rando e Gallerie degli Uffizi.

5.3.1 Museum Jorge Rando e la poetica espressionista per pensare il mondo.

5.3.2 Presenza del museo nella scuola fiorentina. Il caso paradigmatico di Gallerie degli Uffizi.

5.3.2.1 Gallerie degli Uffizi e la loro interazione scuola-museo nello sviluppo della legge della Buona Scuola. L'alternanza scuola-lavoro.

Con la finalità di stabilire criteri pedagogici in consonanza con il curriculum scolastico, qualche museo tenta riunire periodicamente un gruppo di insegnanti dei diversi livelli educativi. In questo modo, il percorso didattico - museale risponde alla programmazione del docente, includendo diverse discipline.

Questo modo di capire l'educazione nei musei è condivisa dal Museo Picasso Malaga, Fondazione Palazzo Strozzi e Museum Jorge Rando. Dei due primi troveremo negli epigrafi seguenti l'interpretazione delle loro proposte sorte dalle interviste realizzate a due componenti dei loro dipartimenti di educazione, mentre Museum Jorge Rando, insieme al Dipartimento Scuola e Giovani de Gallerie degli Uffizi, anche se appaiono in questa epigrafe le loro proposte educative, sono oggetto di un studio più approfondito, essendo i contesti scelti per portare avanti la ricerca dell'oggetto di studio: il museo come strumento per il lavoro collaborativo.

CAPÍTULO 5

EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN EN EL MUSEO Y SU CONEXIÓN CON LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Sumario

5.1. Utilidad de la presencia del museo en la escuela.

5.2. El carácter lúdico del arte y el patrimonio para la construcción del conocimiento. La presencia en el aula del Museo Picasso Málaga y la Fundación Palazzo Strozzi.

5.2.1 Museo Picasso Málaga: una conexión para aprender interpretando.

5.2.2 Fundación Palazzo Strozzi: Una mirada transversal de lo contemporáneo.

5.3. El trabajo colaborativo museo- escuela: las propuestas educativas de Museum Jorge Rando y Galleria degli Uffizi.

5.3.1 Museo Jorge Rando y la poética expresionista para pensar el mundo.

5.3.2 Presencia del museo en la escuela florentina. El caso paradigmático de Gallerie degli Uffizi.

5.3.2.1 Gallerie degli Uffizi y la interacción escuela-museo en el desarrollo de la ley de la “buona scuola”. La alternancia escuela-trabajo.

Con el fin de establecer criterios pedagógicos en consonancia con el currículum escolar, algunos museos intentan reunirse periódicamente con un grupo de profesores y profesoras de los diferentes niveles de enseñanza. De esta forma, el recorrido didáctico-museal responde a las exigencias de la programación docente de diferentes disciplinas.

Esta forma de entender la educación en los museos es compartida por Fundación Palazzo Strozzi y Museum Jorge Rando, de los que encontramos en los siguientes epígrafes la interpretación de sus propuestas surgidas de las entrevistas realizadas a dos educadores museales, mientras que Museum Jorge Rando, junto al Departamento Scuola e Giovani de Gallerie degli Uffizi, aunque aparecen en este epígrafe sus propuestas educativas, son objeto de un estudio más profundo en este trabajo, al ser los contextos elegidos para llevar a cabo la investigación del objeto de estudio en este trabajo: el museo como instrumento para el trabajo colaborativo.

5.1 Utilità della presenza del museo nella educazione formale.

Uno dei fattori che sembra essere determinante nell'allontanamento precoce dalla scuola, ha la sua base nel privilegiare il pensiero razionale su altre forme di apprensione della realtà. L'arte sviluppa un compromesso in molteplici direzioni, una differenziazione percettiva e una intelligenza qualitativa per la creazione di differenti forme visuali di natura tecnica ed espressiva. Per questo motivo, è necessario trovare procedimenti che permettano creare relazioni tra la vita culturale e l'istituzione scolastica.

Le abitudini del consumo familiare costituiscono, con la scuola, il primo avvicinamento alla esperienza estetico-affettiva dei beni simbolici della cultura. Come l'avvicinamento della istituzione educativa può essere antagonista con le abitudini familiari, la ricerca nel campo della didattica museale è orientata verso la costruzione delle raccomandazioni che guardano verso l'apprezzamento dei beni artistici e culturali per allontanare la sensazione dell'obbligo accademico.

5.2 Il carattere ludico dell'arte e il patrimonio culturale nella costruzione della conoscenza.

La presenza nell'aula di Museo Picasso Malaga e Palazzo Strozzi

Educare all'arte e al patrimonio dal museo (e nel museo) come luogo fisico dove si concretizza il bene culturale materiale; uno spazio prenotato da quasi tutte le programmazioni dei docenti, dove –in occasioni– si va senza capire con chiarezza finalità e obiettivi, forse perché queste non sono state questionate ne riviste durante l'anno scolastico, nemmeno una volta finito. Le uscite al museo si vivono nella grande maggioranza dei casi come un premio o un dovere; spesso senza essere pianificate in profondità, tenendo conto dei contenuti lavorati in aula; un buon metodo perché gli studenti e i docenti si arricchiscano con i saperi che possono essere trovati –oppure ritrovati– durante la visita istaurando rapporti diversi tra di loro e con gli educatori museali.

Il museo costituisce un contesto per l'apprendimento non formale, nel quale i processi d'insegnamento si verificano in un lasso di tempo libero, di ricreazione. Attraverso il dipartimento di educazione, il museo ha come compito essenziale propiziare l'incontro significativo tra i beni e il pubblico-spettatore, più che riuscire ad una comprensione adeguata dei beni culturali. E lo fa dalla contemplazione e la comprensione partendo dal particolare per arrivare a conclusioni che rimangono interiorizzate nella coscienza; cioè, una

5.1 Utilidad de la presencia del museo en la escuela

Uno de los factores que parece ser determinante en el abandono precoz de la escuela tiene su base en el privilegio del pensamiento racional sobre otras formas de aprehensión de la realidad, como el arte. El arte desarrolla un compromiso en múltiples direcciones, una diferenciación perceptiva y una inteligencia cualitativa para la creación de diferentes formas visuales de naturaleza técnica y expresiva. Por este motivo es necesario encontrar procedimientos que permitan crear relaciones entre la vida cultural y la institución escolar.

Las costumbres del consumo familiar constituyen, con la escuela, el primer acercamiento a la experiencia estético-afectiva a los bienes simbólicos de la cultura. Como el acercamiento de la institución educativa puede ser antagonista con las costumbres familiares, la búsqueda en el campo de la didáctica museal está orientada a la construcción de recomendaciones, que miran a la apreciación de los bienes artísticos y culturales para alejar la sensación de obligación académica. Por este motivo, es necesario seleccionar una serie de criterios en la creación de espacios y procesos interactivos en el acercamiento de niños y jóvenes a los bienes culturales.

5.2 El carácter lúdico del arte y el patrimonio para la construcción del conocimiento.

La presencia en el aula del Museo Picasso Málaga y la Fundación Palazzo Strozzi

Educación al arte y patrimonio desde el museo (y en el museo) como espacio físico donde se concreta el bien cultural material; un lugar reservado en casi todas las programaciones de los docentes, al que- en alguna ocasión- se va sin comprender con claridad fines y objetivos, quizá porque las programaciones no han sido cuestionadas ni revisadas durante el año escolar, ni tampoco una vez finalizado. La salida al museo se vive en la mayoría de los centros educativos como una recompensa; a menudo sin ser planificadas teniendo en cuenta los contenidos trabajados en el aula, un buen modo para que el alumnado y el profesorado se enriquezcan con los saberes que pueden ser encontrados -o reencontrados -en la visita al museo y se instauren relaciones diferentes entre ellos y los educadores museales.

didattica propria del museo, che va dagli elementi particolari ai generali, trasformandosi in un elemento per l'educazione al patrimonio culturale, passando da tre stadi che sono comuni: comprensione, apprezzamento (rispetto, valorizzazione) e implicazione o partecipazione (conservazione, protezione, trasmissione). Si tratta di un'apprendimento significativo di concezione costruttivista basato sull'idea di realtà come costruzione sociale, che dipende dai significati che conferiscono le persone, da qui il prestigio del metodo maturato da Housen e Yenawine più di vent'anni fa –le Strategie di Pensiero Visuale (VTS)– centrate nella osservazione, la scoperta e la costruzione di significati per parlare sull'opera d'arte.

Il modo di appropriarsi dell'oggetto artistico è diverso secondo il tipo di spettatore, distinguendo spettatore contemplativo e spettatore partecipante. L'uno e l'altro sanno che l'arte comunica, producendosi un dialogo, ma prima deve esistere un dialogo interiore nella persona. A volte non riusciamo a capire cosa vuole dire, nè come comunica o, semplicemente, nominarlo. In questo modo, i due modelli di spettatore segnano le strategie espositive e didattico-formative del museo.

La strategia didattica deve centrarsi non tanto nell'oggetto quanto nel soggetto-spettatore, principale differenza tra la didattica patrimoniale e la museale. Si tratta di un soggetto spettatore che è agente attivo del proprio apprendimento, in cui è presente la sua conoscenza precedente e anche gli interessi e i pregiudizi; limitanti non solo della comprensione e del diletto dell'oggetto artistico, ma anche degli strumenti che possono impiegare per individuare i segni presenti in ogni opera artistica. In questo modo, non si tratta di spiegare l'oggetto, ma disporlo come è e come funziona attraverso il disegno delle strategie didattiche. È un'approccio derivato dalla teoria costruttivista di Piaget, basato sulla costruzione autonoma della propria conoscenza mediante la partecipazione attiva e l'implicazione del soggetto; a tale fine approfitta i saperi, l'esperienze precedenti e la costruzione collaborativa e sociale di un sapere condiviso.

Conosciamo le risorse utilizzate dalla didattica costruttivista: l'esplorazione e l'auto esplorazione; l'implicazione affettiva ed emotiva; l'introspezione; il paragone; il dibattito e la riflessione congiunta; l'interazione con l'oggetto dell'apprendimento e con altri soggetti; il collegamento con le aspettative personali, gli interessi e

El museo constituye un contexto de aprendizaje no formal en el que los procesos de enseñanza aprendizaje acontecen en un tiempo de ocio-recreo, de ahí que sea consensado su carácter lúdico. A través del área de educación, tiene como cometido esencial propiciar un encuentro significativo entre los bienes y el público-espectador, más que lograr solo una comprensión adecuada de los bienes culturales. Y lo hace desde la contemplación y comprensión partiendo de lo particular para llegar a conclusiones que permanezcan interiorizadas en la conciencia; es decir, una didáctica, propia del museo, que va desde lo particular a lo general, que se convierte en un instrumento para la educación patrimonial al pasar por tres estadios que le son comunes: comprensión, apreciación (respeto, valoración) e implicación o participación (conservación, protección, transmisión). Es un aprendizaje significativo de concepción constructivista basado en que la realidad es una construcción social, la cual depende de los significados que le dan las personas. De ahí el crédito que ha tenido el método desarrollado por Housen y Yenawine hace más de veinte años – las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) – centrado en la observación, el descubrimiento y la construcción de significados para conversar acerca de la obra de arte.

La interiorización del objeto artístico es diferente según sea el público espectador, esto es, espectador contemplativo o espectador participante. Uno y otro saben que el arte comunica, produciéndose un diálogo –aunque a veces desconozcan cómo ni qué es lo que comunica, o simplemente nombrarlo –. De esta forma, los dos modelos de espectador marcan las estrategias expositiva y didáctico-formativa del museo.

La estrategia didáctica debe centrarse no tanto en el objeto cuanto en el sujeto, principal diferencia entre la didáctica patrimonial y la museal. Se trata de un sujeto-espectador que es agente activo del propio aprendizaje, en el que está presente sus conocimientos previos, pero también intereses y prejuicios que limitan no solo la comprensión y disfrute del objeto artístico, sino las herramientas que puede utilizar para aprehender los signos presentes en cada obra artística. De este modo, no se trata de explicar el objeto sino de exponer cómo es y cómo funciona a través del diseño de estrategias didácticas. Este es un planteamiento derivado de la teoría constructivista de Piaget, basado en la construcción autónoma del propio conocimiento mediante la participación activa y la implicación del sujeto; para ello aprovecha saberes y experiencias previas y la construcción colaborativa y social de un conocimiento compartido. Conocemos los recursos utilizados por la didáctica constructivista: la exploración y la



le idee precedenti; l'implicazione attraverso la prossimità geografica, culturale e cronologica e la connessione con la cultura visuale. Ognuna di loro è pienamente estrapolabili ad altre didattiche, come la artistica, la museale e la patrimoniale la cui finalità ultima deve essere la costruzione della conoscenza che permetta lo sviluppo personale e comunitario, dove la comunicazione è essenziale.

Formazione ed informazione contribuiscono a dare forma alla mente, sia individuale che collettiva. È l'educatore (della istituzione scolastica o del museo) colui che ha l'obbligo e la responsabilità di unire il passato al futuro attraverso l'azione del presente. Il problema è quando il museo non riesce a stupire gli studenti, quindi una azione museistica adeguata è primordiale. Le cose che permangono attraggono in modo particolare perché sono oggetto del passato che hanno vinto il passo del tempo, motivo per il quale forse sono la migliore risorsa per la storia; oggetti che ammettono una lettura multiple (origine della sua complessità), consacrazioni alla memoria storica di un popolo, quindi funzionano come simboli. Ma questi simboli devono essere comunicati, e qui il docente ha un importantissimo ruolo, diciamo inquestionabile, e non può lasciare la responsabilità dell'azione educativa all'educatore museale. Si deve produrre un'interazione fra gli educatori (scolastico e museale) e gli studenti in un clima di fiducia mutua. Gli alunni e le alunne dovrebbero arrivare preparati all'ascolto attivo, che implica anche il silenzio interiore, come volontà di sospendere ogni giudizio e interesse particolare, almeno in tanto dura la interazione perché la comunicazione sia efficace ed autentica. Nelle persone che si comunicano cresce la capacità di intendere, di comprendere, di collaborare e di capire se stessi e gli altri e, con tutto ciò, la capacità creativa, come abbiamo visto nei progetti dei musei referenziati.

Ma si tratta anche di una questione di metodologia e di metodo utilizzato dall'insegnante. Un metodo che deve distinguere il lavoro proiettato dal docente –per non lasciare nulla all'improvvisazione– e il lavoro svolto dal discente in tre momenti sequenziali: osservazione, riflessione ed elaborazione personale.²⁷⁹ Inoltre, all'educatore museale gli si deve chiedere una serie di competenze, come: possedere una etica professionale legata all'idea del museo come luogo di studio dove divulgare cultura; ammirazione della propria funzione e stima del museo in tanto luogo educativo, dove il visitatore assimila il senso civico e l'interesse

²⁷⁹ C. Viti e C. Gelli: Una questione di metodo. L'esperienza di Empoli: il progetto Letture, in Masdea, M.C (a cura di) *Semper in Via. Didattica dei beni culturali, scuola e territorio*, Quaderni del Servizio Educativo, 2013, p.53, Soprintendenza per i beni architettonici, paesaggistici, storici, artistici e etnoantropologici per le province di Firenze, Pistoria e Prato. Firenze: Polistampa.

autoexploración; la implicación emotiva y emocional; el autodescubrimiento; la confrontación; el debate y la reflexión conjunta; la interacción con el objeto de aprendizaje y con otros sujetos; la vinculación con las expectativas propias, los interés y las ideas previas; la implicación a través de la proximidad geográfica, cultural y cronológica y la conexión con la cultura visual. Todas ellas plenamente extrapolables a otras didácticas, como la artística, la museal y la patrimonial cuya finalidad última debe ser la construcción del conocimiento que permita el desarrollo personal y comunitario.

Formación e información contribuyen a dar forma a la mente, ya sea individual que colectiva; es el educador (de la institución escolar o del museo) el que tiene la obligación y la responsabilidad de unir el pasado al futuro a través de la acción del presente. El problema es cuando el museo no consigue asombrar a los estudiantes, por lo que una acción museística adecuada es primordial. Las cosas que permanecen atraen de modo particular porque son objetos del pasado que han vencido el paso del tiempo, motivo por el cual quizá sean realmente el mejor recurso para la historia; objetos que admiten una múltiple lectura (origen de su complejidad), consagraciones a la memoria histórica de un pueblo que, por ello, funcionan como símbolos. Pero estos símbolos deben ser comunicados y aquí el docente tiene un papel, digamos, incuestionable: no puede dejar la responsabilidad de la acción educativa al educador museal. Debe producirse una interacción entre los educadores (académico y museal) y los estudiantes en un clima de confianza mutua. Para que la comunicación sea eficaz y auténtica, los alumnos deberían llegar preparados a la escucha activa, que implica el silencio interior, como voluntad de suspender cualquier tipo de juicio e interés particular –como en todo proceso comunicativo– al menos mientras dura la interacción. En las personas que se comunican crece la capacidad de comprender, de colaborar y de entenderse a sí mismas y a las demás y, con todo ello, se acrecienta la capacidad creativa, como hemos visto en los proyectos de los museos referenciados.

Es una cuestión del método utilizado por el maestro o el docente de secundaria; un método que tiene que distinguir entre un trabajo proyectado por el profesorado, para no dejar nada a la improvisación, y el trabajo del alumnado en donde debe distinguirse tres momentos secuenciales: observación, reflexión y elaboración personal (Viti e Gelli, 2013, p. 53). Por otra parte, al educador museal se le debe exigir una serie de competencias, como son: poseer una ética profesional ligada a la idea de museo como lugar de estudio donde divulgar cultura; admiración por la propia función y estima del museo en cuanto lugar de educación, donde



del proprio patrimonio, e la capacità di trasmettere la gioia con cui lui stesso osserva i segni che il tempo lascia.²⁸⁰

Per ogni esperienza di didattica museale c'è implicita una metodologia di riferimento. La più abituale è la visita guidata organizzata, il più delle volte, da dipartimenti di educazione dei musei, ma questa può essere affidata anche a delle cooperative, tramite la firma dei convenzioni con l'istituzione museistica per tale fine. In entrambi i casi, il docente rimane di solito al margine, intanto l'educatore museale acquisisce un ruolo rilevante nella trasmissione della conoscenza. Per questo motivo, negli ultimi anni, l'interazione tra gli alunni e l'educatore museale si è vista rafforzata, avendo come risposta una significativa partecipazione degli studenti che osservano l'opere e stabiliscono un dialogo; nel frattempo, il docente, passa ad essere un osservatore passivo tanto della comunicazione dei simboli presenti nell'opera d'arte come dal rapporto stabilito tra gli altri spettatori.

Per far fronte a questa situazione –considerando che si tratta di un problema che bisognerebbe risolvere– qualche museo ci sta lavorando sopra. Mi centro in quattro: Museo Picasso Málaga e la Fundación Palazzo Strozzi de Florencia –con uno sguardo particolare all'arte contemporanea–, Museum Jorge Rando di Málaga e la Sezione Didattica di Gallerie degli Uffizi, come luoghi, questi due ultimi, dove portare avanti la ricerca.

Nella Fondazione Palazzo Strozzi, il coordinatore dell'area di educazione, Alessio Bertini, con la finalità di stabilire dei criteri pedagogici in consonanza con il curriculum scolastico, riunisce periodicamente un gruppo di docenti dei diversi livelli di insegnamento, facendo speciale attenzione a quelli che provengono dalla scuola superiore. In questo modo, il percorso didattico–museale, anche se non sempre risponde alla programmazione del docente, si trasforma in un ottimo strumento per riconoscere ed osservare il territorio, comprendendo la relazione spazio–tempo. Questo modo di capire l'educazione è condivisa dagli altri riferenti museali indicati prima: nel caso di Gallerie degli Uffizi, con proposte che si sono consolidate attraverso il tempo, come *Communicatig Art* per il livello della scuola superiore e *Il mio primo museo* per la educazione primaria, iniziative che, insieme a Museum Jorge Rando, sono oggetti di studio in questa ricerca.

²⁸⁰ M.A. Spadaro: *Il museo per tutti. Esperienze di didattica museale*. 2010, p. 137.

el visitante asimila el sentido cívico y el interés por el propio patrimonio, y la capacidad de transmitir la alegría con la que él mismo observa las marcas que el tiempo deja. (Spadaro, 2010, p. 137).

En cada experiencia de didáctica museal hay implícita una metodología de referencia. La más habitual es la visita guiada llevada a cabo por el departamento de educación del museo, aunque en ocasiones también puede ser confiada a cooperativas que firman convenios con la institución museística. En ambos casos, el docente suele permanecer al margen mientras la educadora museal adquiere un papel relevante en la transmisión del conocimiento. Por este motivo, en los últimos años, la interacción entre el alumnado y el educador o mediador museal se ha visto reforzada teniendo como respuesta una mayor participación de los estudiantes, quienes consiguen observar las obras de arte para establecer un diálogo con ellas; mientras, el profesor o profesora pasa a ser un observador pasivo tanto en la comunicación de los símbolos de la obra de arte como de la relación establecida entre el resto de los actores.

Para hacer frente a esta situación –considerando que se trata de un problema que urge resolver –están trabajando muchos museos. Me centro en cuatro de ellos: Museo Picasso Málaga y la Fundación Palazzo Strozzi de Florencia –con una mirada particular al arte contemporáneo –, Museum Jorge Rando de Málaga y la Sezione Didattica de Gallerie degli Uffizi como lugares en los que llevo a cabo la investigación.

En la Fundación Palazzo Strozzi, el coordinador del área de educación, Alessio Bertini, con el fin de establecer criterios pedagógicos en consonancia con el currículo escolar, reúne periódicamente a un grupo de profesores y profesoras de los diferentes niveles de enseñanza, haciendo especial hincapié en aquellos que provienen de la enseñanza secundaria. De esta forma, el recorrido didáctico–museal, responde a la programación del docente incluyendo diferentes disciplinas, convirtiéndose en un válido instrumento para reconocer y observar el territorio que comprende la relación espacio/tiempo. Esta forma de entender la educación en los museos es compartida por los otros ejemplos señalados como referentes; en el caso de Gallerie degli Uffizi con propuestas que se han ido consolidando a través del tiempo como *Communicatig Art* para el nivel de Secundaria y *Il mio primo museo* en Educación Primaria, iniciativas que, junto con Museum Jorge Rando, es objeto de estudio en este trabajo, por lo que encontraremos el análisis de sus propuestas después de interpretar las entrevistas realizadas a los educadores museales de MPM y Fundación Palazzo Strozzi.



5.2.1 Museo Picasso Málaga: una connessione per imparare interpretando

La missione di Museo Picasso Málaga, secondo le parole di uno dei membri dell' équipe che costituisce il Dipartimento di Educazione, è fare ricerca, studiare e diffondere l' opera di Picasso. Insisto nel capire qual' è per lui, più in là di una risposta da manuale: “avvicinare l' arte al pubblico e propiziare che sia una esperienza diretta, gradevole e soddisfacente. Una esperienza diretta con l' arte.” Bene, ma, per cosa?

“Venir a un museo es mejor que se acompañe de un proceso intelectual, de debate, delante de las obras de arte en el que cada uno pueda llegar a sus propias conclusiones. Pensar, disfrutar de la obra de una obra de arte y a partir de ahí, crear, si hace falta.” (J.P)²⁸¹

Arrivare verso le proprie conclusioni equivale ad interpretare, e questo è uno dei processi più importanti dell' apprendimento. Se le opere d' arte possono trasportarci a vivere una esperienza, i contesti dove sono riprodotte sono indispensabili per sostenere l' interpretazione. Nel contesto museo, l' interpretazione è un processo attivo tra lui e il público: la rappresentazione dove riflettere sui contenuti che sono rivelati dal momento che esiste una informazione precedente che proviene dalla propria esperienza e non dalla sua osservazione, oppure non soltanto da essa.

Il principale obiettivo dell' insegnamento dell' arte, per qualcuno, è che lo studente capisca il mondo sociale e culturale in cui vive²⁸² con i suoi conflitti sociali e morali, rappresentati in modo simbolico con metodi, processi e mezzi di espressione che possiedono delle qualità estetiche. Per altri, ha a che fare con il valore personale ed estetico e la esperienza artistica. Questa asseverazione di Efland apre un interrogante: come iniziare lo studente nell' arte contemporanea e posmoderna se la capacità di discernimento è condizionata dalle conoscenze precedenti? Basta porsi la domanda ‘perché questo è così’, come fanno le Strategie del Pensiero Visuale e le sue tre famose domande?

- Cosa succede in questa immagine?
- Cosa vedi per farti pensare/dire ciò?
- Cosa altro puoi/possiamo trovare?

²⁸¹ J.M. Pacheco, educatore Dipartimento educazione Museo Picasso Málaga. Comunicazione personale (28:48.64) 18/07/2016

²⁸² A. Efland, K. Freedman e P. Stuhr: *La educación en el arte posmoderno*. 2003, p. 125.



5.2.1 Museo Picasso Málaga: una conexión para aprender interpretando

La misión de Museo Picasso Málaga, según palabras de uno de los miembros del equipo que constituye el Departamento de Educación, es investigar, estudiar y difundir la obra de Picasso. Insisto en conocer cuál es para él, más allá de la respuesta de manual: Acercar el arte al público y propiciar que todo el que venga tenga una experiencia directa con el arte y que ésta sea agradable y satisfactoria. Una experiencia directa con el arte. Bien, pero, ¿para qué?

“Venir a un museo es mejor que se acompañe de un proceso intelectual, de debate, delante de las obras de arte en el que cada uno pueda llegar a sus propias conclusiones. Pensar, disfrutar de la obra de una obra de arte y a partir de ahí, crear, si hace falta.”²⁸³

Llegar a las propias conclusiones equivale a interpretar y este es uno de los procesos importantes del aprendizaje. Si las obras de arte remiten a una experiencia, los contextos en los que son reproducidas resultan indispensables para sustentar la interpretación. En el contexto museo, la interpretación, es un proceso activo entre éste y el público: la representación donde reflexionar sobre unos contenidos que son revelados, porque hay una información previa que proviene de la propia experiencia, no de su observación o solo de ella.

El principal objetivo de la enseñanza del arte, para unos, es que el alumnado entienda los mundos sociales y culturales en los que viven (Efland, 2003, p.125) con sus conflictos sociales y morales, representados simbólicamente con métodos, procesos y medios de expresión que poseen cualidades estéticas. Para otros tiene que ver con el valor personal y estético y la experiencia artística.

Esta aseveración de Efland abre un interrogante: ¿Cómo iniciar al alumnado en el arte contemporáneo y posmoderno si la capacidad de discernimiento está condicionada por conocimientos anteriores? ¿Basta preguntar “¿por qué esto es así” o reducirlo a las Estrategias del Pensamiento Visual y sus tres famosas preguntas?

- ¿Qué está sucediendo en esta imagen?
- ¿Qué ves que te hace pensar/decir eso?
- ¿Qué más puedes/podemos encontrar?

²⁸³ Entrevista JP, Museo Picasso Málaga (28:48.64) 18/07/2016

Non importa quale siano le nostre conoscenze su Picasso e la sua produzione, nè quanto sappiamo di arte in generale. Le VTS sono pensate per soddisfare ogni tipo di pubblico, da colui che lo sa tutto fino al meno informato. L'educatore museale non introduce concetti ma facilita, orienta il dibattito e raccoglie delle idee per metterle in connessione. Il proposito di questo metodo è l'utilizzo dell'arte per imparare a guardare e pensare,²⁸⁴ per aiutare l'alfabetizzazione dello studente mediante l'analisi delle opere d'arte, lo sviluppo delle abilità comunicative e la capacità d'osservazione, argomentazione e dibattito.²⁸⁵ Si tratta della metodologia costruttivista che segue Museo Picasso Málaga.

“Nosotros comenzamos en el museo hace trece años. Partimos de las Estrategias de Pensamiento Visual de Abigail Housen. Ellos fueron los que nos formaron directamente (...) Poco a poco nos hemos dado cuenta que, bueno, que esa metodología es muy buena pero que tiene cosas que se pueden cambiar, desde nuestro punto de vista, con el público que tenemos, mejorar. Hemos ido incluyendo otro tipo de pedagogía desde el constructivismo pero seguimos trabajando con el VTS, con la única modificación que la adaptamos al público con el que trabajamos. Es una herramienta maravillosa para trabajar de manera prolongada en el tiempo (...) pero para un museo, para un departamento de educación como este, que recibe un grupo de escolares y tienes una hora y media para trabajar con ellos, tú no puedes trabajar únicamente con esa metodología porque una de las cosas que te dice es que no debes dar información, que la información sobre la obra de arte no la debe dar el educador, ni el museo, ni el que enseña, sino que cada persona debe buscarla por sus propios cauces.”²⁸⁶

Ammette l'educatore che è un metodo ottimo per lavorare sull'alfabetizzazione visuale e il pensiero critico nella scuola, come hanno potuto constatare in una esperienza educativa di tipo collaborativo che portarono avanti con un centro educativo²⁸⁷ per lo sviluppo delle competenze linguistiche attraverso l'arte. La collaborazione fu una richiesta partita da insegnanti di Tecnología, Educación Plástica, Lengua Inglesa, Lengua Española y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, per imparare attraverso il metodo VTS con quattro gruppi di secondaria. I risultati furono molto positivi e fecero una approfondita valutazione del progetto. Nonostante ciò, Josemaría Pacheco ammette che sarà difficile ripeterlo oppure si converta in offerta permanente del programma educativo del museo: implica un grosso lavoro extra non solo per gli insegnanti –che lo organizzano fuori dal loro orario

²⁸⁴ M. Burchenal & M. Grohe: Thinking through art: transforming museum curriculum. *Journal of Museum Education*, 2007, 32(2), 111–122. Disponibile in: <http://gardnermuseum.org/education/research>.

²⁸⁵ B. Ingham: *El arte y el patrimonio: una nueva perspectiva en la educación*, 2001.

²⁸⁶ J.M. Pacheco (19:39.73)

²⁸⁷ Se trata del proyecto *Mira más*, un programa de educación colaborativa que tuvo una duración de dos años (2010–2011) con el colegio Rosario Moreno de la Obra Social Unicaja, primer patrocinador privado del Museo Picasso Málaga.

No importa cuántos sean nuestros conocimientos previos sobre Picasso y su producción, ni cuánto sepamos del arte en general. Las *Visual Thinking Strategies* están pensadas para satisfacer a todo tipo de públicos, desde el que sabe todo sobre las obras hasta el más desconocedor. La educadora museal –que en este caso es una mediadora –no introduce contenidos sino que facilita y orienta el debate y recopila ideas para conectarlas; está muy lejos de aquel o aquella guía transmisora de la información surgida de un guion preestablecido. El propósito de este método es utilizar el arte para aprender a mirar y a pensar (Burchenal y Grohe, 2007), para ayudar a la alfabetización del alumnado mediante el análisis de las obras de arte, el desarrollo de las habilidades comunicativas y la capacidad de observación, reflexión, argumentación y debate (Ingham, 2001). Es la metodología constructivista que sigue Museo Picasso Málaga:

“Nosotros comenzamos en el museo hace trece años. Partimos de las Estrategias de Pensamiento Visual de Abigail Housen. Ellos fueron los que nos formaron directamente (...) Poco a poco nos hemos dado cuenta que, bueno, que esa metodología es muy buena pero que tiene cosas que se pueden cambiar, desde nuestro punto de vista, con el público que tenemos, mejorar. Hemos ido incluyendo otro tipo de pedagogía desde el constructivismo pero seguimos trabajando con el VTS, con la única modificación que la adaptamos al público con el que trabajamos. Es una herramienta maravillosa para trabajar de manera prolongada en el tiempo (...) pero para un museo, para un departamento de educación como este, que recibe un grupo de escolares y tienes una hora y media para trabajar con ellos, tú no puedes trabajar únicamente con esa metodología porque una de las cosas que te dice es que no debes dar información, que la información sobre la obra de arte no la debe dar el educador, ni el museo, ni el que enseña, sino que cada persona debe buscarla por sus propios cauces”. (J. Pacheco)²⁸⁸

Admite Pacheco que es un método muy adecuado para trabajar la alfabetización visual y el pensamiento crítico en la escuela, como pudieron comprobar en una experiencia didáctica de tipo colaborativo que llevaron a cabo en un centro educativo de Málaga²⁸⁹ para el desarrollo de las competencias lingüísticas a través del arte. La colaboración fue una solicitud expresada por unos profesores de Tecnología, Educación Plástica, Lengua Inglesa, Lengua Española y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del centro para trabajar el método VTS con cuatro grupos de secundaria. Los resultados fueron muy positivos e hicieron una extensa valoración del proyecto, a pesar de lo cual, J.P, reconoce que será difícil que di lavoro– ma anche per il dipartimento di educazione del museo, che non conta con il personale educativo sufficiente.

²⁸⁸ Íb. (19:39.73)

²⁸⁹ Se trata del proyecto *Mira más*, un programa de educación colaborativa que tuvo una duración de dos años (2010–2011) en un centro educativo de la Obra Social Unicaja, primer patrocinador privado del Museo Picasso Málaga.

“Nosotros formábamos a los profesores en nuestra manera de trabajar, en nuestra pedagogía, y los profesores trabajaban con imágenes en sus clases, pero aplicándolas a sus materias. Por ejemplo, un debate sobre una imagen artística en inglés todos los días. ¿Estás trabajando el idioma? Sí. ¿Estás trabajando el vocabulario, la pronunciación, la entonación? ¿Cómo? Mediante un debate y con el arte como herramienta. El arte, en este caso, era una herramienta, y el debate era el modo de conseguir un objetivo, que era el idioma en este caso. Entonces fíjate qué nivel de complejidad. Los alumnos lo aceptaron como una cosa absolutamente normal desde el primer día, todos los días, debatir sobre imágenes artísticas; lo hacían como cinco o diez minutos antes de su clase, no les suponía tampoco mucho. Pero eso tenía un trabajo detrás: elegir imágenes, seleccionarlas, objetivos, evaluación de alumnos...”²⁹⁰

Forma parte del programma educativo di Museo Picasso Málaga l’istruzione dei docenti, organizzando tutti gli anni dei corsi su metodologie. Nel 2015 si aprirono a uno di tecniche artistiche perché gli insegnanti gli domandarono, un fatto che incuriosisce l’educatore museale.

“Mucha gente nos pide talleres de técnicas; cerámica, modelado, grabado. Tenemos que tener presente que no somos una escuela de arte, somos un museo y nunca podemos olvidar lo que somos. Todas nuestras actividades, tienen un proceso. Todos nuestros talleres, todo tiene que ir acompañado de un proceso de observación, de debate; de llegar tú a esa técnica, no que yo te la enseñe. Todo lo que hacemos primero se ilustra en la sala: cómo lo han hecho los artistas, porqué lo han hecho, cómo han llegado ahí, qué han necesitado para hacerlo. Y eso, con el debate público, lo ve, no tienes ni que decírselo. Luego pasas al taller donde cada persona puede hacer una técnica que ya la ha aprendido, la ha digerido y ha llegado prácticamente solo a ella en la visita en el museo, delante de cualquier obra (...) hay un proceso intelectual en las salas donde todos hablamos y reflexionamos sobre un tema en concreto. Cuando hablo de técnicas también puedo hablar de temas”²⁹¹

Non c’è niente di male nel volere imparare delle tecniche, anche se possono essere facilmente trovare in *YouTube*. Ciò che non sembra così tanto positivo è che continui sembrando l’attività artistica come un fatto manuale, meccanico, ignorando che la manualità è un supporto per le proposte dei programmi ufficiali, che dovrebbero proiettare una visione più attuale che dia dignità all’insegnamento delle arti plastiche, aspetto rivendicato dai professionisti dell’educazione artistica in tutto il mondo. L’attitudine dell’insegnante è essenziale

²⁹⁰ J.M. Pacheco (58:23.70)

²⁹¹ J.M. Pacheco (27:03.45)

vuelva a repetirse: implica un trabajo extra muy grande no solo para el profesorado, sino también para el departamento de educación, al carecer de personal suficiente para que se convierta en oferta permanente del programa educativo del museo.

“Nosotros formábamos a los profesores en nuestra manera de trabajar, en nuestra pedagogía, y los profesores trabajaban con imágenes en sus clases, pero aplicándolas a sus materias. Por ejemplo, un debate sobre una imagen artística en inglés todos los días. ¿Estás trabajando el idioma? Sí. ¿Estás trabajando el vocabulario, la pronunciación, la entonación? ¿Cómo? Mediante un debate y con el arte como herramienta. El arte, en este caso, era una herramienta, y el debate era el modo de conseguir un objetivo, que era el idioma en este caso. Entonces fíjate qué nivel de complejidad. Los alumnos aceptaron como una cosa absolutamente normal desde el primer día, todos los días, debatir sobre imágenes artísticas; lo hacían como cinco o diez minutos antes de su clase, no les suponía tampoco mucho. Pero eso tenía un trabajo detrás: elegir imágenes, seleccionarlas, objetivos, evaluación de alumnos.”²⁹²



Imagen 7. El educador museal de MPM en un centro educativo durante el proyecto de alfabetización visual.
(Fotos: cortesía de museopicassomalaga.org)

Forma parte del programa educativo de Museo Picasso Málaga la instrucción de los docentes dentro de los muros del museo. Todos los años organizan cursos en metodología; en 2015 se abrieron a uno de técnicas artísticas porque el profesorado los demanda, algo que al educador museal entrevistado le llama la atención.

“Mucha gente nos pide talleres de técnicas; cerámica, modelado, grabado. Tenemos que tener presente que no somos una escuela de arte, somos un museo y nunca podemos olvidar lo que somos. Todas nuestras

²⁹² Ib. (58:23.70)

perchè le proposte innovatrici che nascono dall' esperienze preziose si trasformino in qualcosa di reale. Al rispetto, racconta Pacheco:

“Hicimos una actividad en la que hablamos sobre distintos tipos de retrato y luego se les daba un soporte. Podías hacer un retrato como quisieras, con pintura, con pasteles; incluso podías hacerlo, en vez de en papel, en cristal; dar opciones. Te puedo dar un taller de retrato y te enseño a pintar una cara perfecta, que está muy bien, no pasa nada, pero hoy en día voy a buscar un tutorial en YouTube y no hace falta venir a un museo. Venir a un museo es mejor que se acompañe de un proceso intelectual, de debate delante de las obras de arte, en el que cada uno pueda llegar a sus propias conclusiones. Pensar, disfrutar de la obra de una obra de arte y a partir de ahí, crear, si hace falta.”

Lavorare con l' arte sviluppa la mente, i significati, la esperienza. La esperienza che si ottiene nella scuola è influenzata dal curricolo e la funzione di questa è di sviluppare la mente. Le arti facilitano poter lavorare su una certa tipologia di problemi che nessun altro campo rende possibile –perché la grande maggioranza non hanno una unica e semplice soluzione– e prevedono un' approssimazione più stretta di molte altre materie.²⁹³ L' apprezzamento dell' arte, l' esperienza artistica, è un processo intellettuale che deve essere iniziato nei centri educativi e non lasciare questa prerogativa nei musei perché corriamo il rischio che, prima o poi, si trasformino nei loro sostituti naturali.

“No me gustaría que el museo sustituyera la educación formal, artísticamente. Pensamos que la educación artística tiene que estar muy presente en la educación formal y la educación reglada, no ser nosotros un sustituto. Eso es además abrir una caja muy peligrosa. Entonces, consideramos que el museo debe ser un complemento, cuanto antes, pero un complemento a la educación formal y a la educación reglada, no solo a la artística.”²⁹⁴

La tendenza è la trasversalità in educazione, anche se, secondo questo educatore museale– è sempre più frammentata. Non riesce a capire cosa frena l' insegnante quando vede che ha le qualità e la preparazione. Racconta con entusiasmo un' attività che un insegnante di Fisica fece nel Museo, mettendo in relazione questa con la pittura: “tutti rimasero affascinati”. Come non collegare qualsiasi materia curricolare se ognuna delle esperienze umane hanno la loro rappresentazione, anche materiale, nell' arte?

²⁹³ E.W. Eisner: *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. 2004.

²⁹⁴ J.M Pacheco (44:48.79)

Actividades, tienen un proceso. Todos nuestros talleres, todo tiene que ir acompañado de un proceso de observación, de debate; de llegar tú a esa técnica, no que yo te la enseñe. Todo lo que hacemos primero se ilustra en la sala: cómo lo han hecho los artistas, porqué lo han hecho, cómo han llegado ahí, qué han necesitado para hacerlo. Y eso, con el debate público, lo ve, no tienes ni que decírselo. Luego pasas al taller donde cada persona puede hacer una técnica que ya la ha aprendido, la ha digerido y ha llegado prácticamente solo a ella en la visita en el museo, delante de cualquier obra (...) hay un proceso intelectual en las salas donde todos hablamos y reflexionamos sobre un tema en concreto. Cuando hablo de técnicas también puedo hablar de temas.²⁹⁵

No hay nada malo en formarse para aprender técnicas, por otra parte fácilmente rastreables en *YouTube*. Lo que no parece tan bueno es que siga apareciendo la actividad artística como manualidades, ignorando que ésta es un soporte para los planteamientos de los programas oficiales que deben proyectar una visión más actual para dignificar la enseñanza de las artes plásticas y visuales, algo reivindicado por los profesionales de la educación artística en todo el mundo. La actitud del profesorado es esencial para que las propuestas innovadoras que generan experiencias valiosas se hagan realidad. Al respecto, cuenta Pacheco:

“Hicimos una actividad en la que hablamos sobre distintos tipos de retrato y luego se les daba un soporte. Podías hacer un retrato como quisieras, con pintura, con pasteles; incluso podías hacerlo, en vez de en papel, en cristal; dar opciones. Te puedo dar un taller de retrato y te enseño a pintar una cara perfecta, que está muy bien, no pasa nada, pero hoy en día voy a buscar un tutorial en YouTube y no hace falta venir a un museo. Venir a un museo es mejor que se acompañe de un proceso intelectual, de debate delante de las obras de arte, en el que cada uno pueda llegar a sus propias conclusiones. Pensar, disfrutar de la obra de una obra de arte y a partir de ahí, crear, si hace falta.”

Trabajar con el arte desarrolla la mente porque trabaja los significados a través de la experiencia, pero la que se obtiene en la escuela está condicionada e/o influenciada por el currículo. Las artes posibilitan trabajar en cierto tipo de problemas que ningún otro campo hace posible –porque la mayoría no tienen una única y simple solución –y proveen una aproximación más cercana que muchas otras materias enseñadas (Eisner, 2004). La apreciación del arte, la experiencia artística, es un proceso intelectual que debe ser iniciado en los centros educativos, no dejar esta prerrogativa a los museos, porque corremos el riesgo que, tarde o temprano, se conviertan en sus sustitutos naturales. Es algo que no le gustaría que sucediera al educador museal. Piensa que la educación artística tiene que estar presente en la educación

²⁹⁵ Ib. (27:03.45)

Insiste Pacheco che lavorare su qualche attività nel museo non vuole dire dovere sostituire la scuola; sarebbe come eliminare lo studio delle lingue e lasciarlo in mano delle scuole e accademie private, o l'attività fisica nelle palestre private. Riconosce l'enorme difficoltà dei centri educativi sempre straripati, causa dell'impedimento per il disegno dell'attività in modo congiunto, perché “cuando el profesor viene aquí, la actividad normalmente ya se le ha diseñado siguiendo el curriculum escolar.”

Ningún grado de conocimiento científico puede proveer a los hombres de los recursos necesarios para ayudar a una sociedad ciega ante sus propios conflictos sociales y morales. Éstos se revelan en la experiencia privada de los individuos y quedan plasmados en las representaciones simbólicas de las artes y las humanidades.²⁹⁶

5.2.2 Fondazione Palazzo Strozzi: Uno sguardo trasversale della contemporaneità

Palazzo Strozzi non è un museo, perché non ha una collezione permanente. È una Fondazione che organizza eventi legati all'arte, accessibili ad un pubblico il più ampio possibile. Il Dipartimento di Educazione, coordinato dal giovane storico dell'arte Alessio Bertini, progetta numerose attività rivolte a centri educativi, famiglie, giovani e adulti, ma con particolare attenzione ed interesse, ai programmi di accessibilità.

Collabora con scuole di tutti i livelli educativi, accademie d'arte e Università nella esperienza che suppone trovarsi con l'opera d'arte. Ogni attività disegnata nasce dal rapporto con l'opera, con la storia e la cultura che rappresenta, a volte con un nuovo sguardo del passato, da un artista concreto per aiutare ad interpretare e riflettere sul presente. Per questo motivo, i laboratori organizzati si adeguano agli obiettivi didattici dei centri educativi e di formazione, e sono indirizzati alla valorizzazione del senso critico di ciascun studente attraverso lo scambio collettivo, senza forzare ma nemmeno reprimendo, come indica il coordinatore del Dipartimento:

“(···)venire qui ma facendo un lavoro che faccia riscoprire Palazzo Strozzi o il museo come un luogo che è accessibile autonomamente, quindi come uno spazio che abbia anche (adesso uso una parola forse un po' strana) che sia uno spazio anche leggero, che non debba sembrare un impegno intellettuale, fisico troppo grosso, perché altrimenti diventa un ostacolo troppo grande da superare.”²⁹⁷

²⁹⁶ Efland et al, op.cit., 2003, p.127

²⁹⁷ Alessio Bertini, coordinatore dell'area di educazione Palazzo Strozzi, comunicazione personale, 20 giugno de 2017.

Formal; el museo debe ser solo un complemento.²⁹⁸ La tendencia es la transversalidad en la educación, aunque, según este historiador y educador de museos, cada vez está más segmentada. No comprende qué es lo que la frena cuando ve un profesorado que está preparado. Relata con entusiasmo una actividad que un profesor de Física realizó en el museo relacionándola con la pintura, “todos quedaron fascinados”. ¿Cómo no relacionar cualquier materia curricular si todas las experiencias humanas, también las materiales, tienen su representación en el arte?

Insiste este educador museal que trabajar algunas actividades en el museo no significa sustituir la escuela, pues sería como “eliminar el estudio de los idiomas y relegarlo a las academias o la actividad física a gimnasios privados”. También reconoce la dificultad de trabajar de manera colaborativa con los centros educativos, “siempre desbordados”. Quizá ese desbordamiento impide el diseño de actividades de manera conjunta, por lo que “cuando el profesor viene aquí, la actividad normalmente ya se le ha diseñado siguiendo el curriculum escolar.”

Ningún grado de conocimiento científico puede proveer a los hombres de los recursos necesarios para ayudar a una sociedad ciega ante sus propios conflictos sociales y morales. Éstos se revelan en la experiencia privada de los individuos y quedan plasmados en las representaciones simbólicas de las artes y las humanidades. (Efland, 2003, p.127)

5.2.2 Fundación Palazzo Strozzi: Una mirada transversal de lo contemporáneo

Palazzo Strozzi no es un museo porque carece de una colección permanente. Se trata de una Fundación que organiza eventos ligados al arte que sean accesibles a un público lo más amplio posible. En ella, el Departamento de Educación proyecta numerosas actividades dirigidas a centros educativos, familias, jóvenes, adultos y, con especial atención e interés, a programas de accesibilidad.

El Departamento colabora con centros educativos de todos los niveles, academias de arte y universidades en la experiencia que supone encontrarse con la obra de arte. Cada actividad diseñada nace de la relación con la obra, su historia y la cultura que representa, a veces con una nueva mirada del pasado de un artista concreto, para ayudar a interpretar y reflexionar sobre el presente. Por este motivo, los laboratorios organizados se adaptan a los objetivos curriculares de cada uno de los centros educativos se dirigen a

²⁹⁸ *Íb.* (44:48.79)

Per rafforzare la missione educativa, ogni anno, la Fondazione Palazzo Strozzi, crea una rete di scambio con altre istituzioni italiane e straniere. Il legame tra scuola e museo, l'accessibilità, il lavoro che fanno diverse istituzioni culturali, sono alcuni dei temi affrontati in questi appuntamenti.

In un contesto con una carica patrimoniale in apparenza così determinante, come viene realizzata la trasmissione della conoscenza nella Fondazione Palazzo Strozzi? Quale è il suo modello pedagogico? In base a un modello costruttivista, edificano il significato dell'opera con il pubblico osservando e conversando. Facendo uso di strategie della comunicazione, Bertini riesce ad estrarre delle interpretazioni che sono giudicate e controllate dai diversi interlocutori, quindi giustificate. Questo modo di procedere porta alla costruzione di un pensiero critico della realtà che ci circonda:

“C'è un modello costruttivista, quindi costruiamo il significato delle opere insieme alle altre persone, privilegiando attività di gruppo. Questa è una regola che vale per tante categorie di visitatori; io mi occupo soprattutto delle scuole, dei gruppi di famiglia fino agli adulti, studenti universitari, ai miei coetanei. Modello costruttivista in cui si osserva l'opera, se ne parla insieme; io ho delle strategie, delle tattiche che mi permettono di stimolare la conversazione o dare delle informazioni. Quindi c'è anche un elemento di narrazione all'interno delle visite però deve essere privilegiato il fatto che l'opera è aperta all'interpretazione. Interpretazioni però che quando vengono fatte in gruppo sono sempre, in qualche modo, giudicate dagli altri componenti del gruppo; quindi, non si può dire che lasciare una interpretazione libera significhi avere libertà assoluta. Sì, c'è libertà però poi quello che tu esprimi viene controllato e giudicato da chi sta di fronte. Quindi, io ho qui un mazzo di chiavi nessuno mi può dire che questo mazzo di chiavi è un sasso o è il sole. Se tu lo vuoi dire poi mi devi dare una giustificazione del tuo pensiero, perché io lo posso raccontare a me stesso che questo mazzo di chiavi è il sole. Ma, se ci sono tante persone intorno, loro esercitano un controllo sulla conversazione, in modo che quello che si dice abbia anche un valore comunicativo e quindi sia condivisibile in qualche modo e apprezzabile dalle persone che ti stanno intorno. Quello che viene fuori in genere è un atteggiamento critico nei confronti dei fenomeni che ci circondano.”

Valorizar el sentido crítico a través de un intercambio colectivo, sin forzar pero tampoco reprimir, como apunta uno de los educadores del Departamento de Educación, Alessio Bertini:

“(…) venire qui ma facendo un lavoro che faccia riscoprire Palazzo Strozzi o il museo come un luogo accessibile autonomamente, quindi come uno spazio… (adesso uso una parola forse un po’ strana) che sia uno spazio anche “leggero”, che non debba sembrare un impegno intellettuale, fisico troppo grosso, perché altrimenti diventa un ostacolo troppo grande da superare.”²⁹⁹

Para reforzar y fortalecer la misión educativa, la Fundación Palazzo Strozzi crea una red de intercambio con otras instituciones italianas e internacionales. La relación entre escuela y museo, la accesibilidad, el trabajo de las distintas instituciones culturales son algunos de los temas que afrontan en estas citas. Compartiendo experiencias y análisis de las diferentes metodologías adoptadas, aprenden nuevas formas de acercarse al arte y su transmisión.

En un contexto con un peso patrimonial tan aparentemente determinante, ¿cómo se realiza esta transmisión del conocimiento en Palazzo Strozzi? ¿Cuál es su modelo pedagógico? Partiendo de un modelo constructivista, construyen el significado de las obras con el público observando y conversando. Mediante el uso de estrategias comunicativas, Bertini consigue extraer interpretaciones que son juzgadas y controladas por los diferentes interlocutores, de forma que deben ser justificadas. Esta actitud lleva a construir un pensamiento crítico de la realidad:

“C’è un modello costruttivista, costruiamo il significato delle opere insieme alle altre persone, privilegiando attività di gruppo; una regola che vale per tante categorie di visitatori. Io me ne occupo soprattutto delle scuole, da i gruppi famiglia fino gli adulti, studenti universitari, e miei coetanei. Uso delle strategie, delle tattiche che mi permettono di stimolare la conversazione o dare della informazione. Quindi c’è anche un elemento di narrazione all’interno delle visite, però deve essere privilegiato il fatto di una opera aperta a interpretazioni. Interpretazioni però che, quando vengono fatte in gruppo, sono sempre in qualche modo, giudicate dagli altri componenti del gruppo; quindi non si può dire che lasciare una interpretazione libera significhi avere libertà assoluta. Sì, c’è libertà però poi quello che tu esprimi viene controllato e giudicato da qui sta di fronte. Quindi, io ho qui un mazzo di chiavi nessuno mi può dire che questo mazzo di chiavi è un sasso o è il sole. Se tu lo vuoi dire poi mi devi dare una giustificazione del tuo pensiero, perché io lo posso raccontare a me stesso che questo mazzo di chiavi è il sole. Ma, se ci sono tante persone attorno, loro esercitano un controllo sulla conversazione, in modo che quello che si dice abbia anche un valore comunicativo e quindi sia condivisibile in qualche modo e apprezzabile dagli altri. Quello che viene fuori in genere è un

²⁹⁹ Alessio Bertini, comunicazione personale, 20 junio de 2017.

Nel corso di questa ricerca abbiamo riportato come la scarsa considerazione dell'arte non beneficia lo studio-apprendimento della materia scolastica, contribuendo alla percezione di lezioni tediose e carenti di ogni interesse, a dire degli studenti. Quando troviamo insegnanti che si aprono a metodologie diverse, dove non mancano detrattori, capiamo che stanno iniziando la promozione di un dialogo con lo studente proiettato verso istituzioni culturali come musei, centri di arte, biblioteche, archivi. Questa proiezione fu capita da Alessio Bertini, iniziando il suo interesse nell'organizzazione di progetti per la promozione dell'arte contemporanea nelle scuole toscane. È un fatto che posiziona la Fondazione Palazzo Strozzi come l'istituzione più grande e importante che lavora sulla trasmissione nelle scuole il concetto di opera contemporanea, il significato del "fare" nell'arte, spiegando con cosa deve confrontarsi oggi l'artista quando crea. Il modo di assumere questo impegno ha riportato critiche molto positive per la grande qualità che lo percorre, la stessa qualità che il Dipartimento cerca negli incontri con ciascuna delle categorie di pubblico.

Pensando nel pubblico composto dagli studenti, vorrei capire se i contenuti riscontrati nei progetti per la promozione dell'arte sono in linea con quelli richiesti dal sistema educativo:

Alessio Bertini conosce gli argomenti che la scuola superiore chiede nei cinque anni di apprendimento della storia dell'arte, cosa estremamente utile per far sì che il museo contribuisca alla loro comprensione dal momento di decidere il disegno espositivo. Consapevole dell'importanza del lavoro collaborativo, ricorre ad un gruppo di docenti della scuola superiore –conosciuti durante le loro visite ai centri educativi –per una approssimazione al museo aperta e dialogica. Insieme elaborano una programmazione, attenti non solo ai contenuti ma anche agli obiettivi, fidandosi dei loro giudizi perché per lui sono essenziali. Questa attività, che alla fine è un focus group, riceve il nome di "Tavolo degli Insegnanti".

"Gli insegnanti partecipano, noi diamo delle anticipazioni delle mostre e insieme capiamo cosa può essere interessante per i loro studenti, cosa fare emergere. È una specie di *focus group*. Questo è utile perché ci permette di capire su cosa puntare e cosa invece magari lasciare perdere. È molto utile, veramente molto utile". (A.B)

atteggiamento critico nei confronti dei fenomeni che ci circondano.”³⁰⁰

A lo largo de las páginas de este trabajo, hemos visto que la escasa consideración del arte no beneficia el estudio-aprendizaje de cualquier asignatura relacionada con la disciplina artística, contribuyendo a que las clases sean percibidas como tediosas y carentes de todo interés. Cuando encontramos docentes que se abren a diferentes metodologías, en las que no faltan detractores, inician la promoción de un diálogo con el alumnado que se proyecta hacia instituciones culturales como museos, centros de arte, bibliotecas o archivos. Esa proyección fue captada por Alessio Bertini, quien decidió organizar proyectos para promover el arte contemporáneo en Toscana, llevándolo a los centros educativos. Esto ha situado a Fundación Palazzo Strozzi como la institución más grande y más importante que trabaja el concepto de obra contemporánea, del *fare* artístico en la escuela explicando con qué se confronta hoy el artista contemporáneo cuando crea. Su labor le ha canjeado críticas muy positivas por un trabajo de calidad, la misma calidad que busca en los encuentros con cada una de las categorías de público.

Pensando en el público compuesto por los estudiantes, me interesa saber en qué medida los contenidos trabajados en los proyectos realizados para la promoción del arte contemporáneo en ámbito académico están en consonancia con el contenido curricular exigido por el sistema educativo.

Alessio Bertini conoce los argumentos que la escuela superior trata a lo largo de los cinco años de aprendizaje de la historia del arte, algo extremadamente útil para que el museo contribuya a su comprensión a la hora de diseñar exposiciones. Consciente del valor del trabajo colaborativo, recurre con su equipo a un grupo de profesores de la enseñanza superior conocidos en sus desplazamientos a los centros educativos, que apuestan por una modalidad de abierta y dialógica. Con ellos programa teniendo en cuenta no solo los contenidos, sino también los objetivos y se fía de sus juicios porque para él son esenciales. Esta actividad, que termina siendo un tipo de *focus group*, recibe el nombre de Tavolo degli Insegnanti.

“Gli insegnanti partecipano, noi diamo delle anticipazioni delle mostre e insieme capiamo cosa può essere interessante per i loro studenti, cosa fare emergere. È una specie di *focus group*. Questo è utile perché ci permette di capire su cosa puntare e cosa invece magari lasciare perdere. È molto utile, veramente

³⁰⁰ Íb. Alessio Bertini.

Il rapporto con i docenti non è circoscritto a coloro che costituiscono il gruppo di lavoro. Come accade nella gran maggioranza dei musei e centri d'arte, approfittano le visite degli studenti per raccogliere informazione che permette rinnovare la costituzione di questi gruppi, sia perché qualche docente decide di non prolungare la collaborazione, sia perché altri mostrano il loro interesse nel farlo. Nelle schede che distribuiscono all'insegnante accompagnatore, una delle domande è riferita alla loro collaborazione mediante la partecipazione nel tavolo di lavoro. In questa scheda raccolgono il loro indirizzo di posta elettronica in modo di chiedere la partecipazione nella valutazione dell'attività educativa. Si tratta di un questionario con domande chiuse e aperte, le cui risposte aiutano a migliorare e progettare altre attività educative.

Il questionario viene usato soprattutto per valutare la qualità del progetto intrapreso in maniera circolare; quindi, inizia quando analizzano e provano la sua validità con un rappresentante del gruppo selezionato di ogni singolo progetto. Ammette che un'attività didattica nel museo, un progetto, è considerato definitivo solo dopo la terza settimana della mostra in corso. Fino a quel momento corregge ciò che vedono che non funziona, o che potrebbe migliorare se venisse fatto in un altro modo, tenendo conto anche delle opinioni che provengono da tutti i questionari raccolti lasciati dagli insegnanti.

Uno dei progetti educativi più interessanti rivolto alla scuola superiore è "Educare al presente". Si tratta di un progetto articolato intorno a tre proposte tematiche dedicate al rapporto fra arte e ambiente, arte e democrazia, arte e empatia –come vediamo, fortemente vincolato ai valori della cultura di pace–. Gli insegnanti possono scegliere uno dei tre percorsi tematici, ciascuno di loro composto da tre incontri avanzati da specialisti in arte contemporanea ed esperti in altre discipline. Due incontri si tengono in aula e il terzo nel Palazzo Strozzi, in occasione della visita ad una delle due mostre di arte contemporanea proposte per quell'anno. Durante 2016–2017 le mostre sono state *Ai Weiwei. Libero* e *Bill Viola. Rinascimento elettronico*, di grande interesse nell'attualità dovuto al messaggio implicito che entrambi portano in se.

Molto utile.”³⁰¹

La relación con el profesorado no se reduce a los que forman parte de este grupo de trabajo. Como sucede en la mayoría de los museos y centros de arte, aprovechan la visita de los estudiantes para recoger información que les permita renovar la constitución de aquellos grupos, bien sea porque algunos docentes se dan de baja o bien porque otros están interesados en formar parte de ellos. En las fichas que entregan al docente que acompaña a los grupos, una de las preguntas que formulan es si “quieren formar parte de la mesa de trabajo que involucra profesorado y educadores para proyectar juntos las futuras actividades educativas dirigidas al mundo de la escuela”. En esta ficha recogen el correo electrónico del profesorado de modo que este pueda recibir un link para evaluar la actividad educativa. Se trata de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que les ayudan a mejorar y, muchas veces, a proyectar teniendo en cuenta las respuestas.

Usan este cuestionario para evaluar la calidad del proyecto emprendido. Se trata de una evaluación circular que inicia cuando analizan y prueban su validez con un representante del grupo seleccionado para cada proyecto. Reconoce que una actividad didáctica en el museo, un proyecto, se considera definitivo a partir de la tercera semana de la exposición en curso; hasta entonces corrige lo que advierten que no funciona o que podría mejorar de otra forma, teniendo también en cuenta las opiniones que provienen de los cuestionarios analizados durante ese espacio de tiempo. Finalmente analizan los resultados últimos de todos los cuestionarios recogidos.

Uno de los proyectos educativos más interesantes dirigido a la escuela secundaria de segundo grado es “Educare al presente”. Se articula en torno a tres propuestas temáticas dedicadas a la relación entre arte y ambiente, arte y democracia, arte y empatía. Como vemos es un proyecto vinculable a la educación en cultura de paz. El profesorado puede elegir uno de los tres recorridos temáticos, cada uno de ellos compuesto de tres encuentros dirigidos por educadores especialistas en arte contemporáneo y expertos en otras disciplinas: dos en el aula –con una duración de dos horas –y el tercero en Palazzo Strozzi con ocasión de una de las dos muestras de arte contemporáneo. Durante este año 2016–2017 las exposiciones han sido *Ai Weiwei. Libero* y *Bill Viola. Rinascimento elettronico*, como vemos de un

³⁰¹ Íb. A. Bertini



Immagine 8: Alessio Bertini durante un incontro in un centro educativo di Firenze nel progetto “Educare al presente.” (Foto: cortesia strozzina.org, accesso 19/07/2017).

L’argomento “Paesaggio e ambiente” tocca questioni relative alla tutela ambientale come: l’inquinamento, l’energie alternative e il cambiamento climatico; la sostenibilità del consumo e la gestione dell’acqua, un argomento primario che può provocare conflitti sociali. Gli artisti mostrano le loro riflessioni attraverso progetti che invitano a pensare la relazione tra arte, ambiente e responsabilità collettiva.

“Democrazia e partecipazione” è un invito alla riflessione sugli argomenti di potere ed intervento, partendo da meccanismi democratici che devono garantire la libertà e la uguaglianza, il conflitto tra il bene pubblico e il privato e la funzione sociale. Gli artisti affrontano in modo critico questo argomento nell’opere che si trasformano in strumenti per incoraggiare la consapevolezza del nostro ruolo come cittadini.

Un aspetto indispensabile nella vita è come ci confrontiamo con gli altri. “Empatia e diversità” è il terzo argomento che studia come l’arte contemporanea si avvicina a questa relazione, come lo fece nel passato e come lo fa oggi, riflettendo sulla diversità e sul ruolo subordinato dalla tecnologia nel rapporto fra gli individui.

Vediamo in questi tre grandi tematiche come l’arte contemporanea può trasformarsi in valido strumento per stimolare la coscienza degli studenti attraverso la riflessione sul nostro tempo, sui fenomeni che caratterizzano e condizionano lo sviluppo della società.

Gran interés por la actualidad del mensaje que ambas llevan implícito.

[Imagen 8. Alessio Bertini, educador de Fundación Palazzo Strozzi, durante un encuentro del proyecto “Educare al presente” en un centro educativo de Florencia. (Foto: cortesía trozzina.org, acceso 19/07/2017).]

El tema “Paisaje y ambiente” toca cuestiones relacionadas con la tutela medioambiental tan importantes como la contaminación, las energías alternativas y el cambio climático, la sostenibilidad del consumo y la gestión del agua, un argumento primario que puede llegar a generar fuertes conflictos sociales. Los artistas muestran sus reflexiones a través de proyectos que invitan a pensar la relación entre arte, ambiente y responsabilidad colectiva.

“Democracia y participación” es una invitación a reflexionar sobre los conceptos de poder e intervención partiendo de los mecanismos democráticos que deben garantizar la libertad y la igualdad, el conflicto entre el bien público y privado y la función social. Los artistas afrontan de manera crítica este tema en obras que se transforman en instrumentos para alentar a ser conscientes de nuestro papel de ciudadanos.

Un aspecto imprescindible en nuestra vida son las relaciones humanas. “Empatía y diversidad” es el tercer tema que estudia cómo el arte contemporáneo se aproxima a esas relaciones, como lo hizo en el pasado y cómo lo hace hoy: reflexionando sobre la diversidad y el papel subordinado de la tecnología en la relación entre los individuos.



Imagen 9. Una joven observa un panel expuesto en La Strozzi, centro de arte contemporáneo ubicado en Palazzo Strozzi. (Foto: cortesía trozzina.org, acceso 19/07/2017).

A più voci, Connessioni y Sfumature, sono progetti che lavorano sull' accettazione dell' altro, l' inclusione nella società, la difesa dei diritti umani e della vita auspicati dalla cultura di pace; progetti di accessibilità pensati per acconsentire tante persone ad avere esperienze significative in Palazzo Strozzi. Tengono conto della diversità funzionale di tipo cognitivo, sensoriale, intellettuale, cercando la partecipazione attiva di questi collettivi per coinvolgerli nell' esperienza in ciascuno dei progetti.

In ognuno di loro è presente il dialogo attraverso l' arte per lavorare su noi stessi ma in un contesto sociale. Forse per questo motivo non piace a Bertini associare patrimonio culturale e identità; sostiene che si tratta di una strana parola che può fare anche paura quando ha un significato protettore delle frontiere, dei confini.

“Identità è una parola che viene spesso utilizzata in discorsi che non vanno bene: l' identità razziale, l' identità culturale. Cioè, la parola identità a volte mi sembra che venga utilizzata in discorsi che puntano a delle singolarità che non possono esserci. Invece noi facciamo progetti in cui, per lavorare su qualcosa, c' è sempre il plurale”. (A.B)

Lavorare sulla pluralità, ma anche sugli argomenti di dibattito sociale: l' ambiente, le migrazioni, la crisi economica, internet e network, i conflitti, le guerre, l' informazione. Lavorare con l' arte contemporanea significa per Alessio Bertini occuparsi dei fenomeni che caratterizzano la nostra società, ma senza propaganda, senza giudizi morali, ma dando un passo indietro per raggiungere lo spazio della riflessione critica. Pertanto –enfatisza Bertini– è critica, non un giudizio concreto. Lavorare con l' arte contemporanea significa così coltivare la complessità “che non è sinonimo di fatica” –calibra con un sorriso –. Complessità significa varietà, pluralità, stratificazione; significa chiedere l' uso di schemi mentali diversi per percepire la realtà.

L' educatore e la sua équipe trasmettono i valori dell' arte contemporanea in maniera riflessiva, polifonica, democratica, non riduttiva. Il contesto dove lo fanno –un palazzo rinascimentale con piccoli spazi che forzano il percorso espositivo– non è un contesto comune, forse per questo rivendica l' inedito che deve sorgere da un pensiero creativo, radicale e armonico, fuori dal solito. Aggettivi che definiscono una città che comunica il concetto patrimonio ma, per un strano motivo, lo abita poco. Su questo argomento sostiene Bertini:

Vemos en estos tres grandes temas como el arte contemporáneo se transforma en instrumento para estimular la conciencia crítica de los estudiantes mediante la reflexión sobre nuestro tiempo, sobre los fenómenos que caracterizan y condicionan el desarrollo de la sociedad.

A più voci, Connessioni y Sfumature, proyectos de accesibilidad pensados para consentir al mayor número posible de personas tener experiencias significativas en Palazzo Strozzi. Tienen en cuenta la diversidad funcional de tipo cognitivo, sensorial, intelectual o mental y buscan la participación activa de los estudiantes para que se sientan involucrados en la experiencia de cada uno de los proyectos.

En todos estos proyectos está presente el diálogo a través del arte para trabajar sobre uno mismo pero en un contexto social. Quizá por este motivo no le gusta asociar patrimonio cultural a identidad; dice que es una extraña palabra que le produce miedo cuando tiene un significado protector de las fronteras, de los límites.

“Identità è una parola che viene spesso utilizzata in discorsi che non vanno bene: l’identità razziale, l’identità culturale. Cioè, la parola identità a volte mi sembra che venga utilizzata in discorsi che si punta a delle singolarità che non possono esserci. Invece noi facciamo progetti in cui, per lavorare su qualcosa, c’è sempre il plurale.” (A.B)

Trabajar sobre la pluralidad, como los temas de debate social: el medioambiente, las migraciones, la crisis económica, internet y las redes sociales, los conflictos, las guerras, la información. Trabajar con el arte contemporáneo significa para Alessio Bertini ocuparse de los fenómenos que caracterizan nuestra sociedad. Trabajar con el arte contemporáneo significa cultivar con la complejidad, que no es sinónimo de fatiga –apunta con una sonrisa calibrada –. Complejidad significa variedad, pluralidad, estratificación; significa pedir el uso de esquemas mentales diferentes para ver la realidad.

Alessio Bertini transmite los valores del arte contemporáneo de forma reflexiva, polifónica y democrática, no reductiva. El contexto donde lo hace –un palacio renacentista con espacios pequeños que fuerzan el recorrido expositivo –no es un contexto común, quizá por ello reclama lo inédito que debe surgir de un pensamiento creativo, radical y armónico, fuera de lo habitual. Adjetivos que definen una ciudad que comunica tanto el

“L’idea di fare una esperienza in un’opera di arte significa scoprire se stessi. Io te la dico a te tu capisci, perché ti occupi di questo per lavoro, ma a un ragazzo gliela devo fare provare questa cosa. Cioè, che di fronte a un’opera di arte ci siano degli elementi che ti toccano, e tocco gli elementi, e magari gli puoi tirare fuori attraverso la parola. In quel momento il concetto di patrimonio diventa, secondo me, evidente senza averglielo detto, perché lo ha provato. E invece, giustamente, in Italia, tramite i mezzi di comunicazione, forse tramite anche la scuola, non lo so, si fa tanta comunicazione del concetto di patrimonio ma non si fa vivere il patrimonio!”

Fare vivere, abitare il patrimonio partendo dall’opera di arte che ci tocca, e che esce dalla nostra parola. Sentire, parlare, vivere il patrimonio, abitarlo... È ciò che Fondazione Palazzo Strozzi propone a quelle scuole dove è più facile lavorare in maniera collaborativa, perché, in definitiva:

“(…) è co-formazione, perché a me serve conoscere la scuola per lavorare sui miei progetti educativi. Quindi è formazione reciproca”.

5.3. Il lavoro collaborativo museo- escuela: Le proposte educative di Museum Jorge Rando e Galleria degli Uffizi

Affrontare la presentazione di entrambi i musei, contestualizzarli e fare visibili le attitudini e le proposte che offrono ubbidisce alla necessità di capire i fattori che determinano il rapporto museo-scuola.

5.3.1 Museum Jorge Rando e la poetica neoespressionista per pensare il mondo

“El lenguaje del arte es generador de mundos y, como tal, invita a ser testigo de esas miradas diversas que permitan al alumno construir una propia a través de la configuración de sus percepciones.”

(Museum Jorge Rando. Programa Educativo)

Museum Jorge Rando è la prima istituzione in Spagna dedicata allo studio e diffusione della poetica espressionista dai primi decenni del XIX° secolo fino a oggi, ed è centro di riferimento della opera dell’artista neoespressionista malagueño Jorge Rando.

Il Museo è situato in uno spazio che in passato fu una scuola appartenente al convento dell’Ordine delle Mercedarie. In stato di rovina, il Comune di Málaga iniziò la sua riabilitazione con l’intenzionalità di trasformarlo in centro culturale.

concepto patrimonio pero, por un extraño motivo, lo vive poco. Dice Bertini al respecto:

“L’ idea di fare una esperienza in un’ opera di arte significa scoprire se stessi. Io se la dico a te tu capisci, perche ti occupi di questo per lavoro, ma a un ragazzo gliela devo fare provare questa cosa. Cioè, che di fronte a un’ opera di arte ci siano degli elementi che ti toccano, e tocco gli elementi, e magari gli puoi tirare fuori attraverso la parola. In quel momento il concetto di patrimonio diventa, secondo me, evidente senza averglielo detto, perché lo ha provato. E invece, giustamente, in Italia, tramite i mezzi di comunicazione, forse tramite anche la scuola, non lo so, si fa tanta comunicazione del concetto di patrimonio ma non si fa vivere il patrimonio!”

Hacer vivir el patrimonio a partir de la obra de arte que nos toca, y que sale a través de la palabra. Sentir, hablar, vivir el patrimonio, habitarlo. Es lo que propone Fundación Palazzo Strozzi a aquellas escuelas con las que es más fácil trabajar de forma colaborativa, porque, en definitiva:

“(…) è co-formazione, perche a me serve conoscere la scuola per lavorare su i miei progetti educativi. Quindi è formazione reciproca.” (A. Bertini)

5.3 El trabajo colaborativo museo- escuela: las propuestas educativas de Museum Jorge Rando y Galleria degli Uffizi

Abordar la presentación de ambos museos, contextualizarlos y hacer visibles las actitudes y propuestas que ofrecen en la actualidad, obedece a la necesidad de comprender cuales pueden ser los factores comunes que determinan la relación entre museo y escuela.

5.3.1 Museo Jorge Rando y la poética neo expresionista para pensar el mundo

El lenguaje del arte es generador de mundos y, como tal, invita a ser testigo de esas miradas diversas que permitan al alumno construir una propia a través de la configuración de sus percepciones.

(Museum Jorge Rando. Programa Educativo)

Museum Jorge Rando es la primera institución en España dedicada al estudio y difusión de la poética expresionista desde los decenios finales del siglo XIX hasta el presente, y es centro de referencia de la obra del artista malagueño. Está ubicado en un espacio utilizado en tiempos remotos como colegio perteneciente al adyacente convento de la Orden de las Mercedarias. En estado de ruina, el Ayuntamiento de Málaga inició su rehabilitación

Conoscitore della opera di Rando³⁰², glielo propose. L'artista aveva già costituito la sua Fondazione, che inizialmente doveva avere sede a Madrid, per fare realtà il suo sogno di avvicinare l'Espressionismo e il Neoespressionismo, quindi si fece carico della gestione di questo nuovo spazio museistico³⁰³.

Il Comune di Málaga approvò degli stanziamenti per la riabilitazione dell'edificio: spazio museo e convento. Con l'arrivo della crisi dovette fermare i lavori nello spazio del museo e fu la Fondazione ad assumere i costi, dato che il Comune soltanto era arrivato ad una prima fase del restauro. Il Museo dispone attualmente dell'appoggio istituzionale del Comune con compromessi acquisiti: facilita gli spazi pubblicitari, fa diffusione del Museo attraverso le istituzioni e conserva e protegge gli alberi piantati davanti alla facciata del convento.

Nella Fondazione Jorge Rando –istituita come una organizzazione di natura fondazionale di carattere privato senza fini di lucro– il suo patrimonio è interessato in modo duraturo, per volontà dei suoi creatori, alla realizzazione dei fini d'interesse generale dettagliati nello Statuto.³⁰⁴ Centra la sua finalità nel porre la città natale del maestro Rando nei livelli di alta cultura in Europa per “estrechar lazos de amistad y cooperación entre los países, intensificando los valores humanistas.”³⁰⁵ La Fondazione fa ricerca, studia, conosce e diffonde la poetica espressionista, una delle apertazioni spirituali più feconde della cultura occidentale contemporanea, dalla pittura alla scultura, l'incisione, l'architettura e la filosofia fino al cinema, la poesia, la letteratura, la danza e la musica. Il Museo ha come obiettivo promuovere l'interazione tramite l'educazione all'arte attraverso l'opera permanente del pittore e scultore Jorge Rando, mostre ed eventi culturali di dibattito e riflessione. La sua direttrice, Vanesa Diez, dichiara:

“No queremos que el Museo sea solo un centro expositivo, de estudio o difusión, sino que también se convierta en un espacio de creación. Queremos dar alas a ese nuevo Expresionismo que creemos que ha de surgir. En base a ello adoptamos valores humanistas, universales, de la espiritualidad que ha retornado en la pintura de Jorge Rando y que creemos que son necesarios como una de las bases principales del arte. Dice Jorge Rando que somos foco en un espejo; muchas veces el arte o los

³⁰² Para tomar un primer contacto con el artista y su obra ver: <http://www.museojorgerando.org/biografia.html>

³⁰³ Entrevista V.D (00:57.71) 17/06/2016

³⁰⁴ <http://www.museojorgerando.org/>

³⁰⁵ Íb.

museos nos convertimos simplemente en un espejo y nosotros queremos ser un sitio con luz, que tenga luz propia.”³⁰⁶ (Vanessa Diez, comunicación personal, 17 de junio 2016).

con la intención de convertirlo en un espacio cultural. Conocedor de la obra del artista malagueño Jorge Rando³⁰⁷, se lo propusieron para que la ciudadanía pudiera disfrutar de su obra. El artista ya había constituido su Fundación, que en un principio iba a tener sede en Madrid, para hacer realidad su sueño de acercar el arte y la cultura, de acercar el Expresionismo y Neo expresionismo. Es ella la encargada de gestionar el nuevo espacio museístico³⁰⁸.

El Ayuntamiento de Málaga aprobó una partida presupuestaria para la rehabilitación del edificio y del convento, como de la cubierta. Con la llegada de la crisis se vio obligado a paralizar las obras en el espacio museístico y fue la Fundación la que asumió los costes, puesto que el Consistorio solo había llegado a la primera parte de la restauración. El Museo cuenta con el apoyo institucional del Ayuntamiento que, entre otros compromisos adquiridos, facilita los espacios de publicidad, hace difusión del museo a través de las instituciones y conserva y cuida el arbolado que adorna la fachada del convento de las Mercedarias.

En la Fundación Jorge Rando –instituida como una organización de naturaleza fundacional de carácter privado sin ánimo de lucro –su patrimonio está afectado de modo duradero, por voluntad de sus creadores, a la realización de los fines de interés general que se detallan en sus Estatutos”.³⁰⁹ Centra su finalidad en el interés por situar la ciudad natal del maestro Rando en los niveles de alta cultura en Europa con el fin de “estrechar lazos de amistad y cooperación entre los países, intensificando los valores humanistas”³¹⁰. La Fundación investiga, estudia, conoce y difunde la poética expresionista, una de las aportaciones espirituales más fecundas de la cultura occidental contemporánea, desde la pintura, la escultura, el grabado, la arquitectura y la filosofía hasta el cine, la poesía, la literatura, la danza o la música. El Museo tiene como objetivo promover y fomentar la interacción mediante la educación al arte, a través de la obra permanente del neo expresionista Jorge Rando, las exposiciones y eventos culturales de debate y de reflexión. Su directora, Vanesa Diez, declara:

“No queremos que el Museo sea solo un centro expositivo, de estudio o difusión, sino que también se convierta en un espacio de creación. Queremos dar alas a ese nuevo Expresionismo que creemos

³⁰⁷ Para tomar un primer contacto con el artista y su obra ver: <http://www.museojorgerando.org/biografia.html>

³⁰⁸ Entrevista V.D (00:57.71) 17/06/2016

³⁰⁹ <http://www.museojorgerando.org/>

³¹⁰ Íb.

5.3.1.1 La sinergia dei suoi dipartimenti per favorire l'educazione

La partecipazione concordata e coordinata –che ponga le basi in una perfetta comunicazione tra i diversi dipartimenti che compongono un museo– è essenziale per il raggiungimento di una missione. Questa buona comunicazione esiste in Museum Jorge Rando, dove le gerarchie soltanto si mantengono per mantenere l'ordine di lavoro, ma vengono diluite durante l'ingranaggio che la macchinaria museo sollecita nella quotidianità della causa e l'effetto, dove tutti partecipano.

Per capire questa dinamica, ho incluso l'interviste che ho realizzato alla direttrice Diez e uno dei suoi educatori, responsabile dell'attività formativa con il centro educativo che forma parte di questo lavoro di ricerca. L'interviste, sono state realizzate dopo che è finita la attività per impedire influenzare in modo inconsapevole tutto il processo: forse certe domande possono fare riconsiderare una attuazione prevista ed io avevo bisogno che questa fosse priva di ogni condizionamento. Nelle interviste possiamo percepire la qualità umana e professionale che percorre Museum Jorge Rando.

5.3.1.1.1 Museum Jorge Rando attraverso lo sguardo della sua direttrice

Quando agli inizi di novembre del 2015 mi intervistai per la terza volta con Vanesa Diez, una delle cose che mi disse fu: “No hay que entender el arte, solo tiene que producir sensaciones”. Laureata in Giornalismo, dirige Museum Jorge Rando dalla sua apertura il 28 maggio del 2014. Con le sue parole mi dimostrò che, nella mia esperienza formativa e di ricercatrice, avevo costruito la mia scelta mettendo alla prova la angoscia derivata dalla forma in cui l'avevo elaborata: quando scopri che Ernst Barlach³¹¹ sarebbe venuto a Málaga. Non mi ero sbagliata: ero nel luogo adeguato.

Dalla prima conversazione informale che abbiamo mantenuto, alla fine di agosto dello stesso anno, si mostrò aperta ad un progetto di collaborazione con un centro educativo. Parliamo di Barlach e la cultura di pace, artista tedesco la cui opera sarebbe stata oggetto di una mostra in pochi mesi, una delle ragioni che mi avvicinarono a questa istituzione, perché, attraverso la sua opera e vita, gli studenti potevano lavorare anche sulla cultura di pace.

³¹¹ Descubrí al maestro alemán durante una investigación que realicé sobre los escultores que vivieron en Florencia entre 1850 y 1950.

que ha de surgir. En base a ello adoptamos valores humanistas, universales, de la espiritualidad que ha retornado en la pintura de Jorge Rando y que creemos que son necesarios como una de las bases principales del arte. Dice Jorge Rando que somos foco en un espejo; muchas veces el arte o los museos nos convertimos simplemente en un espejo y nosotros queremos ser un sitio con luz, que tenga luz propia”.³¹²

5.3.1.1 La sinergia de sus departamentos para favorecer la educación

La participación concertada y coordinada, que sienta sus bases en una perfecta comunicación entre los diferentes departamentos que componen un museo, es esencial para el cumplimiento de una misión. Esa buena comunicación es la que existe en Museum Jorge Rando, donde las jerarquías solo se mantienen para lograr un orden de trabajo, pero se diluyen durante el engranaje que la maquinaria museo solicita en su cotidiano enlace causa y efecto, en el que todos participan.

Para comprender esta dinámica, he incluido las entrevistas que realicé a su directora y al educador responsable de la actividad formativa con el centro educativo que forma parte de la investigación. Estas entrevistas, las realicé terminada la actividad para impedir mediatizar de manera inconsciente todo el proceso: quizá unas preguntas determinadas llevan a reconsiderar una actuación prevista y yo necesitaba que estuviera libre de condicionamientos. En estas entrevistas se pone de manifiesto la calidad humana y profesional presente en Museum Jorge Rando.

5.3.1.1.1 Museum Jorge Rando a través de la mirada de su directora

Cuando a principios de noviembre de 2015 me entrevisté con Vanesa Díez, directora de esta institución, una de las primeras cosas que dijo fue: “No hay que entender el arte, solo tiene que producir sensaciones.” Licenciada en periodismo, dirige Museum Jorge Rando desde su apertura el 28 de mayo de 2014, me demostró con sus palabras que, en mi experiencia formativa e investigadora, había construido mi elección poniendo a prueba la preocupación derivada de la forma en cómo la había elaborado cuando descubrí que Ernst Barlach³¹³ venía a Málaga. No me había equivocado: estaba en el lugar adecuado.

³¹² Entrevista V.D (03:28.11) 17/06/2016

³¹³ Descubrí al maestro alemán durante una investigación que realicé sobre los escultores que vivieron en Florencia entre 1850 y 1950. Un año más tarde comprendí la razón del encuentro.

Durante una seconda riunione-intervista, mi annunciò che il Museo era aperto ad un ampio progetto con iniziativa propria, e si rendeva disponibile nel visitare il centro educativo perché il progetto si trasformasse in un lavoro collaborativo con dibattiti, lezioni col maestro Rando nel Museo, anche nell' atelier . Fu garantire quella frase che leggiamo nel sito del Museo: “(...) de puertas siempre abiertas, para que las penas entren y el Museo salga.”

Lei è di carattere entusiasta, forse per questo vide possibile lavorare con gli studentii, riunirsi con l' insegnante e il direttore del centro educativo per stabilire delle indicazioni di lavoro e la sequenza temporale. Mi parlò allora della struttura del gruppo, manifestando la sua idea contraria a dividerlo perché ritiene che non si aiuta a coloro che non hanno iniziativa o stimoli culturali acquisiti nella propria famiglia. L' idea era quella di costituire dei gruppi aperti perché tutti loro lavorassero alternandosi, e così evitare la formazione di gruppi chiusi. Avanzai l' argomento 'dibattiti sulla guerra', approfittando la mostra di Barlach, per analizzare la situazione attuale e parlare di cultura di pace, di come attraverso l' arte possono essere capiti contesti che ci stanno attorno e le soluzioni quando arrivi il momento. Ma tutto questo entusiasmo cedette per le circostanze avverse generate dal centro educativo.

Finalizzato il progetto formativo, realizzai questa intervista che serve per definire la base della missione di un museo che vede se stesso come “il salotto dell' arte”, una frase piena di tante interpretazioni.

a. Caratteristiche fondazionali di Museum Jorge Rando

Vanessa Díez considera che esiste una lacuna sulla conoscenza del movimiento expressionista e neoespressionista, senza un approfondimento intellettuale, accademico, di avvicinamento alla società, motivo che afferma la missione di questo Museo. E questo avvicinamento contemplato in un piano di comunicazione non ristretto, è stato complimentato in due anni nelle linee più importanti: nel primo anno, l' insediamento; mettere in moto l' agenda culturale; analizzare la struttura culturale della città; música e musicisti; cinema teatro; l' approccio ai centri educativi. Durante il secondo anno si è verificato il “salto nacional e internacional de posicionamiento como museo expresionista y neoexpresionista y con la obra de Jorge Rando”³¹⁴.

³¹⁴ Entrevista Vanessa Díez, directora Museum Jorge Rando (05:49:37) 17/06/2016

Desde la primera conversación informal que mantuvimos, a finales de agosto de 2015, se mostró abierta a un proyecto de colaboración con un centro educativo. Hablamos sobre Barlach y la cultura de paz, artista alemán cuya figura sería objeto de una exposición en pocos meses en el Museo. Esta exposición fue una de las razones que me acercaron a este lugar, porque, a través de su vida y obra, los alumnos podrían trabajar la cultura de paz.

En una segunda reunión me anunció que el museo estaba abierto a un amplio proyecto con iniciativa propia, dispuesto a ir al centro educativo para que se convirtiera en un trabajo colaborativo, con debates, clases con el propio maestro en el museo, como también en el atelier. Fue una garantía de esa frase que leemos en la página web: “de puertas siempre abiertas para que las personas entren y el museo salga”.

Es entusiasta, quizá por ello vio factible trabajar con los alumnos, reunirse con la profesora y el director del centro escolar para establecer las pautas de trabajo y cronograma. Hablamos sobre cómo estructurar el grupo, manifestando su idea contraria a dividirlo, pues piensa que no se ayuda a aquellos alumnos que carecen de iniciativa o de estímulos culturales que provienen de la propia familia. La idea era constituir grupos abiertos para que todos ellos trabajaran, alternando, con el fin de que no se formaran grupos cerrados. Estuvo de acuerdo conmigo en generar debates sobre la guerra aprovechando la exposición de Ernst Barlach para analizar la situación actual y hablar de cultura de paz, de cómo a través del arte el alumnado puede comprender contextos del mundo que nos rodea y apropiarse de las soluciones que defender cuando llegue el momento. Pero todo este entusiasmo decayó por las circunstancias adversas generadas en el centro educativo.

Finalizado el proyecto, realicé esta entrevista que sirve para definir las bases de la misión de un museo que se contempla a sí mismo como “la sala de estar del arte”, una frase provista de múltiples interpretaciones.

a. Características fundacionales de Museum Jorge Rando

Considera que hay una laguna sobre el movimiento expresionista y neo expresionista, sin una profundización intelectual, académica, de acercamiento a la sociedad, por ello afirma que es la misión del Museo. Y ese acercamiento planteado en un plan de comunicación “no encorsetado”, ha cumplimentado en dos años las líneas más importantes: en

Para realizar esta misión ¿cómo tiene Museum Jorge Rando planteada la comunicación: siguiendo un criterio de eficacia, es decir, para lograr los objetivos, según la atractividad con un planteamiento emocional de la comunicación o una misión basada en la motivación, esto es orientada a satisfacer las necesidades reales del público?

“(…) no lo hacemos mediante una metodología que sea exclusiva cada año. Lo que hacemos es sentarnos un grupo muy heterogéneo, (hay gente aquí de Historia del Arte, yo soy periodista, A. es de Comunicación) con un artista a la cabeza. En esas reuniones establecemos una serie de objetivos que son cambiantes, flexibles, a medida que transcurre el año y vas conociendo a la gente. Es como se va enriqueciendo el museo. Es verdad que tienes unos objetivos planteados, que se van dividiendo según los diferentes departamentos que hay, que van perfeccionándose o incrementándose a lo largo del año. Nuestro Museo no está centrado en unas directrices encorsetadas, sino que hay mucha libertad. Tengamos en cuenta que trabajamos con un artista y eso hace que sea, en ese sentido, muy diferente”³¹⁵

b. Il Museo e il suo pubblico

Si tratta Museum Jorge Rando di una istituzione che apre la porta ad ogni tipo di pubblico, per permettere al Museo di uscire fuori. Non è condizionato dai numeri perché ciò che veramente gli interessa è che il visitatore abbia un’arricchimento esperienziale, soddisfacente nel suo cammino verso la comprensione dell’arte. Non ha bisogno di rendere conto a nessuno perché non dipende delle sovvenzioni pubbliche e il Patronato è consapevole che si tratta di un sogno a lungo andare. Se pensassi nel direzionare i progetti e il modo di lavorare cercando l’incremento del numero di visitatori snaturerebbe la sua funzione, che non è altro che quella di creare comunità.

“No estar interesados en incrementar el número de visitantes, sino que lo que haces es de manera desinteresada. Ese amor, esa pasión por el arte, esa forma de hacerlo totalmente cercano a una persona cuando pasa al museo, cuando le hablas de una manera cordial, sin muchos tecnicismos, sino que es más una charla, hace que la gente familiarice y realmente forme parte del museo. Nosotros, desde un principio, queríamos que este fuese un museo construido por todos, porque dice Jorge Rando que un museo no tiene legitimidad por sí mismo, sino que esa legitimidad se la debe dar la sociedad. Y creo que ahí reside: que la gente sienta que viene aquí y que forma parte del museo, que es suyo. Eso es lo que tenemos muy claro desde un principio: que estamos aquí para que forme parte de la gente; si no, no tiene ningún sentido, cerramos aquí, nos vamos y nos dedicamos a hacer exposiciones en galerías para vender obras. Creo que en eso ha residido precisamente: en hacer que la gente sienta que realmente forma parte de este museo, independientemente de que luego tengas una programación, por supuesto de calidad, o de que ofrezcas variedad.”³¹⁶

³¹⁵ *Íb.* (05:49.37)

³¹⁶ *Íb.* (11:11.56)

el primer año, el asentamiento; ejecutar la agenda cultural; analizar la estructura cultural de la ciudad; música y músicos; cine y teatro; el acercamiento a los centros educativos. Durante el segundo año se ha producido el “salto nacional e internacional de posicionamiento como museo expresionista y neo expresionista y con la obra de Jorge Rando”³¹⁷.

Para realizar esta misión ¿cómo tiene Museum Jorge Rando planteada la comunicación: siguiendo un criterio de eficacia, es decir, para lograr los objetivos, según la atraktividad con un planteamiento emocional de la comunicación o una misión basada en la motivación, esto es orientada a satisfacer las necesidades reales del público?

“(…) no lo hacemos mediante una metodología que sea exclusiva cada año. Lo que hacemos es sentarnos un grupo muy heterogéneo, (hay gente aquí de Historia del Arte, yo soy periodista, A. es de Comunicación) con un artista a la cabeza. En esas reuniones establecemos una serie de objetivos que son cambiantes, flexibles, a medida que transcurre el año y vas conociendo a la gente. Es como se va enriqueciendo el museo. Es verdad que tienes unos objetivos planteados, que se van dividiendo según los diferentes departamentos que hay, que van perfeccionándose o incrementándose a lo largo del año. Nuestro Museo no está centrado en unas directrices encorsetadas, sino que hay mucha libertad. Tengamos en cuenta que trabajamos con un artista y eso hace que sea, en ese sentido, muy diferente.”³¹⁸

b. El Museo y su público

Es una institución que abre las puertas a todo tipo de públicos, para que el Museo salga. No le condicionan los números porque lo que le importa es que el visitante tenga una experiencia realmente enriquecedora, satisfactoria en su camino a la comprensión del arte; no tiene que rendir cuentas a nadie porque no depende de subvenciones públicas y el Patronato es consciente de que se trata de un sueño a largo plazo. Si dirigieran proyectos y forma de trabajar buscando incrementar el número de visitas desvirtuaría su función, que es la de “crear una comunidad.”

“No estar interesados en incrementar el número de visitantes, sino que lo que haces es de manera desinteresada. Ese amor, esa pasión por el arte, esa forma de hacerlo totalmente cercano a una persona cuando pasa al museo, cuando le hablas de una manera cordial, sin muchos tecnicismos, sino que es más una charla, hace que la gente familiarice y realmente forme parte del museo. Nosotros, desde un principio, queríamos que este fuese un museo construido por todos, porque dice Jorge Rando que un museo no tiene legitimidad por sí mismo, sino que esa legitimidad se la debe dar la sociedad. Y creo que ahí reside: que la gente sienta que viene aquí y que forma parte del museo, que es suyo. Eso es lo que tenemos muy claro desde un principio: que estamos aquí para que forme parte de la gente; si no, no tiene ningún sentido, cerramos aquí, nos vamos y nos dedicamos a hacer exposiciones en galerías para vender obras. Creo que en eso ha residido precisamente: en hacer que la gente sienta que realmente forma parte de este museo, independientemente de que luego tengas una programación, por supuesto de

³¹⁷ Entrevista V.anesa Díez, directora Museum Jorge Rando (05:49.37) 17/06/2016

³¹⁸ íb. (05:49.37)

La direttrice di Museum Jorge Rando è consapevole della difficoltà di attrarre il pubblico di età compresa fra i quindici e i vent'anni. Cercano di farlo – convinti che l'educazione sia un lavoro collaborativo– attraverso le scuole che sono coloro che hanno la chiave. Sa che i giovani che si avvicinano alle mostre al di fuori del contesto scolastico sono fortemente motivati dalla famiglia; per ciò, ai centri educativi mai gli pongono ostacoli né alzano delle barriere circostanziali, e scartano tutto ciò che propizia qualsiasi tipo di isolamento. Tutto l'incontrario, si impegnano per imparare ad arrivare loro.

Consapevole degli ingarbugli delle leggi educative, dei condizionamenti di ogni Comunidad Autónoma, riconosce la difficoltà dei centri educativi al disegno dei programmi culturali in collaborazione con altre istituzioni educative, come i musei di arte, perché:

“Antes de abrir, de hecho, visitamos personalmente a los directores de todos los centros de aquí de Málaga, les presentamos los programas educativos para cada nivel. (...) son sistemas muy cerrados; tienen muchas complicaciones para sacar a los alumnos, y nuestros programas requieren una continuidad en el tiempo; por otra parte, no pueden trabajar solo con un museo sino que tienen que visitar más...”³¹⁹

c. La formazione umanistica e la motivazione nell'arte

Le preoccupa la mancanza di importanza a cui è sottomessa l'arte e le materie umanistiche, piloni fondamentali “en el desarrollo de cualquier persona, en el desarrollo de su capacidad crítica, intelectual, humanista”, nello stesso modo le preoccupa la carenza di formazione in un alta percentuale dei docenti. Ha toccato con mano la differenza fra il docente ben formato e quello che non lo è perché il primo si sente più motivato:

“(...) además se nota en los niños: tienen una mayor motivación, lo trabajan mucho desde el colegio y cuando vuelven... Se nota, se nota la diferencia. Yo creo que es ahí donde el sistema educativo tendría que incidir más. Hay otros países que ese tema lo tienen clarísimo. Tú vas a Alemania, a la ópera, y ver niños disfrutando te parece maravilloso, ¿no? Pero eso es porque hay alguien que se lo han inculcado y hay facilidades también para que el profesorado pueda hacerlo.”

³¹⁹ *Íb.* (15:22.65)

calidad, o de que ofrezcas variedad.”³²⁰

Es consciente de la dificultad de atraer al público de edades comprendidas entre los quince y veinte años. Lo intentan a través de los centros educativos que son los que tienen la llave, porque está convencida de que la educación es un trabajo colaborativo. Sabe que los jóvenes que se acercan a las exposiciones, fuera del contexto escolar, lo hacen porque existe esa motivación por parte de la familia; por eso, a los centros educativos, jamás les ponen trabas ni levantan barreras circunstanciales, y rechazan colocar bolardos psicológicos que propicien cualquier tipo de aislamiento; muy al contrario, se empeñan en aprender a llegar.

Conocedora de los entresijos de las leyes de educación, de los condicionamientos a los que está sometida cada Comunidad Autónoma, reconoce la dificultad de los centros educativos para diseñar programas culturales en colaboración con otras instituciones educativas, como los museos, en parte porque:

(...) son sistemas muy cerrados; tienen muchas complicaciones para sacar a los alumnos, y nuestros programas requieren una continuidad en el tiempo; por otra parte, no pueden trabajar solo con un museo sino que tienen que visitar más...”³²¹

c. La formación humanista y la motivación en el arte

Le preocupa el poco calado, el descrédito al que están sometidas las artes y las humanidades, pilares fundamentales “en el desarrollo de cualquier persona, en el desarrollo de su capacidad crítica, intelectual, humanista”, como también le preocupa la carencia formativa de algunos docentes. Ha tocado con mano la diferencia entre el docente formado y no, porque el primero se siente más motivado:

“(…) además se nota en los niños: tienen una mayor motivación, lo trabajan mucho desde el colegio y cuando vuelven... Se nota, se nota la diferencia. Yo creo que es ahí donde el sistema educativo tendría que incidir más. En otros países este tema lo tienen clarísimo. Tú vas a Alemania, a la ópera, y ves niños disfrutando y te parece maravilloso. Pero eso es porque hay alguien que se lo han inculcado, porque dan la posibilidad al profesorado para que pueda hacerlo.”

³²⁰ *Íb.* (11:11.56)

³²¹ *Íb.* (15:22.65)

Tuttavia riconosce che la motivazione dell'insegnante dipende in grande misura dagli investimenti e risorse economiche delle scuole. Sono le scuole parificate e private quelle che hanno meno problemi per investire nel materiale necessario e adeguato perché il bambino e la bambina possano sviluppare l'inquietudine artistica; ma non tutte le scuole parificate e le pubbliche hanno risorse sufficienti per farlo. Normalmente sono i genitori che apportano i mezzi materiali perché ciò accada, anche se ritiene che ciò dipende sempre dalla loro formazione e, fondamentalmente, dalla scommessa che i presidi fanno nelle scuole.

A questa breccia educativa tenta di realizzare una prima cura Museum Jorge Rando, spazio aperto e gratuito "porque creemos que el arte tiene que ser un derecho fundamental", partendo dalla convinzione nello sviluppo dei valori umanistici, che nascono dalla empatia per eliminare ostacoli con un linguaggio universale, come è quello dell'arte. Sono dei valori imprescindibili nella formazione di qualsiasi disegnatore con carattere annuale e con una frequenza di due volte settimanali "porque ahí está el futuro". Cerca colmare le carenze trasmettendo dall'arte, come pilone fondamentale, come un veicolo o una chiave per eliminare ogni pregiudizio perché, alla fine, l'arte "es una ventana abierta en la que todos nos podemos entender".

d. Modello pedagogico. Aspetti comunicativi del Museo e apprezzamento dalla scuola.

La filiazione con i diritti umani non è sprovvista, naturalmente, di un modello pedagogico. Si appoggia in una base apportata da orientatori che lavorano in diverse scuole e con bambini di capacità diverse. Sanno che, anche se c'è un disegno dietro, significa crescere, un'adattamento di ognuna per cercare la trasformazione del contesto da cui parte, un'adattamento allo studente, ai centri educativi che presentano differenze sostanziali tra di loro. Per questo motivo è molto difficile compiere un programma specifico.

"Nosotros siempre enviamos la información a todos los centros de Málaga y provincia. En el caso de Universidades también, y hemos empezado con Andalucía. La información la enviamos con el programa educativo y una invitación a todos los centros. Al principio lo hicimos en Málaga y provincia y hoy en toda Andalucía. Ya a nivel nacional trabajar con centros hasta la ESO es muy complicado. Con Universidades muchas veces son ellas quienes se ponen en contacto con nosotros."³²²

³²² *Íb.* (26:12.04- (27:05.69)

Aun así, reconoce que la motivación del docente depende también de la apuesta inversora en recursos que haga el centro educativo, siendo los concertados o privados los que menos dificultades tienen para invertir en material necesario y adecuado para que el niño y la niña puedan desarrollar la inquietud artística; pero no todos los centros, públicos o concertados, tienen recursos para hacerlo. Normalmente son los padres quienes aportan los medios materiales para que esto suceda, aunque ello depende de la formación de los progenitores y, fundamentalmente, de la apuesta que hagan los directores académicos y jefes de estudio de los centros educativos.

A esta brecha educativa intenta realizarle una primera cura Museum Jorge Rando, espacio abierto, gratuito “porque creemos que el arte tiene que ser un derecho fundamental”, partiendo de esa convicción del desarrollo de valores humanistas que son universales, que nacen de la empatía para eliminar barreras con un lenguaje universal; valores imprescindibles en la formación de cualquier ser humano que impregnan tanto las visitas como el trabajo en los talleres diseñados cada año, “porque ahí está el futuro”. Busca colmar las carencias transmitiendo desde el arte, pilar fundamental, como un vehículo o una llave para eliminar toda clase de prejuicios, porque al final, el arte, “es una ventana abierta en la que todos nos podemos entender”.

d. Modelo pedagógico. Aspectos comunicativos del museo y apreciación de la escuela.

Esa filiación con los derechos humanos no está desprovista de un modelo pedagógico. Se apoya en bases aportadas por orientadores que trabajan en diferentes centros educativos y con niños con capacidades distintas. Sabe que, aunque hay un diseño detrás, es un ir creciendo con el centro educativo, una adaptación a cada uno para intentar transformar el contexto del que parte, una adaptación al alumnado, a los centros que presentan muchas diferencias entre unos y otros. Por este motivo es muy difícil cumplir un programa específico.

“Nosotros siempre enviamos la información a todos los centros de Málaga y provincia. En el caso de Universidades también, y hemos empezado con Andalucía. La información la enviamos con el programa educativo y una invitación a todos los centros. Al principio lo hicimos en Málaga y provincia y hoy en toda Andalucía. Ya a nivel nacional trabajar con centros hasta la ESO es muy complicado. Con Universidades

Y con la Universidad de Málaga, ¿qué relación tiene el Museo?

Tenemos mucha relación con la Facultad de Periodismo, trabajamos mucho con la cátedra UNESCO de Comunicación con debates que hicimos durante un año. Con Bellas Artes la verdad es que no ha sido una relación muy estrecha, aunque hemos ofrecido talleres y nuestra experiencia en proyectos colaborativos muy interesantes con la Universidad de las Artes de Berlín.³²³

Considera fondamentale avere un approccio personale con gli insegnanti, “saber la tipología de la clase que conduce”, ma ammette la difficoltà perché per insegnanti e i maestri non è facile lavorare in quel modo. Sebbene, riconosce che hanno lavorato con alcune scuole veramente bene –soprattutto per la volontà degli insegnanti– perché dipende della loro ubicazione, se hanno bisogno del trasporto pubblico per recarsi al Museo e se questo è di carattere gratuito. Ci sono molte circostanze che alla fine finiscono per permeabilizzare questo lavoro.

“Por ejemplo, con el Colegio Cardenal Herrera Oria hemos tenido mucha relación. Fue el profesorado el que sugirió montar una exposición en el colegio, con la obra del alumnado. Hicimos una presentación de Jorge Rando y un encuentro con el artista, quien les fue explicando el significado de cada uno de sus cuadros. Terminamos haciendo un mural. Fue algo muy bonito. Con esto me refiero a que la respuesta o el enriquecimiento van en función de cada profesor, de lo que nos pueda decir. Normalmente hacen la visita, les gusta y vuelven al año siguiente. Pero una apuesta así personal no es habitual. Ha habido profesores que han querido dar continuidad a la relación escuela–museo y han propuesto actividades muy interesantes, como aquellos que han hecho un blog. En nuestro programa aparecen recomendaciones, como por ejemplo realizar historias de los cuadros o que les pongan título a los cuadros y nos gusta mucho porque te sorprende lo que los niños pueden llegar a hacer. Aquí es donde ves cómo has preparado un programa y cómo acaba funcionando; y los profesores te lo comentan”.³²⁴

Un gruppo d’insegnanti si riunisce periodicamente nel Museo con orientatori, dalla scuola primaria fino alla università. Con loro preparano la visita e la analizzano quando hanno finito, apportano le loro impressioni per migliorare in funzione degli alunni. Quando valorano l’importanza di costruire un rapporto vicino e personale con le scuole, soprattutto con gli insegnanti, tengono conto che:

“(…) tú puedes tener muchas ideas pero luego los grupos pueden cambiar, los niños cambian, las realidades cambian (...) Muchas veces viene un grupo de niños con necesidades especiales; para que sea enriquecedora la experiencia, lo mejor es que previamente haya habido un trabajo personal o de

³²³ Colaboran también con el Master en Desarrollos Sociales de la Cultura Artística, de la Facultad de Historia del Arte, permitiendo prácticas formativas de su alumnado en Museum Jorge Rando.

³²⁴ Entrevista a Vanesa Díez, directora Museum Jorge Rando (28:56.91) 17/06/2016

muchas veces son ellas quienes se ponen en contacto con nosotros.”³²⁵

*Y con la Universidad de Málaga, ¿qué relación tenéis? (n.r)*³²⁶

Tenemos mucha relación con la Facultad de Periodismo, trabajamos mucho con la cátedra UNESCO de Comunicación con debates que hicimos durante un año. Con Bellas Artes la verdad es que no ha sido una relación muy estrecha, aunque hemos ofrecido talleres y nuestra experiencia en proyectos colaborativos muy interesantes con la Universidad de las Artes de Berlín.

Considera fundamental tener una relación cercana y personal con el docente, conocerle, “saber la tipología de la clase que conduce”, pero admite que hay cierta dificultad, porque para profesores y maestros no es fácil trabajar de esa manera. Aun así, reconoce que han tenido colegios con los que han trabajado muy bien –sobre todo por voluntad de los docentes –porque depende de su ubicación, si necesitan transporte para trasladarse y si este es gratuito. Hay muchas cosas que al final acaban permeabilizando esa labor.

“Por ejemplo, con el Colegio Cardenal Herrera Oria hemos tenido mucha relación. Fue el profesorado el que sugirió montar una exposición en el colegio, con la obra del alumnado. Hicimos una presentación de Jorge Rando y un encuentro con el artista, quien les fue explicando el significado de cada uno de sus cuadros. Terminamos haciendo un mural. Fue algo muy bonito. Con esto me refiero a que la respuesta o el enriquecimiento van en función de cada profesor, de lo que nos pueda decir. Normalmente hacen la visita, les gusta y vuelven al año siguiente. Pero una apuesta así personal no es habitual. Ha habido profesores que han querido dar continuidad a la relación escuela-museo y han propuesto actividades muy interesantes, como aquellos que han hecho un blog. En nuestro programa aparecen recomendaciones, como por ejemplo, realizar historias de los cuadros, o que les pongan título. Nos gusta mucho porque te sorprende lo que los niños pueden llegar a hacer. Aquí es donde ves cómo has preparado un programa y cómo acaba funcionando; y los profesores te lo comentan”.³²⁷

Un grupo de docentes se reúne periódicamente en el Museo con orientadores de educación, desde Primaria hasta la Universidad. Con ellos preparan la visita y la analizan cuando han terminado, aportan sus impresiones para mejorarla en función de su alumnado. Cuando valoran la importancia de construir una relación cercana y personal con los centros educativos, sobre todo con el profesorado, tienen en cuenta que:

“(…) tú puedes tener muchas ideas pero luego los grupos pueden cambiar, los niños cambian, las realidades cambian (...) Muchas veces viene un grupo de niños con necesidades especiales; para que sea enriquecedora la experiencia, lo mejor es que previamente haya habido un trabajo personal o de

³²⁵ *Íb.* (26:12.04– (27:05.69)

³²⁶ Colaboran también con el Master en Desarrollos Sociales de la Cultura Artística, de la Facultad de Historia del Arte, permitiendo prácticas formativas de su alumnado en Museum Jorge Rando.

³²⁷ Entrevista a Vanesa Díez, directora Museum Jorge Rando (28:56.91) 17/06/2016

acercamiento con el profesor. Nosotros es lo que más demandamos.”³²⁸

e. Curriculum e museo

Conosce il tessuto burocratico e, soprattutto, la necessità degli studenti, quindi sanno che i progetti educativi da proporre devono essere consoni agli obiettivi curriculari. In questo modo, i centri educativi possono presentarli, a sua volta, alla Junta de Andalucía, che tra fare la comprovazione che “cumple con estos” le sovvenzioni scolastiche destinate a questo fine, sebbene l’ingresso al Museo e ogni attività sono gratuite.

f. Il Museo e la famiglia

Le esperienze educative a livello mondiale che affrontano e superano con esito le disuguaglianze, sono basate sulle caratteristiche dell’apprendimento dialogico, con l’azione coordinata e armonizzata dall’alunno, la famiglia, la comunità e i professionisti dell’educazione. In questo senso mi interessa conoscere la implicazione dei genitori, per esempio nella scuola di cui ha parlato prima la direttrice di Museum Jorge Rando, se i figli hanno in qualche modo influenza su di loro:

“Que los hijos influyen lo hemos visto mucho. De hecho vienen niños con los padres a enseñarles el museo; eso sí lo hemos visto muchas veces, además es que te gusta. Hemos notado, sobre todo tanto en los talleres que hacemos de verano y durante todo el año –como los del Cardenal Herrera Oria –que los niños han desarrollado un interés posterior por el arte. Demandan a los padres empezar a dibujar o a ir incluso a talleres para aprender, donde haya un pintor ahí que comparta un espacio con él y al que le puedan preguntar. La educación viene más que nada de la familia; si de niño te llevan al cine, al teatro y a los museos va a ser algo que desarrolles, que forme parte de tu imaginario de manera natural. Aunque nosotros vemos más el otro feedback, el de los niños que traen a los padres, creo que los padres se preocupan cada vez más y son más sensibles en ese aspecto.”³²⁹

g. Lavoro collaborativo scuola-museo

Nel binomio scuola-museo, è possibile lavorare in modo collaborativo? Di cosa c’è bisogno perché si produca questa collaborazione?

Sappiamo dalla psicología dell’apprendimento e dalla educazione che, per costruire la conoscenza, è molto importante l’interazione con l’oggetto che vogliamo conoscere. Sappiamo anche che perché si produce l’apprendimento, cioè, per lo sviluppo

³²⁸ *Íb.* (28:08.93)

³²⁹ *Íb.* (31:07.76)



acercamiento con el profesor. Nosotros es lo que más demandamos.”³³⁰

e. Curriculum y museo

Conocen el tejido burocrático y, sobre todo, las necesidades del alumnado, por eso saben que los proyectos que proponen a los docentes deben relacionarse con los curriculares. De esta forma, los centros educativos pueden presentarlos, a su vez, a la Junta de Andalucía y/o al Ayuntamiento, quienes tras comprobar que “cumple con estos apartados”, pueden agilizar y aprobar las subvenciones escolares destinadas a este fin, a pesar de que el ingreso al Museo y todas las actividades son gratuitas.

f. El Museo y la familia

Las experiencias educativas a nivel mundial que están afrontando y superando con éxito las desigualdades se basan en las características del aprendizaje dialógico, con la acción coordinada y armonizada del alumnado, las familias, la comunidad y los profesionales de la educación. En este sentido, me interesa conocer la implicación de los padres y madres, por ejemplo del centro educativo al que antes hizo alusión, y si los hijos e hijas han influido de algún modo:

“Que los hijos influyen lo hemos visto mucho. De hecho vienen niños con los padres a enseñarles el museo; eso sí lo hemos visto muchas veces, además ¡es que te gusta! Hemos notado, sobre todo tanto en los talleres que hacemos de verano y durante todo el año –como los del Cardenal Herrera Oria –que los niños han desarrollado un interés posterior por el arte. Demandan a los padres empezar a dibujar o a ir incluso a talleres para aprender, donde haya un pintor ahí que comparta un espacio con él y al que le puedan preguntar. La educación viene más que nada de la familia; si de niño te llevan al cine, al teatro y a los museos va a ser algo que desarrolles, que forme parte de tu imaginario de manera natural. Aunque nosotros vemos más el otro feedback, el de los niños que traen a los padres, creo que los padres se preocupan cada vez más y son más sensibles en ese aspecto.”³³¹

g. Trabajo colaborativo escuela–museo

En el binomio escuela–museo, ¿es posible trabajar de forma colaborativa? ¿Qué se necesita para que se pueda producir esa colaboración?

³³⁰ *Íb.* (28:08.93)

³³¹ *Íb.* (31:07.76)

dei concetti, la comprensione dei processi e la formazione delle competenze e attitudini, sono necessarie due strumenti: la percezione e l'abilità comunicativa. Il Museo offre "experiencias para comprender procesos, observar, cargar y descargar energías, desvelar sentimientos, crear"³³² e complementa la scuola perché ha diversi modi di comunicarsi come segni, e, pertanto, di insegnare il loro significato. È evidente che la scuola e il museo hanno bisogno l'uno dell'altro. Come è questo rapporto in Museum Jorge Rando?

In Vanesa Diez, la loro direttrice, si percepisce una punta di disappunto davanti a una situazione che sembra ricreare mentalmente: la fretta per imparare a dialogare con l'arte.

"¡Es que es algo a largo plazo! Hacer una visita de una hora de hora y media es insuficiente, no hay una incidencia real. Es muy complicado cuando les falta el tiempo. Con poca carga lectiva, tener que salir del centro, me he dado cuenta de que una relación directa, colaborativa con el museo es también complicada para ellos. Aunque pueda haber interés existen impedimentos importantes: necesitan transporte, necesitan un permiso, no pueden ir solo a un museo, sino que tienen que visitar casi todos los museos de Málaga. Tenemos muchos museos en esta ciudad y no pueden centrarse en un museo durante dos o tres meses. También nosotros hablamos muchas veces de ir al centro, pero aun así es complicado que el museo mantenga una relación en el tiempo con una misma clase. Los dos colegios con los que hemos trabajado repiten el año que viene, incluso los cursos; como cada curso va estudiando una cosa diferente, no es lo mismo primero, segundo, tercero, cuarto, quinto."³³³

h. Museo, patrimonio culturale e la formazione dell'identità

Museum Jorge Rando è di già patrimonio di Málaga. Non solo perché l'edificio lo è, ma perché in due anni è riuscito a inculcare che molti di coloro che si dicono utenti lo considerano il loro museo. Se ci atteniamo alla considerazione che Hernández Cardona³³⁴ fa sul concetto di patrimonio –per il quale qualsiasi elemento può essere considerato patrimonio sempre che la società lo riconosca tale ad attribuirgli un valore– e di Olaia Fontal,³³⁵ che lo intende vincolo fra oggetto e soggetto, non è possibile che scappi a questa filiazione.

³³² S. Alderoqui: *Museos y Escuela. Socios para educar*. 1996, p.93

³³³ *Íb.* (34:21.28–35:43.97)

³³⁴ F. Hernández Cardona: *Museografía didáctica*, 2005, pp.36–49.

³³⁵ O. Fontal: La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Mateos, S. (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural*. 2008, pp. 53–109.

Sabemos por la psicología del aprendizaje y de la educación que, para construir el conocimiento, es muy importante la interacción con el objeto que queremos conocer. También sabemos que para que se produzca el aprendizaje, es decir, para el desarrollo de conceptos, la comprensión de los procesos y la formación de competencias y actitudes, son necesarias dos herramientas: la percepción y la habilidad de comunicación. El museo ofrece “experiencias para comprender procesos, observar, cargar y descargar energías, desvelar sentimientos, crear” (Alderoqui, 1996, p.33) y complementa a la escuela porque tiene distintos modos de comunicarse como signos y, por tanto, de enseñar su significado. Es evidente que la escuela y el museo se necesitan. ¿Cómo es esa relación en Museo Jorge Rando?

En Vanesa Díez se percibe una punta de enojo ante la situación que parece recrear mentalmente: el apresuramiento para aprender a dialogar con el arte.

“¡Es que es algo a largo plazo! Hacer una visita de una hora y media es insuficiente, no hay una incidencia real. Es muy complicado cuando les falta el tiempo. Con poca carga lectiva, tener que salir del centro, me he dado cuenta de que una relación directa, colaborativa con el museo es también complicada para ellos. Aunque pueda haber interés existen impedimentos importantes: necesitan transporte, necesitan un permiso, no pueden ir solo a un museo, sino que tienen que visitar casi todos los museos de Málaga. Tenemos muchos museos en esta ciudad y no pueden centrarse en uno solo durante dos o tres meses. También nosotros hablamos muchas veces de ir al centro, pero aun así es complicado que el museo mantenga una relación en el tiempo con una misma clase. Los dos colegios con los que hemos trabajado repiten el año que viene, incluso los cursos; como cada curso va estudiando una cosa diferente, no es lo mismo primero, segundo, tercero, cuarto, quinto.”³³⁶

h. Museo, patrimonio y la formación de la identidad

Museum Jorge Rando es ya patrimonio de Málaga. No solo porque el edificio lo es, sino porque en dos años ha conseguido que muchos de los que nos consideramos usuarios lo apreciemos como “nuestro” museo. Si nos atenemos a la consideración de Hernández Cardona (2005) sobre el concepto de patrimonio –por el que cualquier elemento puede ser considerado como patrimonio siempre que sea reconocido como tal, siempre que la sociedad le atribuya un valor –y de Olaia Fontal (2008) que lo entiende como “vínculo entre objeto y sujeto”– no es posible que escape a esta filiación.

³³⁶ *Íb.* (34:21.28–35:43.97)

Per il vincolo dell'edificio al patrimonio culturale di Málaga, mi interessa sapere la sua idea di patrimonio mediante la presentazione dello spazio museo a scolari e studenti:

“Entender el patrimonio es una forma de respeto hacia la cultura. Si ellos vienen y conocen la historia del edificio, creo que es una manera de inculcarles, primero, esos valores históricos que forman parte de nuestra identidad y, por otra parte, el respeto hacia lo que forma parte de esa identidad y de la cultura que narra un poco la historia de quienes somos o de dónde estamos. Es el motivo por el que siempre contamos la historia del edificio en el que estamos.”³³⁷

Sostiene Diez che il patrimonio culturale ci narra e ci raffronta a ciò che siamo e a ciò che significiamo per capirci; ci legittima. Quindi crede che ogni storia personale è fondamentale per “situar nuestros valores a lo largo de la vida”, con i suoi errori e le sue certezze. Questo è il motivo per cui crede imprescindibile introdurlo nell'immaginario dei bambini aiutare a costruire il rispetto e “también sepan ver esas pistas o señales que son parte de nuestro patrimonio”³³⁸. Essendo così non c'è un'altra risposta a quella che ci da quando gli domando se il Museo è il luogo adeguato per la didattica patrimoniale:

“Creo que sí, porque al final los museos se acaban convirtiendo en eso, en patrimonio de las ciudades, y lo que recogen es lo que estamos hablando: esa parte de la historia, del pasado y del presente. Al final, independientemente que los museos puedan ser patrimonio por el edificio en el que se encuentren (que hay museos que simplemente por donde se encuentran ya lo son), creo que debemos trabajar en convertirnos en patrimonio del lugar en el que estamos, y eso es un aporte que requiere mucho trabajo. Por eso te hablaba de la legitimidad: si tú un museo lo conviertes en parte del lugar al que perteneces, esa sociedad es la que lo acaba convirtiendo en patrimonio. O no, porque la palabra museo por sí sola no se convierte en patrimonio.”³³⁹

“Valores históricos que forman parte de nuestra identidad”, dice. Non è facile definiré il concetto di identità dovuto alla sua complessità. Valverde, Sequeiros y Loma,³⁴⁰ sostengono che “como punto de partida podemos aceptar que es el conjunto de referentes en los que el individuo se reconoce individual y colectivamente.” Come può

³³⁷ *Íb.* (35:56.94)

³³⁸ *Íb.* (38:09.29)

³³⁹ *Íb.* (40:00.48)

³⁴⁰ F. Valverde, C. Sequeiros y M. Loma: “La ciudad y el patrimonio urbano como forjadores de identidad”. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñero, R. (Coords.): *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales*. 2001, pp.579–586 (579). Oviedo: KRK.

Por la vinculación del edificio al patrimonio malagueño, me interesa conocer su idea sobre Patrimonio mediante la presentación del espacio del Museo, del edificio, a los escolares y estudiantes.

“Entender el patrimonio es una forma de respeto hacia la cultura. Si ellos vienen y conocen la historia del edificio, creo que es una manera de inculcarles, primero, esos valores históricos que forman parte de nuestra identidad y, por otra parte, el respeto hacia lo que forma parte de esa identidad y de la cultura que narra un poco la historia de quienes somos o de dónde estamos. Es el motivo por el que siempre contamos la historia del edificio en el que estamos.”³⁴¹

Habla Diez de que el patrimonio nos relata, nos enfrenta a lo que somos y a lo que significamos para entendernos; nos legitima. Por ello cree que cada historia personal es fundamental para “situar nuestros valores a lo largo de la vida”, con sus errores y sus aciertos. Es el motivo por el que entiende que es imprescindible introducirlo en el imaginario de los niños para que luego “vayan teniendo respeto y también sepan ver esas pistas o señales que son parte de nuestro patrimonio”³⁴². Siendo así no cabe otra respuesta que la que da cuando le pregunto si el museo es lugar adecuado para la didáctica patrimonial:

“Creo que sí, porque al final los museos se acaban convirtiendo en eso, en patrimonio de las ciudades, y lo que recogen es lo que estamos hablando: esa parte de la historia, del pasado y del presente. Al final, independientemente que los museos puedan ser patrimonio por el edificio en el que se encuentren (que hay museos que simplemente por donde se encuentran ya lo son), creo que debemos trabajar en convertirnos en patrimonio del lugar en el que estamos, y eso es un aporte que requiere mucho trabajo. Por eso te hablaba de la legitimidad: si tú un museo lo conviertes en parte del lugar al que perteneces, esa sociedad es la que lo acaba convirtiendo en patrimonio. O no, porque la palabra museo por sí sola no se convierte en patrimonio”.³⁴³

“Valores históricos que forman parte de nuestra identidad”, dice. No es fácil definir el concepto de identidad por su complejidad. Valverde, Sequeiros y Loma, (2001, p 579) sostienen que “como punto de partida podemos aceptar que es el conjunto de referentes en los que el individuo se reconoce individual y colectivamente”. ¿Cómo puede participar el museo, en su dimensión patrimonial, en la construcción de la identidad cultural? Fomentando, en colaboración con la escuela, las conexiones identitarias entre el alumno y el

³⁴¹ *Íb.* (35:56.94)

³⁴² *Íb.* (38:09.29)

³⁴³ *Íb.* (40:00.48)

partecipare il museo, nella sua dimensione patrimoniale, nella costruzione della identità culturale? Fomentando, in collaborazione con la scuola, le connessioni identitarie tra gli alunni e il patrimonio culturale; valorándolo come elemento connettore della intercultura e propiziando l'apprendimento e la empatía verso altre culture.

- i. Educazione al patrimonio culturale ed educazione alla cittadinanza. Trasferimento alla cultura della pace.

¿Encuentra alguna relación entre educación patrimonial y educación a la ciudadanía?³⁴⁴

Creo que van de la mano. Porque, en la ciudadanía o en la sociedad, el patrimonio es uno de sus pilares. No entendería la educación para la ciudadanía sin una educación patrimonial.

¿Por qué cree que estos temas no se abordan en la educación artística en la educación reglada?

Porque falta un mayor interés por ello. Porque quizá, muchas veces, no sabemos muy bien lo que es arte o lo que deja de serlo. Volvemos a la pregunta de siempre, y es que si supiéramos responderla ya estaría todo solucionado. Nosotros sí sabemos lo que es para el Museo. (...) cuando empezamos a comprender que invertir en educación no es simplemente prepararnos para que el día de mañana seamos buenos ingenieros –independientemente de lo que seamos– tendremos que tener ese otro pilar que te da el mundo de las artes, la filosofía, las humanidades. Y yo creo que la sociedad que tenemos ahora se está defenestrando mucho, y todo ello es algo a lo que no damos valor, no lo consideramos importante. Se valora más el tema económico y estamos dejando de lado lo que nos define como seres humanos.”

Per Museum Jorge Rando, la Filosofia è il pilone indiscutibile nella formazione dell'essere umano. Lo stesso Rando andò in Germania, finalizzati i suoi Studi di Teologia e Filosofia a Málaga, per ampliare la sua conoscenza sui filosofi tedeschi. Madre dell'Espressionismo, è la base e il filo conduttore che ispira la ragione di essere dello stesso Museo. Tanto è così che sempre è presente, in un modo o un'altro, nelle loro attività. Come quella organizzata in collaborazione con una insegnante di Filosofia di un Liceo e i suoi studenti di 4° ESO: approfittando le doti musicali di una parte della classe e interpretative di un'altra, con l'appoggio di un'insegnante di interpretazione che si occupa di teatro nel Museo, rappresentarono la percezione dell'arte in Nietzsche. Racconta questo evento con lo stesso entusiasmo con cui lo vissero gli adolescenti di quindici anni. Forse per la conoscenza acquisita dell'essere umano di questa età, avverte con grande intensità il pericolo di dimenticarci di ciò che ci define realmente, e di quei termini che rimangono lì, convertendoci in stranieri, perchè non sono politicamente corretti,

³⁴⁴ *Íb.* (40:57.15)

Patrimonio; valorándolo como elemento conector de la intercultura y propiciando el aprendizaje y la empatía hacia otras culturas.

- i. Educación patrimonial y educación a la ciudadanía. Transferencia a la cultura de paz.

*¿Encuentra alguna relación entre educación patrimonial y educación a la ciudadanía?*³⁴⁵

Creo que van de la mano. Porque, en la ciudadanía o en la sociedad, el patrimonio es uno de sus pilares. No entendería la educación para la ciudadanía sin una educación patrimonial.

¿Por qué cree que estos temas no se abordan en la educación artística en el colegio?

Porque falta un mayor interés por ello. Porque quizá, muchas veces, no sabemos muy bien lo que es arte o lo que deja de serlo. Volvemos a la pregunta de siempre, y es que si supiéramos responderla ya estaría todo solucionado. Nosotros sí sabemos lo que es para el Museo. (...) cuando empezamos a comprender que invertir en educación no es simplemente, prepararnos para que el día de mañana seamos buenos ingenieros, independientemente de lo que seamos, tendremos que tener ese otro pilar que te da el mundo de las artes, la filosofía, las humanidades. Y yo creo que la sociedad que tenemos ahora se está defenestrando mucho, es algo como que no es importante. Se valora más el tema económico y estamos dejando de lado lo que nos define como seres humanos.

Para Museum Jorge Rando, la Filosofía es pilar indiscutible para la formación del ser humano. El mismo maestro marchó a Alemania, finalizados sus estudios de Teología y Filosofía en Málaga, para ampliar sus conocimientos sobre los filósofos alemanes. Madre del Expresionismo, es cimiento e hilo conductor que inspira la misma razón de ser del Museo. Tanto es así que siempre está presente, de una manera u otra, en sus actividades. Como aquella organizada en colaboración con la profesora de Filosofía de un instituto de Málaga y su alumnado de 4º ESO: aprovechando las dotes musicales de una parte e interpretativas de otra, con el apoyo de un profesor de interpretación que se ocupa de teatro en el Museo, representaron la percepción de Nietzsche sobre el arte. Relata este evento con el mismo entusiasmo con el que lo vivieron esos adolescentes de quince años. Quizá por el conocimiento que ha llegado a construir del ser humano a esta edad, advierte con mayor intensidad el peligro de olvidarnos de lo que realmente nos define, y de aquellos términos que se quedan ahí, convirtiéndose en extraños, porque no son políticamente correctos, como la espiritualidad. Está convencida de que, si hablamos de educación, es necesario comprender esta y otra terminología tanto de la mano de Platón, de Sócrates y de Aristóteles –autores que nos llevarán a comprender la sociedad, a

³⁴⁵ *Íb.* (40:57.15)

come la spiritualità. È convinta che, se parliamo di educazione, è necessario capire questa e altra terminologia dalla mano di Platone, Socrate e Aristotele –autori che ci portano dalla mano per capire la società, la storia, anche del essere umano– come dei grandi maestri della pittura, della musica, dell'Arte.

Hannah Arendt³⁴⁶ sostiene che la amicizia richiede uguaglianza. Anche se l'amicizia può essere un fattore di compensazione tra le differenze naturali o economiche che esistono, c'è un limite in cui la compensazione è possibile. Ciò è quello che, secondo me, succede tra il museo e la scuola: si tratta di una questione che ha a che fare con la libertà di scelta. Mi interessa la sua opinione su questo tema, motivo per cui faccio una domanda dalla presumo intuire la risposta:

*¿Cree que el museo llegará a ser el sustituto natural de la escuela como lugar físico en la enseñanza y aprendizaje de la materia artística?*³⁴⁷

“Creo que en muchas ocasiones lo es, porque muchos padres traen a los niños a ver exposiciones, al cine, a música, o a los talleres artísticos. Debería ser un complemento pero creo que, en muchas ocasiones, se convierte en un sustituto. La labor de un museo debe ser apoyar la de los centros educativos; debería ser de esa manera”.

5.3.1.1.2 Il ruolo dell'educatore in Museum Jorge Rando

Quale ruolo gioca l'educatore museale? In quale misura contribuisce all'esito dell'apprendimento, come principale dimensione che determina la visita al museo?

Il compito dell'educatore museale è stato durante tanto tempo screditato e incompreso dai conservatori e amministratori dei musei, sebbene intendono che sono imprescindibili. La formazione superiore nella disciplina artistica, la formazione pedagogica, le doti comunicative, l'abilità organizzativa e di supervisione o la capacità per il disegno di progetti educativi sono delle qualità che si deve esigere all'educatore museale.

Uno di loro³⁴⁸ –di Museum Jorge Rando–, responsabile del progetto collaborativo con la scuola oggetto di ricerca, e guida degli studenti in questa avventura, è

³⁴⁶ P. Costa: *Hannah Arendt. Antologia. Pensiero, azione e critica nell'epoca dei totalitarismi*. 2011, p.206.

³⁴⁷ *Íb.* (43:31.84)

entender la historia, también del ser humano– como de los grandes maestros de la pintura, de la música, del Arte.

Hannah Arendt (1994) sostiene que la amistad requiere igualdad. Aunque la amistad pueda ser un factor de compensación de las diferencias naturales o económicas existentes, hay un límite en el que la compensación es imposible. Esto es lo que, a mi modo de ver, sucede entre el museo y la escuela. Es todo una cuestión de libertad de elección. Me interesa su opinión sobre este tema, motivo por el que le hago una pregunta cuya respuesta he empezado a intuir:

*¿Cree que el museo llegará a ser el sustituto natural de la escuela como lugar físico en la enseñanza y aprendizaje de la materia artística?*³⁴⁹

“Creo que en muchas ocasiones lo es, porque muchos padres traen a los niños a ver exposiciones, o al cine, o a música, o a los talleres artísticos. Debería ser un complemento pero creo que, en muchas ocasiones, se convierte en un sustituto. La labor de un museo debe ser apoyar la de los centros educativos; debería ser de esa manera.”

5.3.1.1.2 El papel del educador en Museum Jorge Rando

¿Qué papel juega el educador cultural? ¿En qué medida contribuye al éxito del aprendizaje, como principal dimensión determinante de la visita al museo?

La labor del educador museal ha sido durante mucho tiempo denostada e incomprensida por conservadores y administradores de museos, a pesar de entender que hoy es imprescindible. La formación superior en la disciplina artística, la formación pedagógica, las dotes comunicativas, la habilidad organizativa y de supervisión o la capacidad para diseñar proyectos educativos son cualidades que se les exigen al educador museal.

Uno de los educadores³⁵⁰ de Museum Jorge Rando responsable del proyecto colaborativo con el centro educativo y guía de los alumnos y alumnas en esta aventura, es licenciado en Historia del Arte y master en Desarrollos Sociales de la Cultura Artística; forma parte de la plantilla estable del museo desde su apertura. Se trata de una persona

³⁴⁸ Se impone una aclaración al respecto: En Museum Jorge Rando no existen “trabajos categorizados”, sino que todos hacen de todo porque son un equipo colaborativo y actúa como tal. Es cierto que cada uno tiene su “espacio protegido” en consonancia con la formación académica.

³⁴⁹ *Íb.* (43:31.84)

³⁵⁰ Se impone una aclaración al respecto: En Museum Jorge Rando no existen “trabajos categorizados”, sino que todos hacen de todo porque son un equipo colaborativo y actúa como tal. Es cierto que cada uno tiene su “espacio protegido” en consonancia con la formación académica.

laureato in Storia dell'Arte e master in Desarrollos Sociales de la Cultura Artística. Forma parte dallo staff stabile del Museo dall'inizio. Siamo davanti a Pablo Serrato, una persona giovane, amabile, di apparenza tranquilla, osservatore e che sa ascoltare; si mostra aperto a delle idee nuove e riflette su ciò che gli si domanda. Sicura di ciò, decido intervistarli finito il progetto per prendere altra informazione sulla sua percezione di tematiche che sono molto relazionate con il suo ruolo di educatore e con il rapporto colaborativo scuola-museo. Durante l'intervista si prende il suo tempo prima di rispondere. Gli piace lavorare nel Museo perché, dice, costituiscono un bel èquipe, dove tutti fanno di tutto, senza gerarchie, anche se ciascuno è responsabile di un'area specifica.

Per Pablo Serrato la missione del Museo è quella di dinamizzare il quartiere El Molinillo dal punto di vista culturale, e dare la possibilità a la cittadinanza di accedere alla cultura. Così lo sente e così lo manifesta, più in là di ciò che sa ed è scritto sulla carta. E più in là della carta troviamo il muro di Facebook dove pubblicare ogni evento, che gli abitanti del rione già conoscono, sapendo che, in certo senso, gli appartiene perché le porte di questo Museo sono sempre aperte. Come lo sono quelle dell'evento più conosciuto dagli amanti della música, anche popolare: "Hora de mercado. Hora de música".

"(...) he encontrado a personas de ochenta años que en ochenta años no habían visto nunca la iglesia abierta, más que para su función, dar misa, pero nunca las puertas de par en par como hemos logrado con "Hora de mercado. Hora de música", y eso es un punto clave para animar al barrio."³⁵¹

Vogliono arrivare al pubblico più diverso, quindi la specificità della música espressionista la lasciano per l'interno del Museo dovuto alla sua difficoltà, ma non per ciò smettono di aprirsi a questo nuovo-vecchio linguaggio così invisibile e poco conosciuto:

"(...) ese enfoque expresionista, en esa línea que marca unos parámetros que dieron lugar a comienzos del siglo XX en Alemania a raíz de las vanguardias, y ahí sí que nos encontramos todo tipo de público, una mezcla absoluta de gente. Hemos tenido conciertos de música tonal que han sido, en cierto sentido, muy duro para mucha gente, que incluso ha llegado a abandonar la sala en algunos eventos de teatro porque los han vivido como una provocación. Son "nuevos lenguajes que ya estaban a comienzos del siglo XX pero que siempre han tenido muy poca visibilidad, y nosotros se la damos."³⁵²

³⁵¹ Entrevista P.S (00:03:54) 9/06/2016

³⁵² *Íb.* (00:06:18)

joven, amable, de apariencia tranquila, observadora y que sabe escuchar. Está abierto a nuevas ideas y reflexiona sobre lo que se le plantea. Segura de ello, decido entrevistarle finalizado el proyecto para recabar más información acerca de su percepción sobre temas que están muy relacionados con su labor educativa y con la relación colaborativa museo y escuela. Durante la entrevista se toma su tiempo para responder. Le gusta trabajar en el museo porque, dice, forman un gran equipo, donde todos hacen de todo, sin jerarquías, aunque cada uno es responsable de su área.

Para Pablo Serrato la misión del Museo es la de dinamizar el barrio culturalmente y dar la posibilidad de acceder a la cultura. Así lo siente y así lo manifiesta, más allá de lo que, sabe, está escrito sobre papel. Y más allá del papel está el muro de Facebook donde publicar todos los eventos que los moradores de su barrio ya conocen, sabiendo que, de algún modo, les pertenece porque sus puertas siempre están abiertas. Como lo están las del evento más conocido por la población amante de la música, también popular: “Hora de mercado. Hora de música”.

“(…) he encontrado a personas de ochenta años que en ochenta años no habían visto nunca la iglesia abierta, más que para su función, dar misa, pero nunca las puertas de par en par como hemos logrado con “Hora de mercado. Hora de música”, y eso es un punto clave para animar al barrio.”³⁵³

Quieren llegar a públicos diferentes, por eso la especificidad de la música expresionista la dejan para el interior del Museo por su dificultad, pero no por ello dejan de abrirse a ese nuevo–viejo lenguaje tan invisible:

“(…) ese enfoque expresionista, en esa línea que marca unos parámetros que dieron lugar a comienzos del siglo XX en Alemania a raíz de las vanguardias, y ahí sí que nos encontramos todo tipo de público, una mezcla absoluta de gente. Hemos tenido conciertos de música tonal que han sido, en cierto sentido, muy duro para mucha gente, que incluso ha llegado a abandonar la sala en algunos eventos de teatro porque los han vivido como una provocación... Son “nuevos lenguajes que ya estaban a comienzos del siglo XX pero que siempre han tenido muy poca visibilidad, y nosotros se la damos.”³⁵⁴

El modo diferente que tiene Museum Jorge Rando de aproximarse a la existencia es contagioso. También a Pablo Serrato le han inoculado el virus del “arte–sano”, germen que se encuentra en el ejercicio del valor de mirar la vida de manera humana,

³⁵³ Entrevista P.S (00:03:54) 9/06/2016

³⁵⁴ *Íb.* (00:06:18)

Il modo diverso che ha Museum Jorge Rando di approcciarsi alla esistenza è contagioso. Anche a Pablo Serrato gli hanno inoculato il virus del “arte-sano”, germe che si trova nell’esercizio di guardare la vita in un modo più umano, perché ogni essere umano deve avere coscienza della sua natura imperfetta nella ricerca continua della perfezione. Quindi ammette che, questo Museo, ha cambiato in lui il modo di guardare, arricchendosi. È un umanesimo che non è “tras”, perché si appoggia nei valori dell’uomo e non della tecnologia, qualcosa che tutti hanno presente nel loro comportamento.

¿Cómo fidelizáis a vuestro público?

Nosotros apostamos por la cercanía; por ser cercanos tanto durante las visitas guiadas como en los eventos de todo tipo; incluso el artista es una persona muy cercana. Yo creo que todos estamos contagiados de ese espíritu humanitario, de esa amistosidad; somos todos muy amigos y eso lo extrapolamos al público. No hemos tenido ninguna queja de nadie y la gente se va muy contenta³⁵⁵

È consapevole della necessità di arrivare ad un pubblico giovane. Sa che le scuole sono essenziali in quanto avvicinamento, ricordando che l’intervista è sorta dalla collaborazione con uno di essi. Riconosce che la difficoltà di attrarre questa tipologia di pubblico risiede nel suo svincolamento con la tradizione pittorica, scultorica ed anche musicale. Lui non lo dice apertamente ma la mancanza di cultura nel nostro paese è sempre più patente e cresce, sebbene una percentuale elevatissima di popolazione ha accesso a nuove forme di comunicazione. Sono degli strumenti meravigliosi di formazione e per tanti studenti “en-redos” sociali, attraverso i quali entrano in contatto con lo stesso Museo per fare delle pratiche formative. Si tratta di “alumnado procedente de la Universidad de Málaga –tanto de Grado como del Master de Desarrollos Sociales – o de la Escuela de San Telmo, que ayuda sobre todo en el apartado de redes sociales, en Wikipedia y en generar contenidos”. Siamo davanti ad una sorta di economía colaborativa, dove c’è uno scambio di servizi culturali in un approccio di beneficio mutuo. Allora soltanto manca che tutti questi studenti siano permeabili alla formazione che il Museo offerta.

E parlando sempre degli strumenti, gli chiedo sulla realtà aumentata nei musei, con qualche applicazione che ci permette di conoscere la storia, semplicemente scattando una fotografia con il cellulare. Vorrei conoscere la sua opinione al rispetto.

³⁵⁵ *fb.* (00:08:20)

porque todo ser debe tener conciencia de su naturaleza imperfecta en búsqueda continua de perfección. Por eso admite que, este museo, le ha cambiado la forma de mirar, enriqueciéndose en ello. Es un humanismo que no es “trans”, porque se apoya en los valores del hombre y no de la tecnología, algo que todos tienen muy presente en su conducta de puertas adentro y hacia afuera:

¿Cómo fidelizáis a vuestro público?

Nosotros apostamos por la cercanía; por ser cercanos tanto durante las visitas guiadas como en los eventos de todo tipo; incluso el artista es una persona muy cercana. Yo creo que todos estamos contagiados de ese espíritu humanitario, de esa amistosidad; somos todos muy amigos y eso lo extrapolamos al público. No hemos tenido ninguna queja de nadie y la gente se va muy contenta.³⁵⁶

Es consciente de la necesidad de llegar al público joven. Sabe que los centros educativos son esenciales en ese acercamiento, recordando que la entrevista ha surgido por la colaboración con uno de ellos. Reconoce que la dificultad de atraer este tipo de público reside en su desvinculación con la tradición pictórica, escultórica e incluso musical. Él no lo dice abiertamente, pero la falta de cultura secular de nuestro país se hace más patente y acrecienta, a pesar de que un porcentaje altísimo de población tiene acceso a las nuevas formas de comunicación. Son instrumentos maravillosos de formación y para muchos jóvenes estudiantes “en-redos” sociales, a través de las cuales entran en contacto con el mismo museo para hacer prácticas formativas. Se trata de “alumnado procedente de la Universidad de Málaga –tanto de Grado como del Master de Desarrollos Sociales – o de la Escuela de San Telmo, que ayuda sobre todo en el apartado de redes sociales, en Wikipedia y en generar contenidos”. Estamos ante una sorta de economía colaborativa, en donde hay un intercambio de servicios culturales en un enfoque de beneficio mutuo. Ahora solo falta que todo ese alumnado sea permeable a la formación que le ofrecen.

Y hablando siempre de instrumentos, la tecnología de la realidad aumentada en los museos, con alguna aplicación que nos permite conocer la historia en simplemente con hacer una foto con el móvil, incluso sin estar físicamente. Nos interesa conocer su opinión:

³⁵⁶ *Íb.* (00:08:20)

“(…) es interesante porque de hecho se puede hasta visualizar mejor, más detallado con esa realidad aumentada, incluso te va llevando a enlaces de obras de las mismas características. En ese aspecto es muy rico, muy rico y cambiará, posiblemente ya está cambiando, las maneras de estudiar, de afrontar una obra de arte. Pero tampoco hay que quitar el encuentro con esa obra única, con esa obra histórica. Yo creo que eso nunca acabará, porque la tecnología te puede ampliar muchas cosas, muchas relaciones, pero no te da las calidades matéricas que tiene la pintura en sí, la naturaleza de la pintura (...) se perdería el deseo que tiene uno de reencontrarse con un objeto único e histórico. Eso se perdería porque evidentemente lo estás viendo en una pantalla, pero hay otras formas de experiencia estética, no hay una sola; eso depende de cada persona, de la educación, de los valores, de la información que tengas sobre esa obra y de la fuerza o la capacidad de mirar; deben convivir. Es fundamental para evolucionar todo el aspecto cultural.”³⁵⁷

Questa tecnologia, forse finirà con la figura dell'educatore nei musei? A propósito di ciò, non so come inquadrarli; per questo motivo domando come vuole essere chiamato: guida, mediatore culturale, educatore museale... Riconosce che gli piace mediare tra lo spettatore e l'opera d'arte perché, occasionalmente, nel dialogo a tre (spettatore-opera-mediatore) che si crea, escono fuori tante nuove chiavi interpretative che finiscono non solo ricostruendo la visita, ma anche se stesso.

In virtù forse di questo interesse mediatore, non può capire che la filosofia, l'arte, le materie umanistiche stiano scomparendo indiscretamente dall'affanno materialista che disprezza la cultura dello spirito. Ma se c'è qualcosa che lo risolve è la facciata variopinta che nasconde la cultura nella sua città “donde entra en juego el valor y el motor comercial que se crea con toda esa dinámica cultural” bullimica e contraddittoria, che dimentica formare e informare ad un pubblico malagueño che, nella grande maggioranza, non può assumere il dispendio economico che esige potere mantener nel tempo la curiosità intellettuale.

Per fortuna, coloro che sentono Museum Jorge Rando il loro museo, osservano l'entusiasmo per contagiare e motivare, per trasmettere ed educare nel senso di *educere*, Cioè, guidare nelle scuole nella percezione della realtà, come hanno fatto e continuano a farlo degli insegnanti compromessi con i suoi studenti. E di questo, Pablo Serrato, sa molto:

³⁵⁷ *fb.* (00:12:53)

“(…) es interesante porque de hecho se puede hasta visualizar mejor, más detallado con esa realidad aumentada, incluso te va llevando a enlaces de obras de las mismas características. En ese aspecto es muy rico, muy rico y cambiará, posiblemente ya está cambiando las maneras de estudiar, de afrontar una obra de arte. Pero tampoco hay que quitar el encuentro con esa obra única, con esa obra histórica. Yo creo que eso nunca acabará, porque la tecnología te puede ampliar muchas cosas, muchas relaciones, pero no te da las calidades matéricas que tiene la pintura en sí, la naturaleza de la pintura (…) se perdería el deseo que tiene uno de reencontrarse con un objeto único e histórico. Eso se perdería porque evidentemente lo estás viendo en una pantalla, pero hay otras formas de experiencia estética, no hay una sola; eso depende de cada persona, de la educación, de los valores, de la información que tengas sobre esa obra y de la fuerza o la capacidad de mirar; deben convivir. Es fundamental para evolucionar todo el aspecto cultural.”³⁵⁸

Esta tecnología quizá acabará con la figura profesional de guía de museos. A propósito de ello, no sé cómo encuadrarle; por este motivo le pregunto cómo quiere ser llamado: guía, mediador cultural, educador museal... Reconoce que le gusta mediar entre el espectador y la obra de arte porque en ocasiones, en el diálogo a tres (espectador-obra-mediador) que se crea, salen tantas nuevas claves que terminan reconstruyendo la visita, pero también a sí mismo.

En virtud quizá de ese interés mediador, no puede comprender que la filosofía, el arte, las humanidades estén desapareciendo indiscretamente por el afán materialista que menosprecia el cultivo del espíritu. Pero si hay algo que le subleva es la fachada variopinta que esconde la cultura en su ciudad “donde entra en juego el valor y el motor comercial que se crea con toda esa dinámica cultural” bulímica y contradictoria, que olvida formar e informar a un público malagueño que, la gran mayoría, no puede asumir el dispendio económico que exige poder mantener en el tiempo la curiosidad intelectual.

Por suerte, los que sentimos Museum Jorge Rando como nuestro museo, observamos el entusiasmo por contagiar y motivar, por transmitir y educar en el sentido de *educere*, esto es, guiar a los centros educativos en la percepción de la realidad, como han hecho y hacen muchos docentes comprometidos con su alumnado. Y de esto, Pablo Serrato, sabe mucho:

³⁵⁸ *Íb.* (00:12:53)

“(…) en un principio mi vocación creía que era Bellas Artes, pero en el Bachillerato artístico a raíz de darme clases Enrique Castaño..., como que captó mi atención, me llamó mucho la atención. Y ahí tengo que valorar mucho el papel que ha cumplido el profesor que ha llevado al alumno a su terreno, uno de los terrenos más bonitos que hay en nuestra vida.”

Protegge la figura dell’insegnante. Parla delle circostanze, del desanimo, della capacità di adattamento agli studenti, del gruppo e di “la suerte de no dar con cafres”. Tanto è così che, quando li sento parlare, mi viene in mente la capillarità e le sue variabili, in modo che la buona pratica educativa dipende dalla motivazione dell’insegnante che, a sua volta, dipende dall’interesse e curiosità degli studenti, il che si ripercuote in una azione educativa positiva e sostenuta nel tempo.

Interesse, tempo sostenuto. Parole che introducono l’argomento seguente: il patrimonio culturale. Difende l’importanza dell’educazione al patrimonio culturale perché, secondo lui, raccontare un’opera d’arte o la storia di un edificio equivale a raccontare “la vida social que se ha creado, cómo ha ido cambiando, cómo se ha ido generando otro tipo de ideología.”³⁵⁹ Per questo motivo, considera che il museo è il luogo adeguato per la didattica patrimoniale.

“(…) su base es ser pedagógicos, ayudar, enseñar, disfrutar; y el valor patrimonial para un museo es una de las piezas clave. No todo se reduce a lo patrimonial, también hay momentos para la evasión pero que a la vez va enlazando con temas patrimoniales, por supuesto. Es hacer divertido ese valor patrimonial y que sirva pues como herramienta educativa. Y sí, el Museo es uno de los centros clave en ese aspecto”³⁶⁰

Il Museo: chiave per l’educazione ai Beni culturali; strumento per l’apprendimento collaborativo; educatore dell’arte e, in virtù di ciò, costruttore e potenziatore della cultura della pace. Potrebbe essere un modo di definire Museum Jorge Rando perché sono tutti degli aspetti consustanziali alla sua esistenza, alla natura del suo fondatore. Prova di ciò è dare la priorità delle sue azioni alle persone in rischio di esclusione sociale, emarginate, che procedono dal mondo della immigrazione, a uomini e donne che, economicamente e socialmente, si trovano in circostanze sfavorevoli, “de ahí que el 80% de los cursos que hemos realizado de talleres de pintura hayan sido para CEAR (Centro de Ayuda al Refugiado, n.r), por ejemplo, y otra serie de asociaciones enfocadas en esa ayuda humanitaria.”³⁶¹

³⁵⁹ *Íb.* (00:39:43)

³⁶⁰ *Íb.* (00:40:51)

³⁶¹ *Íb.* (01:03:27)

“(…) en un principio mi vocación creía que era Bellas Artes, pero en el Bachillerato artístico, a raíz de darme clases Enrique Castaño... como que captó mi atención, me llamó mucho la atención. Y ahí tengo que valorar mucho el papel que ha cumplido el profesor que ha llevado al alumno a su terreno, uno de los terrenos más bonitos que hay en nuestra vida”.

Protege la figura del profesor con ahínco. Habla de circunstancias, de desánimo, de capacidad de adaptación al alumnado, del grupo y de “la suerte de no dar con cafres”. Tanto es así que, cuando le oigo hablar, me viene en mente la capilaridad y sus variables; de modo que la buena práctica educativa depende de la motivación del profesor que, a su vez, depende del interés y curiosidad del alumnado, lo que repercute en una acción educativa positiva y sostenida en el tiempo.

Interés, tiempo sostenido. Palabras que introducen nuestro siguiente tema: el patrimonio cultural. Defiende la importancia de la educación al patrimonio porque, para él, contar una obra de arte o la historia de un edificio equivale a contar “la vida social que se ha creado, cómo ha ido cambiando, cómo se ha ido generando otro tipo de ideología.”³⁶² Por este motivo, considera que el museo es el lugar adecuado para la didáctica patrimonial:

“(…) su base es ser pedagógicos, ayudar, enseñar, disfrutar; y el valor patrimonial para un museo es una de las piezas clave. No todo se reduce a lo patrimonial, también hay momentos para la evasión pero que a la vez va enlazando con temas patrimoniales, por supuesto. Es hacer divertido ese valor patrimonial y que sirva pues como herramienta educativa. Y sí, el Museo es uno de los centros clave en ese aspecto”³⁶³

El Museo: clave para la educación al patrimonio, instrumento para el aprendizaje colaborativo; educador del arte y, en virtud de ello, constructor y potenciador de la cultura de paz. Podría ser un modo de definir Museum Jorge Rando porque todos son aspectos consustanciales a su existencia, a la naturaleza de su fundador. Prueba de ello es dar la prioridad en sus acciones a las personas en riesgo de exclusión social, marginadas, procedentes de la inmigración, a hombres y mujeres que, económica y socialmente, se encuentran en circunstancias desfavorables, “de ahí que el 80% de los cursos que hemos realizado de talleres de pintura hayan sido para CEAR (Centro de Ayuda al Refugiado, n.r), por ejemplo, y otra serie de asociaciones enfocadas en esa ayuda humanitaria”.³⁶⁴

³⁶² *Íb.* (00:39:43)

³⁶³ *Íb.* (00:40:51)

³⁶⁴ *Íb.* (01:03:27)

Condivide la mia idea che l'apprendimento deve essere oggi dialogico. Tutto ciò che lo studente riceve dall'esterno è fondamentale per creare quell'universo che l'adolescente necessita e di cui è carente. Pablo serrato si riafferma nella sua idea su "arte y la cultura como clave para defender desde un punto crítico todos los aspectos sociales, económicos, políticos", ma anche "para la comunicación entre las personas."³⁶⁵

Contesti e stimoli che mi portano a Groppo³⁶⁶ quando dice che "L'educazione non è una terapia breve, rapida, anzi, non è affatto una terapia secondo l'accezione moderna del termine", ma anche a Santerini y Triani:³⁶⁷

In quest'ottica di lungo termine è possibile allora lavorare "sul" e "anche" con il versante emotivo dei soggetti mettendo in campo una progettazione seria e competente dei contesti educativi agiti e esperiti in modo da trasformarli in laboratori di rielaborazione, in un'ottica di apprendistato alla vita mai concluso e sempre in discussione, nutrito dalla quotidianità del rapporto e di pazienza."

Di tutto ciò ne sa molto il Museo del mandarino centenario.

5.3.1.2 Programma educativo di Museum Jorge Rando per l'educazione secondaria. Obiettivi, attività, metodologia e risorse.

Per Museum Jorge Rando l'arte genera conoscenza, quindi il Museo, come supporto, possiede gli strumenti per acquisirla. Per questo motivo considera che si deve compromettere con la comunità di studenti.

Trattandosi di uno spazio centrato nella poetica Espressionista e Noespressionista, sul piano educativo cerca di avvicinare la comprensione di questa corrente artistica, dotare gli studenti di ogni ciclo educativo di strumenti che gli permettano di capire l'arte attraverso l'osservazione delle opere e dargli a conoscere i dintorni del patrimonio culturale. Per questo motivo, ogni ciclo ha un piano didattico che lavora sugli aspetti fisici, cognitivi e senso-motori che permettono l'adeguamento della sua missione pedagogica alle necessità delle scuole, aiutando a percepire l'arte come strumento che promuove l'apprendimento e sviluppa l'intelletto.

³⁶⁵ *Íb.* (01:05:51)

³⁶⁶ M. Groppo, *Educazione e riabilitazione: modello educativo e modello medico a confronto*, in M. Groppo (a cura di), *Professione educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Vita e pensiero, Milano, 1994, p. 101, in G. Castiglione (2015). *Emozione e sentimenti nel pensiero di Antonio Damasio. Riflessioni pedagogiche*, in RTH - Sezione *Evolving Education*, p.13

³⁶⁷ M. Santerini y P. Triani: *Pedagogia sociale per educatori*, 2007 p.40, in G. Castiglione, (2015). *op.cit* p.14

Comparte conmigo que el aprendizaje debe ser hoy dialógico. Todo lo que el alumnado reciba del exterior es fundamental para crear ese universo que el adolescente necesita y del que tan carente está. Pablo Serrato se reafirma en su idea del “arte y la cultura como clave para defender desde un punto crítico todos los aspectos sociales, económicos, políticos”, pero también “para la comunicación entre las personas.”³⁶⁸

Contextos y estímulos que me llevan a Groppo (1994) a través de Castiglione (2015, p.13) cuando dice que: “L’educazione non è una terapia breve, rapida, anzi, non è affatto una terapia secondo l’accezione moderna del termine”³⁶⁹ y, con el mismo autor (p.14), citando a Santerini y Triani (2007):

In quest’ottica di lungo termine è possibile allora lavorare “sul” e “anche” con il versante emotivo dei soggetti mettendo in campo una progettazione seria e competente dei contesti educativi agiti e esperiti in modo da trasformarli in laboratori di rielaborazione, in un’ottica di apprendistato alla vita mai concluso e sempre in discussione, nutrito dalla quotidianità del rapporto e di pazienza.” (Santerini y Triani, 2007, p.40)³⁷⁰

La educación no es una terapia breve. Es posible trabajar poniendo en campo un proyecto serio y competente en contextos educativos activos y experimentados en modo de transformarlos en laboratorios de reelaboración, en una óptica de aprendizaje a la vida nunca concluido y siempre en discusión, nutrido por la relación cotidiana y por la paciencia, acabamos de leer. De esto sabe mucho el Museo del mandarino centenario.

5.3.1.2 Programa educativo del Museo Jorge Rando para la educación secundaria. Objetivos, actividades, metodología y recursos.

Para Museum Jorge Rando el arte genera conocimiento por lo que el Museo, como soporte, posee los instrumentos para adquirirlo. Por este motivo considera que debe comprometerse con la comunidad de estudiantes.

³⁶⁸ *Íb.* (01:05:51)

³⁶⁹ M. Groppo, *Educazione e riabilitazione: modello educativo e modello medico a confronto*, in M. Groppo (a cura di), *Professione educatore. L’operatore socio-psico-pedagogico*, Vita e pensiero, Milano, 1994, p. 101, en Castiglione, G. (2015). *Emozione e sentimenti nel pensiero di Antonio Damasio. Riflessioni pedagogiche*, in RTH – Sezione *Evolving Education*, p.13

³⁷⁰ Santerini, M. y Triani, P. (2007), *Pedagogia sociale per educatori*, EDUCAtt, Milano, p.40, en Castiglione, G. (2015). *op.cit* p.14

1. Obiettivi

Sono obiettivi della attività didattica orientata alla educazione secondaria in Museum Jorge Rando³⁷¹:

- a. Integrare lo studente nel Museo per aiutarlo al superamento della barriera psicologica che impone questo tipo di spazi, intorni stereotipati strani, in modo che sia capito come luogo dove apprendere attraverso l' arte e la cultura.
- b. In questo cammino di apprendimento, il Museo si pone come secondo obiettivo la comprensione dell' arte come mezzo per conoscere e capire il modo in cui altre culture interpretano il mondo.
- c. Attraverso la comprensione dell' arte e di altre culture, lo studente potrà “desarrollar el pensamiento crítico y deductivo estableciendo interrogantes que tiene que resolver ante la obra”³⁷².
- d. Conoscere le diverse correnti artistiche, come l' Espressionismo, e acquisire i concetti basilici che lo definiscono per, in questo modo, lavorare sulla risoluzione dei pregiudizi verso le proposte estetiche e concettuali dell' arte contemporanea che nascono dalla non conoscenza.
- e. Capire e riflettere sull' uso simbolico degli elementi morfologici e compositivi.
- f. Cercare l' interrelazione degli elementi del linguaggio visivo che contribuisca alla acquisizione di idee proprie e del senso estetico, ampliando il suo immaginario visivo. Ciò gli permette la formulazione di nuovi piani visuali ed estetici.
- g. Contestualizzare il contenuto didattico in una trama storico-sociologica con la finalità che lo studente impari ad identificare le idee latenti.
- h. Conoscere la figura dell' artista Jorge Rando e la sua opera.
- i. Capire il senso del patrimonio culturale, imparare a rispettarlo e capire che si tratta di uno strumento che costituisce la sua identità culturale.
- j. Fomentare l' inclusione sociale ed essere membro attivo nella sua comunità, anche nella gestione di conflitti, fomentando attitudini come la trasmissione e scambio di concetti e idee tra i coetanei e con gli educatori e il rispetto per l' opinione dell' altro, attraverso il rispetto per le diverse forme di espressione nell' arte.
- k. Approfondire nelle capacità percettive degli studenti mediante il lavoro sensoriale e il rapporto con le possibilità della rappresentazione.
- l. Acquisire un linguaggio specifico.

³⁷¹ Objetivos extraídos de Museo Jorge Rando, Plan Educativo para Educación Secundaria, pp. 32-33 <http://www.museojorgerando.org/media/documentos>. Acceso: 17/03/2017

³⁷² *Íb.*, p.35

Tratándose de un espacio centrado en la poética Expresionista y Neo expresionista, su plan educativo busca acercar a la comprensión de esta corriente, dotar a los estudiantes de cualquier ciclo educativo de herramientas que les permitan comprender el arte a través de la observación de las obras y darles a conocer el entorno patrimonial. Por este motivo, cada ciclo cuenta con un plan didáctico que trabaja los aspectos físicos, cognitivos y sensorio-motores, que permite adecuar su misión pedagógica a las necesidades de los centros educativos, a quienes ayuda a percibir el arte como una herramienta que fomenta el aprendizaje y desarrolla el intelecto.

1. Objetivos

Son objetivos de la actividad didáctica orientada a la educación secundaria en el Museo Jorge Rando³⁷³:

- a. Integrar al alumnado en el museo para ayudarle a superar la barrera psicológica de este tipo de espacios, entornos estereotipados y extraños, de forma que lo comprendan como lugar donde disfrutar aprendiendo a través del arte y la cultura.
- b. En este camino de aprendizaje, el museo se pone como segundo objetivo la comprensión del arte como medio para conocer y entender el modo en que otras culturas interpretan el mundo.
- c. A través de la comprensión del arte y de otras culturas, el alumnado podrá “desarrollar el pensamiento crítico y deductivo estableciendo interrogantes que tiene que resolver ante la obra”³⁷⁴.
- d. Conocer las diferentes corrientes artísticas, como el Expresionismo, y adquirir los conceptos básicos que lo definen para, de este modo, trabajar en la resolución de los prejuicios hacia las propuestas estéticas y conceptuales del arte contemporáneo que nacen del desconocimiento.
- e. Comprender y reflexionar sobre el uso simbólico de los elementos morfológicos y compositivos.
- f. Buscar la interrelación de los elementos del lenguaje visual que contribuyan a la adquisición de ideas propias y sentido estético, ampliando su imaginario visual. Ello le permitirá formular nuevos planteamientos visuales y estéticos.
- g. Contextualizar el contenido didáctico en una trama histórico-sociológica con el fin de que el alumnado aprenda a identificar las ideas latentes.
- h. Conocer la figura del artista Jorge Rando y su obra.

³⁷³ Objetivos extraídos de Museo Jorge Rando, Plan Educativo para Educación Secundaria, pp. 32-33 <http://www.museojorgerando.org/media/documentos>. Acceso: 17/03/2017

³⁷⁴ *Íb.*, p.35

2. Attività

Le attività che presenta Museum Jorge Rando combinano contenuti concettuali, attitudinali, competenze ed abilità che, incrementando la conoscenza pratica, danno agli studenti la possibilità di ricostruire le loro conoscenze ed acquisire altre nuove. Sono disegnate con la finalità d'incoraggiare l'interazione, la comunicazione tra gli alunni e con gli insegnanti e il contesto, permettendo lo sviluppo del pensiero critico, perché si aprono ad essere questionate con argomenti e proposte costruttive.

L'area di educazione del Museo lavora appoggiandosi in orientatori di diverse scuole, da chi sono assessorati per l'adattamento alla fase intellettuale e al livello curricolare, potenziano il lavoro in équipe e adottano le assi trasversali e competenze come fonte dei contenuti. È da evidenziare che l'attività -che hanno una utilità sociale perché enfatizzano le situazioni che accadono nella vita odierna- vanno incamminate verso la cultura dei valori umanistici che impegnano la missione di Museum Jorge Rando.

Per il Dipartimento di Educazione, il Museo è una risorsa educativa nel processo dell'insegnamento. Per questo motivo, si presenta come una esperienza di apprendimento attraverso l'attività che iniziano con un "lugar de encuentro con el arte", nel caso specifico con il movimento Neoespressionista, come "vehículo de conocimiento" non solo dalla "teoría" ma attraverso la "práctica de un proceso técnico" (il colore, l'impronta e la luce) che ha in Jorge Rando uno dei suoi più maggiori esponenti con un'opera che invita a pensare l'arte e "aprender a mirarlo". Questo approccio è ciò che ci porta a concepire la visita guidata divisa in tre blocchi differenziati di contenuto: "El Museo y tú", "Jorge Rando, vida y obra" e infine una tavola di discussione.

In "El Museo y tú" è sottinteso l'obiettivo di insegnare agli alunni a vivere l'arte e la cultura per appropriarsi di questa in modo naturale, utilizzando le tecniche di domande divergenti e invitando all'utilizzo dei sensi come la vista o l'udito con l'ambiente musicale. Attraverso la contestualizzazione storico-sociale del espressionismo, l'attività "Expresionismos, testimonios de época", pretende lo sviluppo del pensiero storico, la comprensione critica del passato e "una capacidad de análisis racional ante el presente."³⁷⁵

³⁷⁵ Ívi., p.34

- i. Entender el significado de patrimonio, aprender a respetarlo y entenderlo como elemento constitutivo de su identidad cultural.
- j. Fomentar la inclusión social y ser un miembro activo en su comunidad, también en la gestión de conflictos, fomentando aptitudes como la transmisión e intercambio de concepto e ideas entre compañeros y con los educadores y el respeto por la opinión del otro, a través del respeto por las diferentes formas de expresión en el arte.
- k. Profundizar en las capacidades perceptuales de los alumnos mediante el trabajo sensorial y sus relaciones con las posibilidades de la representación.
- l. Adquirir un vocabulario específico.

2. Actividades

Las actividades que presenta el Museo combinan contenidos conceptuales, actitudinales, valores y destrezas que, al aumentar el conocimiento práctico, dan al alumnado la posibilidad de reconstruir sus conocimientos previos y adquirir nuevos aprendizajes. Están diseñadas con el fin de fomentar la interacción, la comunicación entre el alumnado y con el profesorado y el entorno, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se abren a ser cuestionadas con argumentos y propuestas constructivas.

El área de educación del Museo trabaja apoyándose en orientadores de distintos centros educativos, que les asesoran en la adaptación a la fase intelectual y al nivel curricular, potencian el trabajo en equipo y adoptan ejes transversales y valores como fuentes de los contenidos. Hay que señalar que las actividades –que tienen una utilidad social y personal porque enfatizan las situaciones que acontecen en la vida diaria – van encaminadas al cultivo de los valores humanistas que impregnan la misión de Museum Jorge Rando.

Para el Departamento de Educación, el museo es un recurso educativo en el proceso de enseñanza. Por este motivo, se presenta como una experiencia de aprendizaje a través de actividades que inician con un “lugar de encuentro con el arte”, en su caso con el movimiento Expresionista, como “vehículo de conocimiento” no solo desde la “teoría” sino también a través de la “práctica de un proceso técnico” (color el trazo y

Si tratta di una discussione orale che ha luogo nella Sala di Conferenze con l'appoggio di un proiettore; l'educatore, interagendo con gli studenti continuamente, gli motiva attraverso lo sviluppo dei processi sensoriali.

Nel secondo blocco, "Jorge Rando, vida y obra", l'area di educazione del Museo, pretende che gli studenti osservino la realtà in un modo diverso da come è abituato. Partendo dalla propria esperienza estetica, gli alunni e le alunne cercheranno di ricreare nella loro mente ciò che Jorge Rando interpretava nel momento della creazione. Insegnare che l'uso del linguaggio della luce, il colore e il segno ha una intenzionalità espressiva, è ciò che ciascuno deve cercare in questo processo associativo dei colori che codificano i sentimenti, che si significano in modo occulto. Le combinazioni delle tre variabili -luce, colore e segno- influiscono nel risultato pittorico finale e nel messaggio emotivo, evidenziando come i diversi modi di rappresentazione permettono "iniciarse en una concepción abierta y flexible respecto a las posibilidades de la imagen."

L'attività "El mirador de cuadros" ha la sua origine nella concezione dell'artista che l'opera non è finita finché colui che guarda il quadro lo faccia suo. La finalità dell'attività ha a che fare con uno degli ostacoli psicologici che il visitatore s'impone: l'opinione personale sull'opera e la paura a manifestarla. Quindi l'educatore deve usare una strategia di pensiero visuale come base per stimolare l'inizio della azione educativa, in modo che lo studente possa esporre interpretazioni e ragionamenti sull'opera. L'attività finisce con una spiegazione di ciò che l'artista ha voluto rappresentare nella sua opera, in modo che gli studenti assumano che ogni opera suscita emozioni diverse a secondo di chi la guarda, dunque di ogni storia personale.

"Recorre la sala y descubre una historia" ha come proposito che ciascun alunno scentifichi il messaggio trovato che l'opera offre. Per fare ciò gli studenti vengono divisi in gruppi che racconteranno la storia. In questo modo strutturano una presentazione prodotta dal pensiero e dalla comprensione dei contenuti.

L'ultima attività di questo secondo blocco, "El rincón del arte", è disegnata per far sì che lo studente si familiarizzi con gli strumenti della pittura, la loro

luz), que tiene en Jorge Rando uno de sus mayores exponentes con una obra que invita a pensar en el arte y “aprender a mirarlo”. Este planteamiento es el que lleva a concebir la visita guiada dividida en tres bloques diferenciados de contenidos: “El Museo y tú”, “Jorge Rando, vida y obra” y, por último una mesa redonda.

En “El Museo y tú” subyace el objetivo de enseñar al alumnado a vivir el arte y la cultura para apropiarse de él de forma natural, utilizando las técnicas de preguntas divergentes e invitando a utilizar los sentidos como la vista o el oído con el ambiente musical. A través de la contextualización histórico-social del Expresionismo, la actividad “Expresionismos, testimonios de época”, pretende desarrollar el pensamiento histórico, la comprensión crítica del pasado y “una capacidad de análisis racional ante el presente”³⁷⁶. Se trata de una exposición oral que tiene lugar en la Sala de Conferencias con el apoyo de una proyección visual; el educador, interactuando con el alumnado continuamente, motiva a través del desarrollo de procesos sensoriales.

Con el segundo bloque, “Jorge Rando, vida y obra”, el área de educación del museo, pretende que el alumnado observe la realidad de un modo diferente a como está acostumbrado. Partiendo de la propia experiencia estética, los alumnos y las alumnas, intentarán recrear en su mente lo que Jorge Rando interpretaba en el momento de crearlo. Enseñar que el uso del lenguaje de la luz, el color y el trazo tiene una intención expresiva, y es lo que cada uno debe buscar en ese proceso asociativo de los colores que codifican los sentimientos, que se significan de manera oculta. Las combinación de las tres variables –luz color y trazo –influyen en el resultado pictórico final y en el mensaje emocional, poniendo de manifiesto que los distintos modos de representación permiten “iniciarse en una concepción abierta y flexible respecto a las posibilidades de la imagen”.

La actividad “El mirador de cuadros” tiene su origen en la concepción del artista de que la obra no está terminada hasta que el mirador de cuadros la haga suya. La finalidad de la actividad tiene que ver con una de las barreras psicológicas que el visitante se impone: la opinión personal sobre una obra y el miedo a manifestarla. Para ello el educador hace uso de estrategias de pensamiento visual como base para estimularle en un primer momento de la acción educativa, de modo que el alumnado pueda exponer interpretaciones y razonamientos sobre la obra. La actividad termina con una explicación de lo que el artista ha

³⁷⁶ Íb., p.34

funzione e il processo di creazione di un prodotto artistico, di un'opera d'arte. Per questo motivo l'introduce nelle diverse tecniche usate dall'artista.

Il terzo blocco è una tavola di discussione. L'attività intitolata "¿Qué has aprendido?", ha come finalità sviluppare la riflessione su ciò che hanno imparato ed essere consapevoli di come è cambiata la loro percezione sull'Espressionismo.

3. La metodologia

Di carattere interattivo, la sua metodologia basata sullo sviluppo di diverse strategie "dentro de la pedagogía del arte y del patrimonio",³⁷⁷ permette che lo studente partecipi attivamente nella visita con l'obiettivo che apprezzi le manifestazioni artistiche produttrici di conoscenza, sviluppatori della capacità critica e costruttori degli elementi di comunicazione sociale. Così, le attività sono orientate verso l'apprendimento degli elementi che configurano il linguaggio visuale e la relazione fra di loro, in modo che lo studente partecipa, utilizza e combina gli elementi visuali che gli permettono di approfondire le rappresentazioni più in là dell'aspetto tematico.

Per scoprire il significato di un'opera e sviluppare la capacità di osservazione, del dialogo e del pensiero critico, l'area di educazione si appoggia nelle Strategie del pensiero Visuale (VTS) alternate con "recursos educativos de estructuración formal para que se exponga un aprendizaje de didáctica lúdica pero sin banalizar el contenido."³⁷⁸

4. Risorse

Partendo dalla presentazione dell'opera, il programma educativo del Museo si presenta da una prospettiva evolutiva. Prendendo come punto di partenza l'opera figurativa "para regresar a ella desde la esencia de la abstracción,"³⁷⁹ la analizzano e contestualizzano per stimolare lo spirito critico, scoprire l'arte e fomentare l'interesse per la cultura. Per fare ciò si avvalgono di risorse come la percezione, la esplorazione e l'attitudine ludica; risorse didattiche a volte appoggiate in risorse tecnologiche prima e dopo che gli alunni interagiscono con i contenuti: siti web, video negli schermi che ci sono nelle sale, proiezioni nella

³⁷⁷ *Íb.*, p.2

³⁷⁸ *Íb.*, p.37

³⁷⁹ *Íb.* p.2

querido plasmar en su obra, de esta forma los estudiantes asumen que cada obra suscita distintas emociones, dependiendo de quien la mire, de su historia personal.

“Recorre la sala y descubre una historia”, tiene como propósito que cada alumno escenifique el mensaje encontrado que la obra le ofrece. Para ello el alumnado se divide en grupos y contará su historia. Así estructuran una presentación producto del pensamiento y de la comprensión de los contenidos.

La última actividad de este segundo bloque, “El rincón del arte”, está diseñada para que el alumnado se familiarice con los utensilios de pintura, su función y el proceso de creación de un producto artístico, de una obra de arte. Por este motivo les introducen en las diferentes técnicas utilizadas por el artista.

El tercer bloque es una mesa redonda. La actividad, cuyo título es “¿Qué has aprendido?”, tiene la finalidad de fomentar la reflexión sobre lo que han aprendido y ser conscientes de cómo ha cambiado su percepción del Expresionismo.

3. Metodología

De carácter interactivo, su metodología, basada en el desarrollo de diferentes estrategias “dentro de la pedagogía del arte y del patrimonio”,³⁸⁰ permite que el alumno participe activamente en la visita con el objetivo de que aprecie las manifestaciones artísticas productoras de conocimiento, desarrolladoras de la capacidad crítica y constructoras de elementos de comunicación social. Así, las actividades están orientadas hacia el aprendizaje de los elementos que configuran el lenguaje visual y la relación entre ellos, de modo que el alumnado perciba, utilice y combine los elementos visuales que les permita profundizar en las representaciones más allá del aspecto temático.

Para hallar el significado de una obra y desarrollar la capacidad de observación, de diálogo y de pensamiento crítico, el área de educación se apoya en las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) alternadas con “recursos educativos de estructuración formal para que se exponga un aprendizaje de didáctica lúdica pero sin banalizar el contenido.”³⁸¹

³⁸⁰ *Íb.*, p.2

³⁸¹ *Íb.*, p.37

sala oscura “alternando el componente semántico de las exposiciones con el componente sensorio- perceptual de la música o audios y los medios multimedia”.³⁸²

Alla risorsa tecnologica si aggiunge quella materiale: un foglio informativo del percorso espositivo. Si chiede allo studente di compilarlo seguendo i suoi criteri percettivi sulla visita.

Infine, la risorsa spaziale è vincolata all'uso di tutte le stanze del Museo: sale espositive, zone di riposo, atelier, biblioteca. Si tratta di uno spazio che per il suo vincolo storico artistico si propone come luogo di ricerca e per essere conosciuto.

5. Valutazione interna delle attività

Museum Jorge Rando proporziona un questionario per raccogliere il grado di soddisfazione delle attività svolte, in funzione delle quali realizzare cambi e miglioramenti in relazione a –fra altre cose– la durata dell'attività, le risorse utilizzate, l'approccio didattico dell'educatore, ecc.

5.3.1.3 Interazione scuola-museo. Sviluppo delle competenze di base.

La visita a Museum Jorge Rando si vincola al processo educativo attraverso il rinforzo delle materie curriculari della Educazione Secondaria. La metodologia del programma educativo del Museo promuove la scoperta personale dell'arte, l'interesse per la cultura e partecipa nello sviluppo delle competenze di base. Nella seguente tabella vediamo raccolte le proposte educative, le finalità, gli obiettivi che inseguono e quali sono le competenze di base sviluppate in ciascuna di loro.

³⁸² *Íb.*, p.38

4. Recursos

Partiendo de la presentación de la obra, el programa educativo del museo se presenta desde una perspectiva evolutiva. Tomando como punto de partida la obra figurativa “para regresar a ella desde la esencia de la abstracción,”³⁸³ la analizan y contextualizan para estimular el espíritu crítico, descubrir el arte y fomentar el interés por la cultura. Para ello se valen de herramientas como la percepción, la exploración y la actitud lúdica; recursos didácticos a veces apoyados en recursos tecnológicos antes y después de que el alumnado interactúe con los contenidos: páginas web, videos en las pantallas que hay en las salas, proyecciones en la sala oscura, “alternando el componente semántico de las exposiciones con el componente sensorio- perceptual de la música o audios y los medios multimedia”³⁸⁴.

Al recurso tecnológico se añade el material: una hoja informativa del recorrido expositivo. Se pide al alumnado que la complete siguiendo sus criterios perceptivos sobre la visita.

Por último, el recurso espacial está vinculado al uso de todas las estancias del Museo: salas expositivas, zonas de descanso, taller y biblioteca. Es un espacio que por su vinculación histórico-artística se propone para ser investigado y conocido.

5. Evaluación interna de las actividades

Museum Jorge Rando proporciona un cuestionario para recoger el grado de satisfacción de las actividades realizadas, en función del cual realiza cambios y mejoras en relación, entre otras cosas, a la duración, recursos utilizados, enfoque didáctico del educador, etc.

5.3.1.3 Interacción escuela-museo. Desarrollo de las competencias básicas.

La visita al Museo Jorge Rando se vincula al proceso educativo a través del refuerzo de las materias curriculares de Educación Secundaria. La metodología del programa educativo del Museo promueve el descubrimiento personal del arte y, en consecuencia, el interés por la cultura, y participa en el desarrollo de las competencias básicas. En el siguiente cuadro vemos recogidas las propuestas educativas, la finalidad y objetivos que persiguen y cuáles son las competencias básicas desarrolladas en cada una de ellas.

³⁸³ *Íb.* p.2

³⁸⁴ *Íb.*, p.38

ACTIVIDAD	FINALIDAD	ACCIÓN EMPRENDIDA	CC.BB
El Museo y tú	Enseñar al alumnado a incorporar el arte y la cultura en su vida	Activar el pensamiento a través de preguntas divergentes y el uso de los sentidos	CB1 CB3 CB5 CB6 CB7 CB8
Expresionismo, testimonios de época.	Motivar el desarrollo del pensamiento histórico para comprender el pasado y analizar de forma racional el presente.	Proyección visual sobre el contexto histórico y principales figuras del Expresionismo y obras. Interacción con el alumnado mediante la apertura de un diálogo	CB1 CB5 CB6 CB7 CB8
Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra	Observar la realidad con imágenes diferentes a las que están acostumbrados. Mostrar la influencia del contexto en la temática del artista.	Partiendo de su propia experiencia estética intentarán recrear en su mente lo que Jorge Rando interpretaba en el momento de creación.	CB1 CB5 CB6 CB7 CB8
El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo	Concebir la abstracción como una evolución de la pintura para que, a partir de este concepto, el alumnado desarrolle su capacidad crítica en este campo.	Abordar los distintos elementos que componen el lenguaje visual mediante un juego de asociación de los colores con el sentimiento.	CB1 CB3 CB5 CB6 CB7 CB8
El mirador de cuadros	Eliminar las barreras que impiden a muchos opinar sobre una obra	Observación grupal de una obra (VTS), interpretación y reflexión (la misma creación puede suscitar emociones diferentes).	CB1 CB3 CB5 CB6 CB7 CB8
Recorre la sala y descubre una historia	Aportación de la propia perspectiva mediante la estructuración de una presentación (pensar y comprender contenidos vistos)	Elaboración de una historia en la obra elegida. Cada componente del grupo aporta una escena.	CB1 CB5 CB6 CB7 CB8
El rincón del arte	Proceso de creación de una obra de arte.	Aprendizaje del uso de los materiales pictóricos en las diferentes técnicas utilizadas por el artista.	CB1 CB5 CB6 CB7 CB8
¿Qué has aprendido? Mesa redonda	Reflexionar sobre el cambio de percepción vivido durante la visita	Tiempo de reflexión e intercambio de opiniones mediante la formulación de la pregunta: "¿qué pensabais del Expresionismo antes de venir y qué pensáis ahora?"	CB1 CB5 CB6 CB7 CB8

Tabla 8. Actividades educativas, finalidad y acción para el desarrollo de las competencias (Elaboración propia)

La proposta pedagogica, metodologica e didattica di Museum Jorge Rando ha come finalità “que el alumno conciba las manifestaciones artísticas como productoras de conocimiento y constructoras de sentido para que conozca y se interese por los discursos del arte de forma que le permitan desarrollar una capacidad crítica.”³⁸⁵ Le attività diseguate contribuiscono a favorire le competenze di base³⁸⁶ perché:

- Sono inclusive, nell’ associare contenuti concettuali, attitudinali, competenze e abilità.
- Trasferibili; l’ apprendimento che genera è estrapolabile ad altri contesti.
- Costruttivistiche, perché possibilitano l’ incremento della conoscenza pratica portando lo studente verso la ricostruzione delle conoscenze precedenti senza causare ansietà.
- Aperte: permettono l’ acquisizione d’ apprendimenti non programmati durante la loro realizzazione.
- Interazionistiche, al favorire la comunicazione fra i compagni, con l’ insegnante e il contesto.
- Sviluppano il pensiero critico.
- Interessanti, perché trattano tematiche d’ interesse.
- Cooperative: stimolano il lavoro in gruppo.
- Multicompetenziali: durante la sua realizzazione vengono sviluppate diverse competenze di base.
- Atribuiscono allo studente protagonismo attivo nel suo apprendimento.
- Stimolano la motivazione.
- Adattate all’ età e il livello curricolare.
- Produttive, perché possono elaborare un prodotto finale.
- Trasversali: prendono l’ assi trasversali e le competenze come fonti di contenuti.
- Utili, perché da loro deriva un’ utilità sociale e personale.
- Presentano delle situazioni-problemi che succedono nella vita odierna perché sono dell’ attività legate alle mostre ed opere dell’ artista Jorge Rando, che toccano temi di profonda attualità legati alla cultura della pace: intercultura, migrazioni, diritti umani, povertà, disuguaglianza ma anche valori che devono trovarsi nell’ essere umano e si manifestano attraverso l’ arte.

³⁸⁵ *Íb.*, p.3

³⁸⁶ Para su análisis seguimos el “Manual docente para la autoformación en competencias básicas”, op.cit., Junta de Andalucía, 2010, p.99.

Las propuestas didácticas de Museum Jorge Rando tienen como finalidad “que el alumno conciba las manifestaciones artísticas como productoras de conocimiento y constructoras de sentido para que conozca y se interese por los discursos del arte de forma que le permitan desarrollar una capacidad crítica.”³⁸⁷ Las actividades diseñadas contribuyen a favorecer las competencias básicas³⁸⁸ porque:

- Son integradoras, al combinar contenidos conceptuales, actitudes, valores y destrezas.
- Transferibles; el aprendizaje que genera es extrapolable a otros contextos.
- Constructivistas, porque posibilitan el aumento del conocimiento práctico llevando al alumnado a la reconstrucción de su conocimiento previo sin provocar ansiedad.
- Abiertas: permiten adquirir aprendizajes no programados durante su realización.
- Interaccionistas, al fomentar el intercambio de comunicación con el resto del alumnado, con el profesorado y con el entorno.
- Desarrollan el pensamiento crítico.
- Interesantes, porque abordan temas de interés.
- Cooperativas: estimulan el trabajo en equipo.
- Multicompetenciales: durante su realización se desarrollan diferentes competencias básicas.
- Atribuyen al alumnado protagonismo activo de su aprendizaje.
- Estimulan la motivación.
- Adaptadas a la edad mental y al nivel curricular.
- Productivas, porque en ocasiones elaboran un producto final.
- Transversales: toman los ejes transversales y los valores como fuentes de contenido.
- Son útiles, porque se deriva una utilidad social y personal.
- Presentan situaciones-problemas que acontecen en la vida diaria, ya que son actividades ligadas a las exposiciones y obra del artista Jorge Rando que tocan temas de profunda actualidad ligados a la cultura de paz: intercultural, migraciones, derechos humanos, pobreza, desigualdad, pero también aquellos valores que deben encontrarse en el ser humano y se manifiestan a través del arte.

³⁸⁷ *Íb.*, p.3

³⁸⁸ Para su análisis seguimos el “Manual docente para la autoformación en competencias básicas”, Junta de Andalucía, 2010, p.99.

CLASIFICACIÓN DE ACTIVIDADES	ACTIVIDAD
Integradoras: Combinan contenidos conceptuales, actitudes, valores y destrezas	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra. El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros. Recorre la sala y descubre una historia. El rincón del arte. ¿Qué has aprendido? Mesa redonda.
Transferibles; el aprendizaje que genera es extrapolable a otros contextos	Expresionismo, testimonios de época. El mirador de cuadros. Recorre la sala y descubre una historia. ¿Qué has aprendido? Mesa redonda.
Constructivistas, porque posibilitan el aumento del conocimiento práctico llevando al alumnado a la reconstrucción de su conocimiento previo sin provocar ansiedad.	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Abiertas: permiten adquirir aprendizajes no programados durante su realización	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Interaccionistas, al fomentar el intercambio de comunicación con el resto del alumnado, con el profesorado y con el entorno.	Expresionismo, testimonios de época. El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Desarrollan el pensamiento crítico	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Interesantes: abordan temas de interés	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Cooperativas: estimulan el trabajo en equipo	Expresionismo, testimonios de época. El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda

Multicompetenciales: durante su realización se desarrollan diferentes competencias básicas.	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Atribuyen al alumnado protagonismo activo de su aprendizaje.	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Motivadoras	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Adaptadas a la edad mental y al nivel curricular	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Productivas, porque en ocasiones elaboran un producto final	El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda
Transversales: toman los ejes transversales y los valores como fuentes de contenido	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda.
Son útiles, porque se deriva una utilidad social y personal.	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda

Presentan situaciones-problemas que acontecen en la vida diaria. ³⁸⁹	Expresionismo, testimonios de época. Las miradas de Jorge Rando: Vida y Obra El lenguaje secreto del lienzo: luz, color y trazo. El mirador de cuadros Recorre la sala y descubre una historia El rincón del arte ¿Qué has aprendido? Mesa redonda.
---	---

Tabla 9. Clasificación de las actividades atendiendo a su valor. (Elaboración propia)

5.3.2 Presenza del museo nella scuola fiorentina.

Il caso pragmatico della Gallerie degli Uffizi.

È necessario liberare le discipline e cercare in ogni momento una collaborazione efficiente tra i servizi educativi del museo e la scuola. In questo contesto troviamo il Dipartimento Scuola e Giovani della Gallerie degli Uffizi.

Questa area educativa ha alle sue spalle molti decenni di esperienza nel campo dell'insegnamento attivo del patrimonio culturale, con una ampia gamma di progetti educativi. Uno dei quali ha involucrato scuola e museo nella comunicazione del patrimonio ed è stato il progetto educativo *Communicating Art*, presente da tredici anni nell'offerta formativa della sezione del ex Polo Museale Fiorentino. Il suo obiettivo è stato lo sviluppo delle competenze storiche-artistiche e linguaggi di alto livello, come strumento di apprendimento attivo in un ambito non formale. La diffusione di questo progetto si conosce come *Ambasciatori dell'Arte*, per mezzo del quale si propone ai centri educativi della scuola superiore di secondo grado del territorio la possibilità di organizzare e svolgere una attività di accoglienza con visite gratuite, anche in lingua straniera, nei musei che compongono la Gallerie degli Uffizi e altri. In questa esperienza formativa straordinaria, sia per gli studenti che per gli utenti, gli studenti si rendono protagonisti della trasmissione diretta del proprio bagaglio culturale nel far fruttificare le competenze linguistiche e storico-artistiche nell'accoglimento dei turisti e il pubblico di qualsiasi nazionalità, informandoli, accompagnandoli alla scoperta delle opere d'arte, delle collezioni, dei musei. In questo modo, il dipartimento, si propone far conoscere i luoghi patrimoniali per abitarli e perché siano abitati, non solo dai visitatori locali ma anche, soprattutto, dagli stranieri attraverso della implicazione opportuna e essenziale di giovani studenti della scuola superiore italiana.

³⁸⁹ Se trata de actividades ligadas a las exposiciones temporales y, especialmente, a la obra permanente del artista Jorge Rando que tratan temas de profunda actualidad, a menudo ligados a la cultura de paz: intercultura, migraciones, derechos humanos, pobreza, desigualdad; pero también a aquellos valores que deben encontrarse en el ser humano y se manifiestan a través del arte.

5.3.2 Presencia del museo en la escuela florentina.

El caso paradigmático de Galleria degli Uffizi

Es necesario liberar las disciplinas y buscar en cada momento una colaboración eficaz entre los servicios educativos del museo y la escuela. En este contexto encontramos el Departamento Scuola e Giovani de Galleria degli Uffizi.

Esta área educativa tiene a sus espaldas muchas décadas de experiencia en el campo de la enseñanza activa del patrimonio, con una amplia diversidad de proyectos educativos. Uno que ha involucrado escuela y museo en la comunicación del patrimonio ha sido el proyecto *Communicating Art*, presente trece años en la oferta formativa de la sección del ex Polo Museale Fiorentino. Su objetivo ha sido el desarrollo de las competencias histórico-artísticas y lingüísticas de alto nivel, como instrumento de aprendizaje activo en un ámbito no formal. La extensión de este proyecto se conoce como *Ambasciatori dell'Arte*, a través del cual se propone a los centros educativos de la escuela superior de segundo grado del territorio la posibilidad de organizar y desempeñar una actividad de acogida con visitas gratuitas, también en lengua extranjera, en los museos que componen Gallerie degli Uffizi y otros. En esta experiencia formativa extraordinaria, sea para el alumnado como para los usuarios, los estudiantes se vuelven protagonistas de la transmisión directa del propio bagaje cultural al hacer fructificar las competencias lingüísticas e histórico-artísticas en el acogimiento de turistas y público de cualquier nacionalidad, informándoles, acompañándoles en el descubrimiento de las obras de arte, de las colecciones, de los museos. De este modo, el departamento, propone conocer los lugares patrimoniales para habitarlos y para que sean habitados, no solo por los visitantes locales sino, sobre todo, por los extranjeros a través de la implicación oportuna y esencial de jóvenes estudiantes de la escuela superior italiana.

5.3.2.1 Contexto: el Departamento Scuola e Giovani

El departamento de educación debe ser una prolongación de la escuela, no solo un espacio donde experimentar o aprender contenidos que van por otra vía, aunque puedan entrecruzarse con los curriculares. Spadaro (2010) considera que la relación con la obra de arte puede desarrollar en el alumnado habilidades encauzadas hacia la investigación de los valores históricos y artísticos; añade que también hacia el reconocimiento del territorio. Ese reconocimiento permite determinar cómo ha cambiado éste a lo largo de la historia mediante la observación de los elementos visuales; así, museo y escuela motivan y trabajan unidos en las

5.3.2.1 Contesto: il Dipartimento Scuola e Giovani

Il dipartimento di educazione deve essere un prolungamento della scuola, non solo uno spazio dove sperimentare o apprendere contenuti diversi, anche se possono mescolarsi con i curricolari. Spadaro³⁹⁰ considera che la relazione con l'opera d'arte può sviluppare negli studenti delle abilità indirizzate alla ricerca dei valori storici; aggiungo che anche verso il riconoscimento del territorio. Questo riconoscimento permette determinare come questo si sia trasformato nel corso della storia mediante l'osservazione degli elementi visuali; così, museo e scuola motivano e lavorano insieme nelle competenze di base attraverso l'uso di un linguaggio semplice e una corretta metodologia.

Nella didattica museale, in relazione alla scuola, possono distinguersi due percorsi caratteristici: uno realizzato all'interno del museo, inteso come un insieme di strategie che mirano a comprendere e ad assimilare gli oggetti esposti; e un secondo percorso esterno che si traduce nel costruttore della conoscenza della propria storia, trasformando la visita del luogo patrimoniale in una esperienza cognitiva stimolante e gratificante. In questo modo, le proposte didattiche del museo si configurano come appoggio per l'insegnante, che può realizzare in questo modo un'attività diretta con gli studenti.

5.3.2.2 Progetti educativi

Sono molti i progetti educativi dell'area didattica di Gallerie degli Uffizi, tra i cui metto in risalto tre: i due primi sono rivolti ai bambini dell'educazione primaria, iniziandoli nel mondo dell'arte e dei beni culturali. Il secondo si tratta del progetto analizzato in questa ricerca.

Il mio primo museo³⁹¹

Racconta Maria Paola Masini³⁹², penultimo direttore dell'area educativa della Galleria degli Uffizi, come nacque l'idea di questo progetto "in una mattina d'estate": Preparando le nuove proposte didattiche da inviare alle scuole, si rese conto che, fino a quel momento, mai avevano fatto delle proposte per bambini e bambine da sette e otto anni, considerati fino adesso troppo piccoli. Dalla sua esperienza diretta, sapeva che i bambini della

³⁹⁰ M.A Spadaro, *Il museo per tutti. Esperienze di didattica museale*. 2010

³⁹¹ En la actualidad es publicitado bajo o otro nombre, "Lo scrigno del principe", aunque se sigue utilizando "il mio primo museo"

³⁹² Masini, M.P. (2007). "Il mio primo museo", en: *Educare all'arte. Riflessioni intorno all'esperienza artistica*, pp. 58-64.

competencias básicas a través de un lenguaje simple y una correcta metodología.

En la didáctica museal, en relación a la escuela, pueden distinguirse dos recorridos tipológicos: uno realizado en el interior del museo, entendido como un conjunto de estrategias que miran a comprender y a asimilar los objetos expuestos; y un segundo recorrido externo que se convierte en el constructor del conocimiento de la propia historia, transformando la visita al lugar patrimonial en una experiencia cognitiva estimulante y gratificante. De este modo, las propuestas didácticas del museo se configuran como soporte para el docente, quien puede de esta forma realizar una actividad directa con su alumnado.

5.3.2.2 Proyectos educativos

Son muchos los proyectos educativos en los que el departamento educativo de Gallerie degli Uffizi destaca tres: los dos primeros están dirigidos a los alumnos de Educación Primaria, iniciándoles en el mundo del arte y del patrimonio cultural. El segundo porque está directamente relacionado con el proyecto en el que me he involucrado para realizar su seguimiento a fines de la investigación.

Il mio primo museo³⁹³

Cuenta María Paola Masini (2007, pp.68-70) penúltima directora del área educativa de la Galleria degli Uffizi, cómo nació la idea de este proyecto “en una mañana de verano”: Preparando las nuevas propuestas didácticas para enviar a los centros educativos se dio cuenta de que, hasta ese momento, nunca habían hecho propuestas para niños de siete u ocho años, considerados demasiado pequeños. Sabía por experiencia directa que los niños de Educación Primaria son más receptivos y trabajan de forma más provechosa que los de niveles sucesivos; además, la sección de didáctica, estaba preparando un curso dedicado a redescubrir y valorar la importancia de las emociones y de los afectos que brotan de los niños cuando contemplan una obra de arte, “primo importante momento per l’ avvio della costruzione del pensiero cognitivo e della maturazione della personalità.” (Masini, 2007, p. 60). La necesidad de hacerles entender la importancia de la educación museal y patrimonial, qué es un museo, su finalidad, qué significa para nosotros hoy y cómo debemos comportarnos cuando lo visitamos, hizo que este proyecto se fuera configurando como una síntesis de muchas reflexiones.

³⁹³ En la actualidad es publicitado bajo otro nombre, “Lo scrigno del principe”, aunque se sigue utilizando “il mio primo museo”

Educazione Primaria sono molto recettivi e lavorano in modo più proficuo che di quegli altri dei livelli successivi; in più, la sezione didattica, stava preparando un corso centrato nella riscoperta e l'apprezzamento della importanza delle emozioni e degli affetti che sorgono nei bambini quando contemplan un'opera d'arte, "primo importante momento per l'avvio della costruzione del pensiero cognitivo e della maturazione della personalità"³⁹⁴. La necessità di fargli capire l'importanza dell'educazione museale e patrimoniale, cosa è un museo, la sua finalità, cosa significa e come dobbiamo comportarci quando lo visitiamo, riuscì a fare che questo progetto si stesse configurando come una sintesi di molte riflessioni.

Individuarono dove potevano nascondersi i problemi che di sicuro sarebbero sorti e, in conseguenza, decisero che la visita in Galleria doveva essere realizzata tra i mesi di novembre e febbraio, i mesi con meno affluenza di pubblico. Consapevoli che si tratta di un luogo in cui per approcciarsi alla opera d'arte è necessario fermarsi, guardare ed essere immersi in quel silenzio di cui parla il metodo di Maria Montessori, programmarono due incontri: il primo nell'aula del Dipartimento di Didattica, doveva soltanto stabilire i criteri metodologici, la modalità di avvicinamento e il disegno del percorso con la selezione delle opere, ecc.

Oggi, come ieri, l'incontro nel Dipartimento Scuola e Giovani, ha come obiettivo che i bambini di 2^a e 3^a della Educazione Primaria scoprano cosa è un museo partendo dalle domande degli educatori. Usando una metodologia basata sulla proiezione delle immagini e facendo uso del dialogo, riescono ad ottenere dai discenti la comprensione di concetti come collezione, donazioni o eredità e si introducono nella comprensione della unicità dell'opera d'arte e del rispetto e tutela di essa. Tutto ciò si rapporta con la esperienza quotidiana dei bambini che accompagnano attraverso la narrazione favolata alla scoperta del patrimonio culturale e dei personaggi storici, come Cosimo dei Medici, Eleonora di Toledo, Vasari e la principessa Maria Luisa con Francesco dei Medici.

Il secondo incontro, realizzato in Galleria nel giorno di chiusura, inizia con un percorso che li porta a scoprire delle opere secondo l'argomento scelto dall'insegnante tra angeli, piante, animali e fiori. La elezione del tema permette che la scolaresca abbia strumenti per imparare a guardare un'opera di arte e capire il significato, poichè lo studio

³⁹⁴ Ib. p. 60.

Localizaron dónde podrían esconderse los problemas que se derivarían y, en consecuencia, decidieron que la visita a la Galería debían realizarla entre los meses de noviembre y febrero, por ser los que menos público acoge el museo. Siendo conscientes de que es un lugar en el que para relacionarse con la obra de arte es necesario pararse, observar y estar inmersos en ese silencio del que habla el método de Maria Montessori, programaron dos encuentros: el primero en el aula del Departamento de Didáctica para preparar a los niños y niñas a la visita y, el segundo, un recorrido temático adecuado a sus experiencias por la Galería. Quedaba “solo” establecer los criterios metodológicos, la modalidad de acercamiento y el diseño del recorrido con la elección de las obras, etc.

Hoy, como ayer, el encuentro en el Departamento Scuola e Giovani, tiene como objetivo que los niños y niñas de 2º y 3º de Educación Primaria descubran qué es un museo partiendo de las preguntas de los educadores. Usando una metodología basada en la proyección de imágenes y haciendo uso del diálogo, consiguen que el alumnado distinga conceptos como colección, donaciones o herencia y se introduzcan en la comprensión de la unicidad de la obra de arte y del respeto y tutela de la misma. Todo esto lo relacionan con la experiencia cotidiana de los niños y de las niñas a quienes acompañan, a través de la narración fabulada, en el descubrimiento del patrimonio y de personajes históricos como Cosimo de Medici, Eleonora de Toledo, Vasari y la princesa Maria Luisa con Francesco de Medici.

En el segundo encuentro, realizado en la Galleria degli Uffizi en el día de cierre, inician un recorrido que les llevará a descubrir algunas obras en base a la temática elegida por el maestro o la maestra entre ángeles, animales, plantas y flores. La elección de estos temas permite que el niño y la niña tengan instrumentos para aprender a mirar una obra de arte y comprender el significado, ya que el estudio de los particulares les puede conducir a esclarecer la historia. Así, el alumnado, es invitado a buscar los protagonistas, los personajes secundarios para comprender la escena y, sucesivamente, los elementos particulares según el tema elegido. De esta forma se delinea una historia y serán los propios niños quienes la “lean” observando el cuadro. Obviamente la prisa no puede estar presente porque no se trata de enseñarles muchas obras, cuanto reacciones y emociones que dona el tiempo, para mirar y pensar, y el espacio, para expresar sus observaciones. El alumnado se tiene que sentir protagonista, sostiene Masini, cómodo, implicado también en la elección de las obras, porque muchos de ellos se sienten inclinados por otros cuadros que no han sido tenidos en cuenta en el recorrido. En este



dei particolari li può aiutare a chiarire la storia. In questo modo, è invitata a cercare dei protagonisti, i personaggi secondari per capire la scena e, successivamente, gli elementi particolari. Così si delinea una storia e saranno gli stessi bambini che leggano osservando l'opera. È ovvio che la fretta non può essere presente perché non si tratta di insegnargli tanti dipinti quanto le reazioni e le emozioni che da il tempo per guardare e pensare, e lo spazio per esprimere le loro osservazioni. Gli alunni devono sentirsi protagonisti, sostiene Masini, comodi, implicati anche nella elezione delle opere perché molti di loro si sentono attratti da altre che non sono tenute in conto durante il percorso. In questo caso, il Dipartimento stimola la curiosità manifestata perché è un punto di partenza per un'avvicinamento individuale e originale all'opera d'arte.

“Attraverso le emozioni vissute con consapevolezza, dapprima in silenzio e poi nella condivisione, si educano i bambini a non limitarsi ad una reazione generica bello/brutto, ma a cogliere gli elementi in base ai quali si arriva alla formulazione di un apprezzamento estetico.”³⁹⁵

Se l'educatore museale non può avere fretta nemmeno gli adulti e progenitori quando accompagnano i bambini al museo, perché gli si deve permettere di entrare nell'intimità del loro mondo interiore da dove nasce la spontaneità creativa e la fantasia.

Uscio e bottega

Un'altra attività che coinvolge il patrimonio culturale e il territorio si conosce come “Uscio e bottega”. In città come Firenze era consueto avere il luogo di lavoro (bottega) sotto la casa domestica (uscio), da cui l'espressione che la nomina. Rivolto agli alunni della 3^a e 4^a classe della Educazione Primaria, l'obiettivo è conoscere gli ambienti di Palazzo Vecchio, residenza del Granduca Cosimo I per, successivamente, passare agli Uffizi attraverso un passaggio che unisce entrambi gli edifici. Nel tempo che permangono in Palazzo Vecchio, i bambini e le bambine sono guidati dal personale educativo del Polo Museale Fiorentino; quando passano in Galleria sono gli educatori del Dipartimento Scuola e Giovani coloro che gli accompagnano nella scoperta della capacità di leggere un'opera d'arte.

³⁹⁵ Masini, M.P., *op.cit.*, p. 63.

caso, el Departamento apoya la curiosidad manifestada porque es un punto de partida para un acercamiento individual y original a la obra de arte.

“Attraverso le emozioni vissute con consapevolezza, dapprima in silenzio e poi nella condivisione, si educano i bambini a non limitarsi ad una reazione generica bello/brutto, ma a cogliere gli elementi in base ai quali si arriva alla formulazione di un apprezzamento estetico.” (Masini, 2007, p.63)

Si el educador museal no puede tener prisa, tampoco los adultos y progenitores cuando acompañan al niño y a la niña al museo, porque a éstos se les debe permitir entrar en la intimidad de su mundo interior, de donde nace la espontaneidad creativa y la fantasía.

Uscio e bottega

Otra actividad que tiene que ver con el patrimonio y territorio es la conocida como “Uscio e bottega”. En ciudades como Florencia era normal tener el lugar de trabajo (bottega) debajo de la casa doméstica (uscio), de ahí la expresión que le da nombre. Dirigido al alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria³⁹⁶, el objetivo es conocer los ambientes del Palazzo Vecchio, residencia del Gran duque (hoy sede del Ayuntamiento florentino), para, en un segundo momento, trasladarse a Galleria degli Uffizi a través del pasaje que une ambos edificios. Mientras permanecen en Palazzo Vecchio, los niños y las niñas son atendidas por personal educativo del Polo Museale Fiorentino; cuando pasan a la Galería son acogidos por educadores del Departamento Scuola e Giovani que les acompañan en el descubrimiento de la capacidad de leer una obra de arte.

Communicating Art. El origen de los embajadores del arte

Uno de los ejemplos más paradigmáticos en esa sinergia entre museo y escuela el encuentro en el proyecto *Communicating Art*³⁹⁷, educando al arte a través del aprendizaje de un idioma extranjero. Como veremos, es lo opuesto al programa Calta 21 porque se trata de contribuir al desarrollo de las competencias lingüísticas de la comunidad de secundaria acogiendo al turista en su propio idioma.

El proyecto inició en 2003 a partir de la idea de una profesora de Historia del Arte de un instituto florentino, en el itinerario lingüístico, al advertir

³⁹⁶ El Sistema educativo italiano prevee que el curso 6º de Educación Primaria forme parte del ciclo siguiente, conocido como Scuola Media o Scuola Secondaria di Primo Grado.

³⁹⁷ Celani, J. (2007). “Communicating Art: L’educazione all’arte e l’apprendimento di una lingua straniera”, en: Masini, M.P. e Celani, J. (2007) *Educare all’arte. Riflessioni intorno all’esperienza estetica*, pp. 51–58.

Communicating Art. L'origine degli Ambasciatori dell'Arte.

Uno degli esempi più paradigmatici in questa sinergia tra scuola e museo la trovo nel progetto *Communicating Art*³⁹⁸, educare all'arte e ai beni culturali attraverso l'apprendimento di una lingua straniera. Come vediamo è diverso a Calta 21 perché qui si tratta di contribuire allo sviluppo delle competenze linguistiche della comunità di studenti attraverso l'accoglienza dei turisti nei luoghi dei Beni culturali fiorentini.

Questo progetto iniziò nell'anno 2003 a partire dall'idea di una insegnante di Storia dell'Arte in un liceo fiorentino di itinerario linguistico, all'avvertire che gli studenti soffrivano sempre di più le lezioni in inglese, per cui erano sempre più frequenti l'attitudini distruttive dentro dell'aula. La docente pensò nell'implicazione di tutta una classe in un progetto museale. Si mise in contatto con la ancora nominata Sezione didattica di Galleria degli Uffizi dove alla responsabile, Maria Paola Masini, gli sembrò dall'inizio una interessante iniziativa. Il progetto consisteva nell'accoglienza in italiano e inglese dei visitatori in un piccolo museo; tra il pubblico potevano trovarsi anche altri studenti di diversi centri educativi. Scelsero il Cenacolo di Sant'Apollonia per portare avanti l'iniziativa di accoglienza approfittando la celebrazione della Settimana Culturale. Tutti gli studenti della classe IV si sommarono al progetto in turni di tre ore ciascuno ripetuti lungo tutta la settimana, tempo di lavoro attestato mediante un controllo delle firme davanti agli insegnanti o funzionari della Sezione didattica. I risultati furono più in là degli attesi perché al di là dell'incremento della capacità comunicativa in inglese, impararono a comunicare attraverso il linguaggio corporale, a far fronte a delle situazioni complesse –come non sapere rispondere una domanda non preparata–, adeguare il linguaggio alla tipologia del pubblico, utilizzare e preparare il materiale esplicativo e, soprattutto, ciò che sembra interessare di più ai progenitori e insegnanti: “nessun alunno di quella IV bocciò quell'anno e alcuni produssero ottimi voti in alcune materie”³⁹⁹

L'anno dopo accordarono di estenderlo ad altri musei e ad altri itinerari della Educazione Secondaria Superiore. Così, il Museo di San Marco, il museo delle Cappelle Medicee e il Chiostro dello Scalzo, la Galleria d'Arte Moderna, la Villa Medicea di Cerreto Guidi accolsero, grazie all'entusiasmo degli insegnanti di lingua straniera, ai turisti francesi, inglesi,

³⁹⁸ J. Celani: *Communicating Art: L'educazione all'arte e l'apprendimento di una lingua straniera*, in: Masini, M.P. e Celani, J. (2007) *Educare all'arte. Riflessioni intorno all'esperienza estetica*, pp. 51–58.

³⁹⁹ Masini e Celani, op.cit., 2007, p.52.

cómo al alumnado se le hacía cada vez más insufribles las clases, lo que potenciaba las actitudes disruptivas de los menos interesados. Así, la docente, pensó en implicar a toda una clase del curso 4ª Superiore (corresponde a 2º de Bachillerato) en un proyecto museal. Llamó a la puerta de la Sezione Didattica de la Galleria degli Uffizi a cuya responsable, Maria Paola Masini, le pareció desde el principio una interesantísima iniciativa. El proyecto consistía en acoger tanto en italiano como en inglés a los visitantes de un pequeño museo; entre el público también se encontraría el alumnado de otros centros educativos. Eligieron el Cenacolo di Sant' Apollonia para llevar a cabo la iniciativa de acogimiento, aprovechando la celebración de la Semana de la Cultura. Todo el alumnado se sumó al proyecto en turnos de tres horas cada uno repetidos a lo largo de la semana, tiempo certificado mediante un control de firmas en presencia del profesorado o de funcionarios del departamento de educación (Sezione Didattica). Los resultados fueron más allá de los esperados pues, además de afinar la capacidad comunicativa en inglés, aprendieron a comunicar a través del lenguaje corporal, hacer frente a situaciones complicadas –como no saber contestar a una pregunta no preparada– adecuar el lenguaje a la tipología de público, utilizar y preparar el material explicativo y sobre todo, que es lo que parece interesar más a docentes y progenitores “nessun alunno di quella IV bocciò quell' anno e alcuni produssero ottimi voti in alcune materie” (Masini y Celani, 2007, p. 52).

Al año siguiente concordaron en extenderlo a otros museos de la Educación Secundaria Superior y a otros itinerarios. Así, el Museo de San Marco, el museo Cappelle Medicee y el Chiostro dello Scalzo, la Galleria d' Arte Moderna, la Villa Medicea de Cerreto Guidi acogieron, gracias al entusiasmo del profesorado de lengua extranjera, a turistas franceses, ingleses, alemanes y españoles.

Para definir los objetivos formativos, tuvieron en cuenta el curriculum del Instituto (POF) sistematizados en el desarrollo de la capacidad de comprender los nexos existentes entre fenómenos literarios y artísticos; la adquisición de conocimientos en torno al patrimonio cultural florentino; la capacidad de utilizar diferentes fuentes para crear material ilustrativo en lengua extranjera y, por último, el aprendizaje de técnicas lingüísticas y paralingüísticas de presentación en otros idiomas.

tedeschi e spagnoli.

Per definire gli obiettivi formativi, ebbero in conto i POF sistematizzati nello sviluppo della capacità di capire i nessi tra i fenomeni letterari ed artistici; la acquisizione della conoscenza intorno al patrimonio culturale fiorentino; la capacità di utilizzare diverse fonti per creare materiale illustrativo in lingua straniera e, infine, l'apprendimento delle tecniche linguistiche e paralinguistiche di presentazione in altre lingue.

La formazione degli studenti fu fatta dalla Sezione didattica e dalla stessa professoressa Celani. Il progetto iniziò nel 2004 con delle lezioni magistrali e finì a maggio 2005 con l'accoglienza gratuita dei turisti nel museo durante la Settimana della Cultura. C'è da evidenziare che le visite furono simulate previamente per aiutare a fare emergere gli errori di contenuto –per esempio, sbagliare una data o un nome con un'altro– così come per incrementare la sicurezza degli studenti nella presentazione tanto in italiano come nella lingua straniera scelta.

Dal punto di vista psicopedagogico, la esperienza contribuisce al senso di responsabilità del giovane verso il bene culturale, che si trasforma in modello per i suoi coetanei. L'esito del progetto motivò il disegno d'altri per le classi 4^a e 5^a della scuola primaria e della secondaria di primo grado, adeguandosi al loro mondo per suscitare lo stupore: “Angels” y “Court Portrait– *My Portrait!*”.

L'integrazione della lingua inglese nella Sezione didattica di Galleria degli Uffizi, si deve a due motivazioni fondamentali: la prima ha a che fare con la carenza nella gran maggioranza dei testi scolastici di un vocabolario specifico relativo all'eredità culturale italiana. La seconda motivazione, di ordine psicopedagogico, parte dal potenziamento dei canali sensitivi ed emotivi della percezione, il che favorisce il processo della comunicazione espressiva.⁴⁰⁰ Masini e Celani si avvalsero delle indicazioni stabilite dalla Cambridge University per trovare dei parallelismi tra la didattica dell'arte e la glotodidattica, cioè, l'insegnamento delle lingue straniere seguendo dei criteri scientifici fondamentali nella acquisizione della linguistica e la antropologia.⁴⁰¹ Secondo Celani:

(...) ai bambini non manca la comprensione di concetti anche difficili, hanno solamente bisogno di fare proprie le abilità tecniche. Vedono gli oggetti da prospettive diverse; per esempio, vedono forme,

⁴⁰⁰ M. Pinto: *Raccontare l'arte*, 2007, p.4.

⁴⁰¹ L. Cameron: *Teaching Languages to Young Learners*, 2001.

La preparación de los estudiantes corrió a cargo del departamento de educación y de la misma profesora Celani, que pasó a formar parte de dicho departamento. Comenzó este nuevo proyecto en octubre de 2004 con lecciones magistrales y finalizó en mayo de 2005 con el acogimiento gratuito del público en el museo durante la Semana de la Cultura. Hay que señalar que las visitas fueron simuladas previamente tanto para hacer emerger los errores de contenido –como equivocarse un siglo o un nombre por otro –como para incrementar la seguridad del alumnado en la exposición oral tanto en italiano como en la lengua extranjera.

Desde el punto de vista psicopedagógico, la experiencia contribuye a que el joven se sienta responsable del patrimonio cultural y a convertirse en modelo para sus coetáneos. El éxito del proyecto motivó el diseño de otros para los cursos 4º y 5º de la escuela primaria y secundaria de primer grado, adecuándose a sus mundos para suscitar estupor: “Angels” y “Court Portrait- *My Portrait!*”.

La integración de la lengua inglesa en la sección de didáctica de Galleria degli Uffizi se debe a dos motivos fundamentales: el primero, tiene que ver con la carencia en la mayoría de los libros de texto de vocabulario específico relativo a la herencia cultural italiana. El segundo motivo, de orden psicopedagógico, parte de la potenciación de los canales sensoriales y emotivos de la percepción, lo que favorece el proceso de la comunicación expresiva (Pinto, 2007, p.4). Masini y Celani se apoyaron en las indicaciones establecidas por la Cambridge University (Cameron, 2001) para encontrar líneas paralelas entre la didáctica del arte y la glotodidáctica, es decir, la enseñanza de idiomas siguiendo criterios científicos fundamentados en la adquisición de la lingüística y la antropología. Según Celani:

(...) ai bambini non manca la comprensione di concetti anche difficili, hanno solamente bisogno di fare proprie le abilità tecniche. Vedono gli oggetti da prospettive diverse; per esempio, vedono forme, strutture chiare e dettagli, ma non colgono le categorie di concetti (spesso si sente dire dal bambino “è uguale- ma è una cosa diversa”): è necessario creare una didattica che abbia un approccio non centrato sul bambino, ma centrato sull’apprendimento, che stimoli l’enorme potenziale che hanno. Spesso la lezione di lingua straniera non sfrutta a dovere questo potenziale. C’è un processo “organico” nel processo di apprendimento del bambino; da qui si deduce che un coinvolgimento a livello visivo-emotivo-linguistico è quanto di meglio si possa introdurre nella didattica.”⁴⁰²

⁴⁰² J. Celani, in Masini e Celani, op.cit., 2007, p.55

strutture chiare e dettagli, ma non colgono le categorie di concetti (spesso si sente dire dal bambino “è uguale- ma è una cosa diversa”): è necessario creare una didattica che abbia un approccio non centrato sul bambino, ma centrato sull’apprendimento, che stimoli l’enorme potenziale che hanno. Spesso la lezione di lingua straniera non sfrutta a dovere questo potenziale. C’è un processo “organico” nel processo di apprendimento del bambino; da qui si deduce che un coinvolgimento a livello visivo-emotivo-linguistico è quanto di meglio si possa introdurre nella didattica.”⁴⁰³

I vantaggi del progetto Communicating Art, secondo le loro autrici, sono stati fondamentalmente due: cercare attraverso l’emozioni la consolidazione dell’apprendimento e che lo studente capisca che si può essere amico dell’arte e degli artisti.

Come vedremo più avanti, il progetto è stato modificato in una minima parte per adattarlo al progetto ministeriale della alternanza scuola-lavoro passando a chiamarsi “Ambasciatori dell’arte”.

5.3.2.3 Gallerie degli Uffizi e la interazione scuola-museo nello sviluppo della “Legge della Buona Scuola . La alternanza scuola - lavoro.

La diffusione delle forme d’apprendimento basate nel lavoro di qualità è una delle più recenti indicazioni europee in materia di educazione-formazione, come anche uno dei piloni della strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

La missione generale della formazione e dell’istruzione comprende degli obiettivi come la cittadinanza attiva, lo sviluppo personale e il benessere. Quindi è necessaria la promozione delle abilità trasversali tra i giovani perché possano costruirsi delle strade di vita e di lavoro, così come l’autoimpiego, fondati in uno spirito proattivo, flessibile ai cambiamenti nel mercato di lavoro.

La Commissione europea⁴⁰⁴ ha indicato gli obiettivi per lo sviluppo di una educazione e formazione professionista di eccellenza. Incide nella promozione dell’apprendimento basato sul lavoro con delle pratiche formative e dei periodi di apprendimento di qualità e modelli duali per facilitare la transizione dallo studio al mondo del lavoro. Per fare ciò considera la necessità di contare sul partenariato pubblico-privato con la finalità di garantire la idoneità dei curricula e competenze, e favorire e impulsare i programmi di mobilità “Erasmus per

⁴⁰³ J. Celani, in Masini e Celani, op.cit., 2007, p.55

⁴⁰⁴ Comunicación de la Comisión del Parlamento europeo al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones, con el título: “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”, noviembre 2012, (COM 2012/669 final). En <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-669-ES-F1-1.Pdf>

Las ventajas del proyecto *Communicating Art*, según sus diseñadoras, han sido sustancialmente dos: intentar a través de las emociones consolidar el aprendizaje y que el alumnado comprenda que puede ser amigo del arte y de los artistas.

Como veremos más adelante, el proyecto ha sido modificado en una mínima parte para adaptarlo al proyecto ministerial de la alternancia *scuola-lavoro* pasando a denominarse “Ambasciatori dell’ arte”.

5.3.2.3 Gallerie degli Uffizi y la interacción escuela–museo en el desarrollo de la ley de la “Buona scuola”. La alternancia escuela–trabajo.

La difusión de formas de aprendizaje basadas en el trabajo de calidad es una de las recientes indicaciones europeas en materia de educación y formación, como también uno de los pilares de la estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo.

La misión general de la formación y de la instrucción comprende objetivos como la ciudadanía activa, el desarrollo personal y el bienestar. Para ello es necesaria la promoción de habilidades transversales entre los jóvenes para que puedan construir caminos de vida y de trabajo, así como de autoempleo, fundados en un espíritu proactivo, flexible a los cambios del mercado laboral.

La Comisión europea⁴⁰⁵ ha indicado los objetivos para el desarrollo de una educación y formación profesional de excelencia. Incide en la promoción del aprendizaje basado en el trabajo, con prácticas formativas y periodos de aprendizaje de calidad y modelos de aprendizaje dual para facilitar la transición del estudio al trabajo. Para ello considera que es necesario contar con partenariado público–privado, con el fin de garantizar la idoneidad de currículos y competencias y favorecer e impulsar los programas de movilidad “Erasmus para todos” y “Erasmus+”. Estos puntos han sido recogidos en iniciativas relativas a la ocupación juvenil promovida por la Recomendación del Consejo europeo del 22 abril 2013, sobre la “Garantía juvenil”⁴⁰⁶ y sobre otros instrumentos para facilitar la transición escuela trabajo.

⁴⁰⁵ Comunicación de la Comisión del Parlamento europeo al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones, con el título: “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”, noviembre 2012, (COM 2012/669 final). En <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-669-ES-F1-1.Pdf>

⁴⁰⁶ [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=ES)

tutti” e “Erasmus+”. Questi punti sono stati raccolti in iniziative relative all’occupazione giovanile promossa dalla Raccomandazione del Consiglio europeo 22 abril 2013, sulla “Garanzia giovanile”⁴⁰⁷ e su altri strumenti per facilitare la transizione scuola–lavoro.

In Italia, la collaborazione formativa tra scuola e il campo del lavoro, la alternanza scuola–lavoro, si collocava inizialmente nella risposta⁴⁰⁸ a una domanda individuale di formazione da parte degli studenti (stage, cicli formativi e di orientamento⁴⁰⁹). Oggi si propone la alternanza ai docenti e presidi dei centri educativi, che devono leggerla come un impulso innovativo per la didattica e la qualità della formazione degli studenti mediante l’ articolo 2 del Decreto di attuazione della Riforma Moratti 2013 –di carattere non obbligatorio allora– e la Legge n.107, 13 luglio 2015, conosciuta come “della Buona scuola”. L’ ultima legge apporta delle importanti novità per i processi formativi del cittadino italiano, tra di esse l’obbligatorietà delle pratiche formative in strutture del territorio dove gli studenti della scuola secondaria superiore possono conoscere l’organizzazione delle diverse entità culturali così come la natura delle istituzioni politiche, sociali ed economiche. Attraverso l’ esperienza personale, lo studente arriva a capire i diritti e i doveri che caratterizzano l’ essere cittadino, e quindi la coesione sociale; smette di percepire la scuola come qualcosa di estraneo a lui, fuori dalla realtà, incrementando la percezione di formare parte di una comunità; infine facilita l’ avvicinamento al mondo del lavoro. Sono dei motivi per cui le pratiche formative vanno più in là delle nozioni accademiche, cercando lo sviluppo delle competenze. A questo progetto o itinerario si conosce come “Alternanza Scuola–

Lavoro” (ASL) e il suo impulso trova la sua conferma nella suddetta legge 107, che ha introdotto organicamente questa strategia didattica nell’ offerta formativa di tutti gli itinerari di studio nella scuola superiore con un carico lettivo obbligatorio di duecento ore nel liceo e di quattrocento per gli istituti tecnici e professionali.

Tabella 10. I dieci indicatori punteggiabili nei progetti formativi che concorrono per la ASL Fonte: istruzioneer.it

N.	Indicatore	Punteggio massimo
1	Coerenza con le linee di indirizzo e le azioni del Piano Triennale dell’ Offerta Formativa.	10
2	Progetto pilota realizzato con associazioni di categoria e soggetti rappresentativi del mondo del lavoro e in particolare con distretti produttivi di settore.	10
3	Realizzazione di un modello di alternanza scuola lavoro con imprese che operano, in contesti nazionali ed internazionali, nelle aree quali informatica e telecomunicazioni, meccanica e mecatronica, logistica e trasporti, energia, elettronica ed elettrotecnica, robotica, <i>digital manufacturing</i> .	10
4	Progetto caratterizzato da stabilità nel tempo, che valorizzi ed integri la filiera formativa e la filiera produttiva e nella co-progettazione del modello di alternanza risponda ad una logica che accomuni più scuole, anche in rete. - a livello locale - a livello nazionale	5 15
5	Presenza di formazione congiunta in una logica multilivello, che assicuri la formazione dei tutor interna ed esterna e successivamente quella dei docenti dei Consigli di classe, in aderenza con i contenuti e le linee generali del Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019 emanato da questo Ministero.	15
6	Sperimentazione di nuove forme organizzative e di strumenti di certificazione delle competenze.	8
7	Modello fruibile e replicabile nella formazione degli studenti in tema di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.	6
8	Progetto assistito da enti e istituti di ricerca che ne assicurino la rigorosa validità scientifica, anche avvalendosi di una piattaforma informatica per la gestione delle attività.	5
9	Presenza di un piano di comunicazione adeguato che preveda eventi e manifestazioni finalizzati alla successiva diffusione e disseminazione.	6
10	Previsione di un piano di monitoraggio sull’ efficacia e sulla ricaduta delle azioni programmate, soprattutto nell’ ambito della formazione multilivello e congiunta dei tutor.	10
TOTALE PUNTEGGIO		100

⁴⁰⁷ [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=ES)

⁴⁰⁸ Ley 24 junio 1997, n.196 (paquete Treu) y Decreto interministerial 25 marzo 1998, n.142 sobre prácticas formativas y de orientación. En: https://www.studenti.unige.it/sites/www.studenti.unige.it/files/dl142_98.pdf

⁴⁰⁹ Con ley 28 marzo 2003, n. 53, la alternanza scuola lavoro entró formalmente en el sistema educativo italiano. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/.../legge53_03.pdf

En Italia, la colaboración formativa entre escuela y el mundo laboral, la alternancia escuela trabajo, se situaba inicialmente en la respuesta⁴¹⁰ a una demanda individual de formación por parte del alumnado (estancias, ciclos formativos y de orientación⁴¹¹). Hoy se propone la alternancia a docentes y directores de los centros educativos, que deben leerla como impulso innovativo para la didáctica y la calidad de la formación de los estudiantes mediante el art.2 del decreto de actuación de la Reforma Moratti de 2013 –de carácter no obligatorio entonces –y la ley n.107, del 13 julio de 2015, conocida como ‘della Buona scuola’. La última ley aporta importantes novedades en los procesos formativos del ciudadano italiano, entre ellas la obligatoriedad de unas prácticas formativas en estructuras del territorio donde los estudiantes de Secundaria pueden conocer la organización de las diferentes entidades culturales, así como la naturaleza de las instituciones políticas, sociales y económicas. A través de la vivencia personal, el alumnado llega a comprender los derechos y los deberes que caracterizan el ser ciudadano y, por tanto, la cohesión social; deja de percibir la escuela como algo ajeno, fuera de la realidad, incrementando la percepción de que forma parte importante de la comunidad y facilita el acercamiento al mundo laboral. Son motivos por lo que las prácticas formativas miran más a desarrollar competencias que a impartir nociones académicas. A este proyecto o itinerario se conoce como “Alternanza Scuola-Lavoro” (ASL) y su impulso encuentra confirmación en la ya mencionada ley 107, que ha introducido orgánicamente esta estrategia didáctica en la oferta formativa de todos los itinerarios de estudio de la escuela secundaria de segundo grado, con una carga horaria obligatoria de 200 horas en el liceo y de 400 horas para institutos técnicos y profesionales.

Los centros educativos interesados deben presentar un proyecto a una Comisión (una por región) nombrada por los directores de las agencias educativas regionales (Uffici Scolastici Regionali). Estas Comisiones atribuyen un valor máximo de 100 puntos por cada proyecto, evaluando cada uno de los indicadores⁴¹².

⁴¹⁰ Ley 24 junio 1997, n.196 (paquete Treu) y Decreto interministerial 25 marzo 1998, n.142 sobre prácticas formativas y de orientación. En: https://www.studenti.unige.it/sites/www.studenti.unige.it/files/dl142_98.pdf

⁴¹¹ Con ley 28 marzo 2003, n. 53, la alternanza scuola lavoro entró formalmente en el sistema educativo italiano. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/.../legge53_03.pdf

⁴¹² En: http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/10/Prog_eccell_ASL_art-22-2%C2%B0-periodo-DM-663_2016.pdf, acceso, 12/01/2017

I centri educativi interessati devono presentare un progetto ad una Commissione (una per regione) nominata dai direttori delle Agenzie educative regionali (Uffici Scolastici Regionali). Queste Commissioni attribuiscono una valutazione massima di cento punti per ogni progetto, valutando ciascuno dei seguenti indicatori:⁴¹³

L'indicatore più valutato nei progetti è la stabilità temporale, la combinazione fra formazione pratica e teoria e la collaborazione tra i diversi centri educativi a livello regionale e non solo locale. Il punto 5 valuta, in virtù del Piano Ministeriale per la Formazione dei Docenti, che il progetto faciliti la formazione dei tutor esterni e dei docenti che prendono parte nel *Consiglio di Classe*.

Seguendo queste linee, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), ha tenuto conto nella riforma educativa 2015 il documento prodotto dalla Commissione di studio per la Didattica del Museo e del Territorio⁴¹⁴, molti altri documenti sorti dopo questo protocollo così come raccomandazioni internazionali ed europee. Di ciascuno di loro s'intende che la conoscenza e la comprensione del patrimonio culturale è fondamentale nella formazione degli studenti al promuovere una relazione matura e responsabile con il proprio territorio e le sue risorse culturali e naturali. Per questo motivo il MIUR si impegna nel complementare il sistema educativo con delle attività didattiche e di apprendimento nei licei e istituti che garantiscano lo sviluppo umano, economico, scientifico e culturale del paese.

Il MIUR firmò nel lontano 2009 un memorandum d'intesa con il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (da adesso MIBACT) e con la Associazione Nazionale Storici dell'Arte (ANISA) per rinforzare lo scambio di iniziative, materiali e esperienze e favorire la conoscenza del patrimonio e lo sviluppo culturale. Il MIBACT si è compromesso nel favorire la collaborazione tra i responsabili dei centri educativi e del patrimonio culturale e promuovere e sostenere la ricerca con la collaborazione delle università, soggetti pubblici e privati, così come la Regione ed altri enti pubblici territoriali.

La Riforma e la Legge 107 hanno incrementato le richieste di formazione nei musei, per cui scuola e servizi educativi hanno stabilito degli itinerari educativi

⁴¹³En:http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/10/Prog_eccell_ASL_art-22-2%C2%B0-periodo-DM-663_2016.pdf, acceso, 12/01/2017

⁴¹⁴ Fechado 20/03/1997, evidencia la necesidad de poner en marcha un Sistema nacional de educación al patrimonio cultural a través de los servicios educativos de Museos y de las *Soprintendenze* (ver 1.5.5)

Lo más valorado en los proyectos es la estabilidad temporal, la combinación entre formación práctica y teórica y la colaboración entre diferentes centros educativos a nivel nacional y no solo local. El punto 5 valora, en virtud del Plan ministerial para la Formación de los docentes, que el proyecto facilite la formación de tutores internos y externos y de los docentes que forman parte del *Consiglio di Classe*.

Siguiendo estas líneas, el Ministerio de Educación italiano –Ministero dell’ Istruzione, dell’ Università e della Ricerca– (desde ahora MIUR), ha tenido en cuenta en la reforma educativa de 2015, el documento producido por la Comisión de estudio para la didáctica del museo y del territorio⁴¹⁵, muchos otros documentos surgidos a raíz de este protocolo así como recomendaciones internacionales y europeas. De todos ellos se desprende que el conocimiento y la comprensión del patrimonio cultural son fundamentales en la formación de los estudiantes, al promover una relación madura y responsable con el propio territorio y sus recursos culturales y naturales. Por este motivo el MIUR se empeña en complementar el sistema educativo con actividades didácticas y de aprendizaje en los centros educativos que garanticen el desarrollo humano, económico, científico y cultural del país.

El MIUR firmó ya en un lejano 2009 un memorándum de entendimiento con el Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (desde ahora MIBACT) y con la Associazione Nazionale Storici dell’ Arte (ANISA) para reforzar el intercambio de iniciativas, materiales y experiencias y favorecer el conocimiento del patrimonio y el desarrollo cultural. El MIBACT se ha comprometido a favorecer la colaboración entre los responsables de los institutos y del patrimonio cultural y promover y sostener su investigación con la colaboración de universidades, sujetos privados y públicos, como la Región y otros entes públicos territoriales.

La Reforma y la ley 107 han incrementado las solicitudes de formación en los museos, por lo que escuela y servicios educativos de los museos han establecido itinerarios educativos en los lugares de la cultura tras la firma del protocolo de entendimiento –La vita civile– Sistema Toscana – el 21 de marzo de 2016 entre el MIUR y el Polo Museale della Toscana, el Museo Statale Autonomo delle Gallerie degli Uffizi, el Museo Statale Autonomo Museo Nazionale del Bargello y el Museo Autonomo del MIBACT Opificio delle Pietre

⁴¹⁵ Fechado 20/03/1997, evidencia la necesidad de poner en marcha un Sistema nacional de educación al patrimonio cultural a través de los servicios educativos de Museos y de las *Soprintendenze* (ver 1.5.5)

nei luoghi della cultura tra la firma del protocollo d'intesa –La vita civile–Sistema Toscana – il 21 marzo 2016 tra il MIUR e il Polo Museale della Toscana, il Museo Statale Autonomo delle Gallerie degli Uffizi, il Museo Statale Autonomo Museo Nazionale del Bargello e il Museo Autonomo del MIBACT Opificio delle Pietre Dure. La firma garantisce un sistema integrato che facilita l'inserimento nel programma dell'alternanza scuola lavoro (ASL) di studenti della scuola secondaria superiore di Firenze, Pistoia e Prato.

Conforme la convenzione o protocollo firmato, Gallerie degli Uffizi si compromette ad accogliere e formare nei propri musei⁴¹⁶ un numero di studenti in ASL, ma anche formare quegli altri che realizzano la loro pratica formativa nei musei che integrano il Polo Museale fiorentino.⁴¹⁷

Il numero di studenti di ASL la cui formazione si realizza nelle istituzioni del patrimonio culturale, è accordato con il centro educativo ogni anno per la realizzazione del progetto “La vita civile”, il quale comprende quattro itinerari con la scelta di uno:

- Firenze e la cultura dell'accoglienza: Ambasciatori dell'Arte. Progetto di accoglienza nei musei fiorentini che integra l'uso di altre lingue. Come estensione sono sorti durante l'anno 2016–2017 Ambasciatori del Verde y Ambasciatori della Musica.
- Ambiente e paesaggio: Ambasciatori del verde. Si tratta di una esperienza cognitiva e lavorativa attraverso la quale i giovani potranno prendere consapevolezza del valore di una tipologia del patrimonio culturale, il giardino storico, perfezionando le competenze storico-artistiche e comunicative entrando in contatto con quelle professioni specifiche legate ai beni culturali. Gli alunni devono disegnare un percorso storico-botanico, sia in italiano come in altre lingue comunitari, per proporlo ai visitatori del Giardino di Boboli e dei giardini delle ville medicee. La loro formazione prevede degli incontri con la responsabile del Dipartimento Scuola e Giovani, le sue educatrici museali e i rappresentanti delle professioni che operano nel giardino oggetto della attività. Rivolto a centocinquanta studenti, prevede un numero non superiore a cinquanta per ogni gruppo.
- Ambasciatori della Musica. Nato come estensione del progetto ideato e promosso dal Dipartimento Scuola e Giovani, Ambasciatori dell'Arte, è un'esperienza con cui gli studenti potranno mostrare le loro conoscenze del linguaggio musicale attraverso l'interpretazione e l'esecuzione in una prospettiva culturale, storica e tecnica interdisciplinare, essendo protagonista all'interno dei contesti monumentali –come Museo delle Porcellane, Tesoro

⁴¹⁶ Galleria delle Statue e delle Pitture, Galleria Pallatina, Galleria d'Arte Moderna (GAM), Tesoro dei Granduchi, Giardino di Boboli e Museo delle Porcellane.

⁴¹⁷ Cenacolo di Ognissanti, Chiostro dello Scalzo, Cenacolo di Andrea del Sarto, Giardino della Villa medicea di Castello, Parco di Villa il Ventaglio e la Villa medicea di Poggio a Caiano.

Dure. La firma garantiza un sistema integrado que facilita la inserción en el programa de la alternancia escuela trabajo (desde ahora ASL, en italiano) de estudiantes de la escuela secundaria de segundo grado de Florencia, Pistoia y Prato.

Conforme al convenio o protocolo firmado, Gallerie degli Uffizi se compromete a acoger y formar en los propios museos⁴¹⁸ un número de estudiantes en alternancia escuela-trabajo, además de formar a aquellos otros que la realizan en los museos que integran el Polo Museale florentino.⁴¹⁹

El número de estudiantes de ASL cuya formación se realiza en instituciones del patrimonio cultural, es acordado con el centro educativo cada año para la realización del proyecto “La vita civile”, que comprende cuatro itinerarios a elegir uno:

- Firenze e la cultura della accoglienza: Ambasciatori dell’ Arte. Proyecto de acogimiento en museos florentinos que integra el uso de otros idiomas. Como extensión ha surgido durante el año 2016-2017 Ambasciatori del Verde y Ambasciatori della Musica.
- Ambiente e paesaggio: Ambasciatori del verde. Se trata de una experiencia cognitiva y laboral a través de la cual los jóvenes podrán tomar conciencia del valor de una tipología del patrimonio cultural, el jardín histórico, perfeccionando las competencias histórico-artísticas y comunicativas y entrar en contacto con aquellas profesiones específicas ligadas a los bienes culturales. El alumnado debe diseñar un recorrido histórico botánico, sea en italiano como en otros idiomas comunitarios, para proponerlo a los visitantes del Jardín de Bóboli y de los jardines de las villas mediceas. Su preparación prevé encuentros con la responsable del Departamento Scuola e Giovani, sus educadoras museales y representantes de las profesiones que operan en el jardín objeto de la actividad. Dirigido a 150 estudiantes, prevé un número no superior a 50 por cada grupo escolar.
- Ambasciatori della Música. Nacido como extensión del proyecto ideado y promovido por el Departamento Scuola e Giovani, Ambasciatori dell’ Arte, es una experiencia con la que los estudiantes podrán mostrar sus conocimientos del lenguaje musical a través de la interpretación y la ejecución en una perspectiva cultural, histórica y técnica interdisciplinar, siendo protagonistas en el interior de contextos monumentales – como Museo delle Pocellane, Tesoro dei Granduchi, Giardino di Boboli y la Galleria d’ arte moderna –en los que perfeccionar competencias histórico-artísticas y comunicativas. Como los proyectos anteriores, los jóvenes son formados por los responsables del

⁴¹⁸ Galleria delle Statue e delle Pitture, Gallaria Pallatina, Galleria d’ Arte Moderna (GAM), Tesoro dei Granduchi, Giardino di Boboli e Museo delle Porcellane.

⁴¹⁹ El Cenacolo di Ognissanti, el Chiostro dello Scalzo, el Cenacolo di Andrea del Sarto, el Giardino della Villa medicea di Castello, el Parco di Villa il Ventaglio y la Villa medicea di Poggio a Caiano.

dei Granduchi, Giardino di Boboli e la Galleria d'Arte Moderna– in cui perfezionare delle competenze storiche–artistiche e comunicative. Come nei progetti anteriori, i giovani sono formati dal Dipartimento Scuola e Giovani, educatori museali e rappresentanti della Fondazione Teatro della Toscana.

- Ambiente e paesaggio: La panchina delle fiabe. Si tratta di un mezzo di collaborazione valido non solo per l'educazione al patrimonio artistico e paesaggistico, ma anche per risvegliare nelle giovani generazioni l'interesse per la narrazione a voce alta, sviluppare la capacità creativa ed espressiva e lavorare sulla competenza della comunicazione interpersonale. Gli studenti realizzano un periodo di studio dentro e fuori dell'aula che gli permetterà imparare la tecnica narrativa ad un pubblico infantile di residenti e visitatori occasionali dei giardini storici dell'area fiorentina, come il Giardino dei Boboli, i giardini della Villa Medicea o il parco della Villa il Ventaglio. Indirizzato a 120 studenti, la formazione prevede un'incontro preliminare sulle caratteristiche specifiche dell'attività, due visite a carico dell'educatrice del Dipartimento Scuola e Giovani delle Gallerie degli Uffizi e un modulo di educazione alla comunicazione orale a carico del Centro di Avviamento all'Espressione della Fondazione Teatro della Toscana.
- Professionalità dei beni culturali. L'itinerario "Ambasciatori dell'Arte" infuocato ad acquisire delle competenze e un linguaggio specifico per l'accoglienza del pubblico nell'interno dei musei, si sviluppa alla osservazione e a una primaria conoscenza e esperienza di qualsiasi professione che caratterizza il complesso meccanismo che permette al Ministero dei Beni Culturali compiere la sua funzione. Inoltre, questo progetto, rafforza la capacità di comunicare grazie alla contribuzione del Centro di Avviamento all'Espressione della Fondazione Teatro della Toscana. Particolare attenzione si centra sugli argomenti che riguardano l'accessibilità e la bellezza del patrimonio, la quale responsabilità civica è alla base obiettiva che compone il progetto "Ambasciatori..."

5.3.2.4 Gli educatori museali: una categoria essenziale per comunicare l'arte e il patrimonio culturale

Molti degli studenti che oggi compiono il loro compito di "Ambasciatori dell'arte" sono stati "condotti da mani leggere", come dice la responsabile del dipartimento Scuola e Giovani, quando da piccoli arrivavano con le maestre in Galleria degli Uffizi, ma anche con i loro genitori. Stretti spazi in cui è confinata la storia dell'arte e l'interesse con cui si spiega. Parole unite in brevi e significative frasi che chiamano una categoria essenziale per comunicare il patrimonio culturale: l'educatore museale, in questo caso educatrici perché in Gallerie degli Uffizi è tutto al femminile. Non direi che i loro spazi sono stretti, nè mentali nè fisici, ma c'è tanto interesse nel loro lavoro. Si tratta di un interesse che sa di soddisfazione personale quando delle persone incontrate per caso si ricordano di loro e le fermano per raccontargli di avere

Departamento scuola e Giovani, educadoras museales y representantes de la Fundación Teatro della Toscana.

- Ambiente e paesaggio: La panchina delle fiabe. Se trata de un instrumento colaborativo válido no solo para educar al patrimonio artístico y paisajístico, sino también para despertar en las jóvenes generaciones el interés por la narración en voz alta, desarrollar la capacidad creativa y expresiva y trabajar la competencia de la comunicación interpersonal. Los estudiantes realizan un periodo de estudio dentro y fuera del aula que les permitirá aprender la técnica narrativa para un público infantil de residentes y visitantes ocasionales de los jardines históricos del área florentina, como el Jardín de Bóboli, los jardines de las villas mediceas o el parque de la Villa Il Ventaglio. Dirigido a 120 estudiantes, la formación prevé un encuentro preliminar sobre las características específicas de la actividad, dos visitas a cargo de las educadoras del Departamento Scuola e Giovani de Gallerie degli Uffizi y un módulo de educación a la comunicación oral a cargo del Centro di Avviamento all'Espressione della Fondazione Teatro della Toscana.
- Professionalità dei beni culturali. El itinerario “Ambasciatori dell'Arte” focalizado a la adquisición de competencias y lenguaje específico para el acogimiento de público en el interior de los museos, se extiende a la observación y a un primer conocimiento y experiencia de algunas profesiones que caracterizan el complejo mecanismo que permite al Ministero dei Beni Culturali cumplir su función. Además, este proyecto, potencia la capacidad de comunicar gracias a la contribución de Centro di Avviamento all'Espressione della Fondazione Teatro della Toscana. Particular atención se reserva a temas relacionados con la accesibilidad y disfrute del patrimonio cuya responsabilidad cívica es la base objetiva que conforma el proyecto “Ambasciatori...”

5.3.2.4 Las educadoras museales: una categoría esencial para comunicar el arte y el patrimonio

Muchos de los estudiantes que hoy cumplen su labor de “embajadores del arte” habrán sido “conducidos por manos ligeras”, cuando de pequeños iban con la maestra en Galleria degli Uffizi o con sus padres. Estrechos espacios en los que está confinada la historia del arte e interés en lo que se explica. Palabras unidas en breves y significativas frases llaman a una categoría esencial para comunicar el patrimonio cultural: la educadora museal. No diría que sus espacios son estrechos, ni mentales ni físicos, pero hay tanto interés en su trabajo. Se trata de un interés que sabe de satisfacción personal cuando personas encontradas tantos años atrás y reencontradas la recuerdan y le cuentan haber iniciado estudios

iniziato degli studi artistici perché rimasero colpiti da ciò che avevano sentito e udito durante la visita al museo.⁴²⁰

La formazione nella laurea magistrale di Storia dell'Arte, e qualcuno con studi specifici in museologia, è stata completata con uno stage nella Sezione Didattica di Galleria degli Uffizi, seguite da vicino per funzionarie e collaboratrici con esperienza, nella fase di apprendimento. Dopo una prova per dimostrare che in esse non c'è soltanto un bagaglio di conoscenza ma anche sapere rapprocciarsi con il pubblico visitatore. Sebbene non sono ancora assunte in modo continuativo dall'azienda, ma lavorano come collaboratrici esterne prendendo lungo il tempo diverse forme a secondo il contratto di lavoro, qualcuna di loro sono entrate attraverso cooperative culturali negli ultimi due anni in modo saltuario ed altre sono anni che lavorano per la stessa cooperativa che nutre il museo di questa figura professionale in una situazione molto ibrida: se da un lato il rapporto con Scuola e Giovani è strettissima, dall'altro, a livello amministrativo, sono delle collaboratrici esterne, trovandosi in un limbo lavorativo senza tutela. Per questo motivo è da anni che la sezione didattica ha smesso di formare educatori; prima vorrebbero dare soluzione a coloro che, in parole della responsabile del dipartimento, devono trovare una sistemazione nei musei italiani, cosa che ancora è lontano da verificarsi. "Sono solo quarantasei anni che non è stato risolto questo problema"⁴²¹, dichiara ironica e dispiaciuta la responsabile di Scuola e Giovani, Silvia Mascalchi.

Il metodo pedagogico in cui sono state formate proviene dalla fondatrice della sezione didattica negli anni sessanta, la storica di arte medievale e rinascimentale Maria Tossi Todorov. Il metodo eseguito fu definito da lei stessa di "attenzione guidata", attraverso le domande indirizzate ai discenti che devono trovare la soluzione per leggere l'opera d'arte. La attuale responsabile spiega che, essendo evidente la difficoltà, le educatrici guidano nella direzione adeguata ma senza svelare mai il mistero, "(...) perché, anche se alla fine dei conti sei te che guidi questo loro sguardo, si sentono molto soddisfatti. C'è una grande soddisfazione nello scoprire certi significati, certi dettagli, certe linee di sviluppo."⁴²² In questo modo, l'osservatore scopre la capacità che ignorava di avere. Dunque, si tratta di guidare l'attenzione per scoprire da soli in una autonomia guidata. Questa guida dovrebbe servire per dare

⁴²⁰ Intervista educatrice museale EPC (18:55.52) 01/06/2017 (note)

⁴²¹ Intervista responsabile dipartimento Scuola e Giovani, dottoressa Silvia Mascalchi (35:14.34) 13/06/2017.

⁴²² *ivi.* (31:47.22)

artísticos porque quedaron impresionadas de lo que le contó durante la visita al museo.⁴²³

La formación en la licenciatura de Historia del Arte, y algunas en museología, ha sido completada con una estancia en la sección didáctica de Galleria degli Uffizi, seguidas de cerca por funcionarias y colaboradoras con experiencia, en la fase de aprendizaje. Después una prueba para demostrar que en ellas no solo hay un bagaje de conocimiento sino también saber relacionarse con el público. No obstante, aún no han sido contratadas de forma continuada, sino que siguen trabajando como colaboradoras externas tomando en el tiempo varias formas según el contrato de trabajo: algunas han entrado las cooperativas y en los últimos dos años, otras han sido contratadas por ella. Es una situación muy híbrida: si por una parte la relación con Scuola e Giovani es estrechísima por otra, a nivel administrativo, son colaboradoras externas. Esta situación las deja en un limbo laboral sin tutela. Por este motivo hace años que la sección didáctica ha dejado de formar educadoras de museo: antes deben solucionar el problema de aquellas que, en palabras de la directora del Departamento, tienen que encontrar un lugar en los museos italianos, pero por ahora no ha pasado. “Sono solo quarantasei anni che non è stato risolto questo problema”⁴²⁴, declara irónica y disgustada Silvia Mascalchi, responsable de Scuola e Giovani.

El método pedagógico en el que han sido formadas, proviene de la fundadora de la sección didáctica en los años sesenta, la historiadora de Arte Medieval y del Renacimiento Maria Tossi Todorov. El método fue definido por ella misma como de “atención guiada, “a través de preguntas dirigidas a los discentes que deben encontrar la solución para leer las obras. La actual directora de esta sección explica que, siendo evidente la dificultad, las educadoras guían en la dirección adecuada pero sin desvelar hasta el final el misterio, “(…) perche, anche se in fine dei conti sei te che guidi questo loro sguardo, si sentono molto soddisfatti. C’è una grande soddisfazione nello scoprire certi significati, certi dettagli, certe linee di sviluppo.”⁴²⁵ De este modo, el observador descubre la capacidad que ignoraba tener. Por lo tanto, se trata de guiar la atención para descubrir solos en una autonomía guiada. Esta guía debe servir para dar la oportunidad de educar la mirada desarrollando la capacidad de observación.

⁴²³ Entrevista educatrice museale EPC (18:55.52) 01/06/2017 (note)

⁴²⁴ Entrevista direttrice Scuola e Giovani, dottoressa Silvia Mascalchi (35:14.34) 13/06/2017.

⁴²⁵ Íb. (31:47.22)

l'opportunità di educare lo sguardo sviluppando la capacità di osservazione. Afferma Silva Mascalchi:

“L'errore è abolito. Cioè, se te veramente hai aperto gli occhi e hai aperto il cuore guardando una cosa e fai una osservazione, non sarà mai una osservazione sbagliata, bisogna capire in quale direzione ci porta quella osservazione. I ragazzi a volte dicono delle cose abbastanza curiose, magari anche se sembrano degli errori, però non sono errori, sono cose che un adulto consapevole deve sapere prendere in considerazione e ricondurle in un alveo di crescita.”

Afirma Silvia Mascalchi:

“L’errore è abolito. Cioè, se te veramente hai aperto gli occhi e hai aperto il cuore guardando una cosa e fai una osservazione, non sarà mai una osservazione sbagliata, bisogna capire in quale direzione ci porta quella osservazione. I ragazzi a volte dicono delle cose abbastanza curiose, magari anche se sembrano degli errori, però non sono errori, sono cose che un adulto consapevole deve sapere prendere in considerazione e ricondurle in un alveo di crescita.”

MARCO METODOLÓGICO

INQUADRAMENTO METODOLOGICO

CAPITOLO 6

DISEGNO DI RICERCA

Sommario

6.1 Impostazione

6.2 Proposta

6.3 Finalità e obiettivi

6.4 Tempistica nel processo di ricerca

6.5 Fasi nel processo di ricerca. Procedura e risultati attesi

6.6 Metodologia

6.7 Raccolta dei dati. Strategie per il lavoro di campo

6.8 Tecniche per il lavoro di campo

6.9 Strumento per l'analisi dei dati

6.1 Impostazione

L'uso della educazione artistica nella costruzione e sviluppo della cultura della pace deve trovare nella scuola e nel museo i suoi più alti esponenti, essendo entrambi promotori di una attività riflessiva e interpretativa: una dalla pratica e dallo studio dell'arte e l'altro dall'apporto e interpretazione degli oggetti culturali, in coerenza alla sua definizione. Da qui la considerazione del museo come strumento per il lavoro collaborativo.

Essendo così, l'oggetto di studio è il museo e i meccanismi usati da questo e dalla scuola in un lavoro collaborativo riferito al insegnamento-apprendimento del fatto artistico, con una chiave relazionale della educazione al patrimonio culturale e la risposta nei valori che costruiscono la cultura della pace. Per questo mi situo nelle proposte del docente e dell'educatore museale e il suo posteriore sviluppo dagli studenti.

In questo modo, il progetto di ricerca è un studio di casi sul lavoro collaborativo scuola-museo in cui cerco di trovare risposte intorno a tre domande:

- Quale tipo di Educazione Artistica si applica?
- Quale tipo di Educazione al Patrimonio Culturale?
- Come incidono entrambi nello sviluppo della Cultura della pace?

CAPÍTULO 6

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN ADECUADO AL OBJETO DE ESTUDIO

Sumario

- 6.1 Planteamiento
- 6.2 Propuesta
- 6.3 Finalidad y objetivos
- 6.4 Temporización en el proceso de investigación
- 6.5 Fases en el proceso de investigación. Procedimiento y resultados esperados
- 6.6 Metodología
- 6.7 Recogida de información. Estrategias para el trabajo de campo
- 6.8 Técnicas para el trabajo de campo
- 6.9 Instrumento para el análisis de datos

6.1 Planteamiento

El uso de la educación artística en la construcción y desarrollo de la cultura de paz debe encontrar en la escuela y en el museo sus más altos exponentes, al ser ambos promotores de una actividad reflexiva e interpretativa; una desde la práctica artística y otra desde la aportación e interpretación de objetos culturales, en coherencia a su definición. De ahí la consideración del museo como instrumento para el trabajo colaborativo.

Siendo así, el objeto de estudio es el museo y los mecanismos utilizados por este y la escuela en un trabajo colaborativo centrado en la enseñanza-aprendizaje del hecho artístico, las claves relacionales con la educación al patrimonio y su respuesta en los valores que construyen la cultura de paz. Para ello me centro en las propuestas del docente y del educador museal y su posterior desarrollo por parte del alumnado.

De esta forma, el proyecto de investigación es un estudio de casos sobre el trabajo colaborativo museo-escuela en el que trato de encontrar respuestas en relación a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de Educación Artística se lleva a cabo?
- ¿Qué tipo de Educación al Patrimonio Cultural?
- ¿Cómo se relacionan ambos tipos de educación en el desarrollo de la Cultura de paz?

Partendo dalla supposizione che, se la conoscenza del patrimonio culturale aiuta a interpretare il presente dalla produzione artistica e oggetti del passato, e attraverso la educazione artistica si può strutturare la costruzione e sviluppo della cultura di pace, in che modo la collaborazione tra il museo e la scuola facilita l'assunzione dei valori identitari propri e conduce verso la comprensione, tolleranza e rispetto di altre culture ponendo le basi degli aspetti e attitudini che conducono alla pace?

6.2 Proposta

Porre come oggetto di studio il lavoro collaborativo tra un centro di educazione secondaria e un museo comporta osservare se l'educazione artistica ricevuta da materie come EPVyA e/o Storia dell'Arte, è suscettibile di essere affrontata partendo da una pratica collaborativa che lavori sui contenuti artistici, storici, estetici ed etici legati alla idea di patrimonio culturale e cultura della pace. Per questo è importante analizzare l'azione educativa, tanto del educatore museale come del docente in un rapporto progettuale tra entrambe le istituzioni.

Con questa ricerca, partendo da un studio di casi multiplo, cerco di:

- Scoprire le strategie didattiche specifiche di cui ha bisogno l'insegnante per portare avanti in maniera creativa non solo il curriculum artistico ma anche patrimoniale e civico-etico nel contesto dell'educazione formale.
- Capire la realtà educativa a cui devono fare fronte i docenti.
- Esplorare l'apporto del museo al docente e studente e la sua reciprocità.

6.3 Finalità e obiettivi

Ho segnalato con anteriorità che l'oggetto di studio è il museo come strumento per lavorare in maniera collaborativa con la scuola l'insegnamento-apprendimento del fatto artistico, la chiave relazionale con l'educazione del patrimonio culturale e la loro risposta nei valori che costruiscono la cultura di pace. Per questo motivo, mi concentro sulle proposte del docente ed educatore museale –e il posteriore sviluppo da parte degli studenti– rapportate con le tre domande iniziali segnate nell'epigrafe "Impostazione".

Partiendo de la suposición que, si el conocimiento del patrimonio ayuda a interpretar el presente con la producción artística y objetos del pasado, y a través de la educación artística puede vertebrarse la construcción y el desarrollo de la cultura de paz, ¿de qué forma la colaboración entre el museo y la escuela facilita la asunción de valores identitarios propios y conduce a la comprensión, tolerancia y respeto de otras culturas poniendo las bases de los aspectos y actitudes que conducen a la paz?

6.2 Propuesta

Plantear como objeto de estudio el trabajo colaborativo entre un centro de educación secundaria y un museo, supone observar si la educación artística —trabajada desde las asignaturas EPVyA y/o Historia del Arte— es susceptible de ser abordada partiendo de una práctica colaborativa entre un museo y un centro educativo, que trabajen contenidos estéticos, artísticos, históricos y éticos ligados a las ideas de patrimonio y de cultura de paz. Para ello es importante analizar la acción educativa tanto del educador museal como la del docente en el centro educativo, también en una relación proyectual entre ambas instituciones.

Con esta investigación busco:

- Descubrir las estrategias didácticas específicas que necesita el profesorado para llevar a cabo de forma creativa no solo el currículum artístico, sino también el patrimonial y cívico-ético en el contexto de la enseñanza formal.
- Comprender la realidad educativa a la que se enfrentan los docentes.
- Explorar las aportaciones del museo al docente y alumnado y su reciprocidad.

6.3 Finalidad y objetivos

He señalado anteriormente que el objeto de la investigación es el museo como instrumento para trabajar de manera colaborativa con la escuela la enseñanza-aprendizaje del hecho artístico, las claves relacionales con la educación al patrimonio y su respuesta en los valores que construyen la cultura de paz. Para ello, me centro en las propuestas del docente y del educador museal —y su posterior desarrollo por parte del alumnado— relacionadas con las tres preguntas iniciales señaladas en el epígrafe “Planteamiento”.

Dobbiamo tenere conto che è necessario stabilire una differenziazione tra gli obiettivi rilevanti e gli strategici. I primi vanno in consonanza con l'obiettivo finale (apprendimento significativo prodotto da un lavoro collaborativo) lavorato mediante gli obiettivi generali e specifici. L'obiettivo strategico è l'obiettivo della ricerca, quindi dimostrare la validità del museo come strumento del lavoro collaborativo nell'educazione artistica e patrimoniale e sviluppare la pace.

Il mio interesse per osservare come si prepara, si crea e si sviluppa un progetto tra museo e scuola nasce dalla necessità di:

1. Capire:
 - come vengono implementati i supposti di un lavoro collaborativo: se si materializza l'elaborazione di un programma congiunto per lavorare e condividere competenze di base e contenuti e, in questo modo, capire quali sono gli elementi sostenenti che gli corrispondono organizzando, a sua volta, gli studenti in gruppi collaborativi.
 - se si produce apprendimento significativo, e:
 - se si rinforza il rapporto tra i componenti del gruppo.
2. Conoscere se il museo e la scuola impostano il patrimonio culturale e la educazione artistica come strumento della cultura di pace, permettendo la formazione della cittadinanza da una prospettiva socio critica (Ávila e Matozzi, 2009; Estepa, 2009), se esiste determinazione delle scelte o si tratta di un avvicinamento intuitivo.
3. Osservare se il museo e la scuola realizzano un seguimiento e analisi dell'attività per riflettere ed estrarre conclusioni e valutarla come strumento di lavoro (Suárez et al, 2013, Calaf e Gutiérrez, 2017).

Per rispondere tali questioni è necessario un approfondimento sul processo dell'azione educativa, con la finalità di stabilire la qualità del programma formativo, attraverso l'analisi di criteri come: l'organizzazione, gli obiettivi le risorse materiali, il processo e i risultati. Perciò parto dalla relazione tra gli obiettivi che devono essere presenti in ogni lavoro collaborativo che, seguendo Brown e Atkins,⁴²⁶ sono tre:

- Sviluppare delle strategie di comunicazione.

⁴²⁶ G. Brown e M. Atkins: *Effective Teaching in Higher Education*, 1988.

Tenemos que tener en cuenta que es necesario establecer una diferenciación entre los objetivos relevantes (didácticos) y los estratégicos (de investigación). Los primeros van en consonancia con el objetivo final (aprendizaje significativo producto de un trabajo colaborativo) trabajado mediante los objetivos generales y específicos. El objetivo estratégico es el objetivo de la investigación, esto es, demostrar la validez del museo como instrumento del trabajo colaborativo en la educación artística y cómo esta contribuye a construir y desarrollar la cultura de paz.

Mi interés por observar cómo se gesta y desarrolla un proyecto entre un museo y un centro educativo nace de la necesidad de:

1. Comprender cómo se ponen en práctica o implementan:
 - los supuestos de un trabajo colaborativo: si se materializa la elaboración de un programa conjunto para trabajar y compartir competencias básicas y contenidos (que podrían ser comunes) que les lleve a conocer qué elementos sustentantes les corresponden, organizando, a su vez, al alumnado en grupos colaborativos
 - si se produce aprendizaje significativo y
 - si refuerza la relación entre los miembros del grupo.
2. Conocer si el museo y la escuela abordan el patrimonio cultural y la educación artística como instrumento de la cultura de paz, permitiendo la formación de la ciudadanía desde una perspectiva socio crítica (Ávila e Matozzi, 2009; Estepa, 2009), si existe discernimiento y percepción en ello, o se trata de un acercamiento intuitivo.
3. Comprender cómo museo y escuela realizan un seguimiento y análisis de la propia actividad para reflexionar y extraer conclusiones (Suárez et al, 2013, Calaf e Gutiérrez, 2017).

Para responder a estas cuestiones, es necesario profundizar en el proceso de la acción educativa, con el fin de establecer la calidad del programa formativo, a través del análisis de criterios como: la organización, los recursos materiales, el proceso y los resultados. Por ello parto de la relación entre los objetivos que deben estar presentes en todo trabajo colaborativo que, según Brown y Atkins (1988), son tres:

- Desarrollar estrategias de comunicación
- Desarrollar competencias intelectuales y profesionales (analizar; razonar lógicamente y juzgar perceptivamente; pensar de manera crítica; aprender a aplicar estrategias a contextos diferentes; resolver problemas)

- Sviluppare delle competenze intellettuali e professionali (analizzare, ragionare e giudicare; pensare in modo critico; imparare a impostare delle strategie a contesti diversi; risolvere problemi)
- Sviluppare la autostima e l'auto concetto e conoscere se stessi e gli altri come mezzo per evitare i conflitti.

A questi obiettivi bisogna aggiungere quegli altri che ogni museo deve considerare nel suo programma educativo disegnato per la educazione secondaria, più quelli che sono presenti nel curriculum, sia in Spagna che in Italia. Questi obiettivi si dividono in tre blocchi –pedagogico, culturale e sociale– che sebbene sono vincolati, è opportuno considerarli in maniera autonoma:

L'obiettivo pedagogico è una successione di propositi che iniziano con l'integrazione degli alunni nel museo per aiutare a superare la barriera psicologica in questo tipo di spazi e imparare attraverso l'arte e la cultura. Per questo apprendimento è necessario che capiscano e riflettano sull'uso simbolico degli elementi morfologici compositivi, cercando la corrispondenza in quelli del linguaggio visuale. Sono questi elementi coloro che aiuteranno ad acquisire idee proprie, senso estetico e ampliare il loro immaginario visuale. È conveniente segnalare che l'educatore museale, mediando per facilitare l'osservazione e l'approssimazione alle opere esposte, aiuta a:

1. Contestualizzare i contenuti in una trama storico-sociologica, per cui lo studente impara a identificare le idee latenti.
2. Approfondire nella capacità percettiva degli alunni mediante il lavoro sensoriale e le relazioni con le possibilità della rappresentazione.

Dell'obiettivo pedagogico deriva il culturale. Tenendo conto che cerca lo sviluppo del pensiero critico e deduttivo, vengono stabiliti degli interroganti che lo studente deve risolvere davanti all'opera. Per questo motivo, gli alunni e le alunne, devono conoscere e riflettere sul linguaggio artistico e capire i concetti di base che li definiscono. La esperienza formativa li aiuta ad acquisire in modo naturale il vocabolario specifico.

L'obiettivo sociale è correlativo ai precedenti, al capire l'arte come mezzo per conoscere e intendere il modo in cui altre culture interpretano il mondo. In questo modo, il museo promuove l'inclusione sociale e motiva lo studente ad essere membro della

- Desarrollar la autoestima y el auto concepto y conocerse a sí mismo y a los demás como medio de evitar el conflicto.

En la misma línea me propongo analizar aquellos otros objetivos que todo museo debe contemplar en su programa educativo diseñado para Secundaria y los del curriculum de este nivel. Estos objetivos se dividen en tres bloques: pedagógico, cultural y social que, aunque están vinculados y, por lo tanto interrelacionados, es oportuno considerarlos separadamente.

El objetivo pedagógico es una sucesión de propósitos que inician con la integración del alumnado en el museo para ayudarle a superar la barrera psicológica en este tipo de espacios y aprender a través del arte y la cultura. Para ese aprendizaje es necesario que comprendan y reflexionen sobre el uso simbólico de los elementos morfológicos y compositivos, buscando la correspondencia en aquellos del lenguaje visual. Son estos elementos los que les ayudarán a adquirir ideas propias, sentido estético y a ampliar su imaginario visual. Conviene señalar que el educador museal, mediando para facilitar la observación y aproximación a las obras expuestas en las salas del museo, ayuda a:

1. Contextualizar el contenido didáctico en una trama histórico-sociológica, por lo que el alumnado aprende a identificar las ideas latentes.
2. Profundizar en las capacidades perceptivas de los alumnos mediante el trabajo sensorial y sus relaciones con las posibilidades de la representación.

Del objetivo pedagógico se deriva el cultural. Teniendo en cuenta que busca desarrollar el pensamiento crítico y deductivo, se establecen interrogantes que el alumnado tiene que resolver ante la obra. Para ello, los alumnos y las alumnas deben conocer y reflexionar sobre el lenguaje artístico y adquirir los conceptos básicos que lo definen. La experiencia formativa les ayuda a adquirir de forma paulatina y natural un vocabulario específico.

El objetivo social es correlativo a los anteriores, al comprender el arte como medio para conocer y entender el modo en que otras culturas interpretan el mundo. De esta forma, el museo fomenta la inclusión social y motiva al alumnado a ser un miembro activo en la comunidad, construyendo su identidad cultural. En este proceso, llega

comunità, costruendo la sua identità culturale. In questo processo, arriva a capire il significato di patrimonio, impara a rispettarlo e lo interiorizza come elemento costitutivo di questa identità.

Fare il seguimiento di una attività, da parte del museo e del centro educativo, permette raccogliere i dati per essere valutati e potere estrarre risultati e, in questo modo, definisce un profilo di buone pratiche educative in ambito museale.⁴²⁷ D' altra parte, il docente, per capire e valutare se la esperienza formativa motiva l' apprendimento significativo e un rapporto più stretto fra i componenti del gruppo, ha uno strumento molto efficace: condividere la esperienza educativa mediante la presentazione e dibattito in aula.

Partendo dall' esposto, formulo come obiettivi di ricerca quanto segue:

- Distinguere i fattori contestuali che determinano la progettazione e sviluppo del curriculum artistico nell' insegnamento formale e non formale: carattere pubblico/privato, i principi ai quali si vincola la scuola, le risorse materiali, la formazione degli insegnanti, ecc.
- Localizzare l' origine delle proposte degli insegnanti per svolgere la loro azione educativa nell' arte e patrimonio culturale, e la possibile interazione nella educazione dei valori propri della cultura della pace.
- Descrivere la chiave didattica del museo attraverso i suoi educatori.
- Analizzare il punto di vista che sulla didattica della educazione artistica hanno, da una parte, gli insegnanti, gli artisti, gli educatori museali e, da un' altra, come è recepita dagli studenti.
- Mostrare la partecipazione e le proposte grafiche degli studenti lungo il processo di comprensione dell' oggetto artistico e/o patrimoniale.
- Identificare i meccanismi di attuazione utilizzati dal museo per lavorare su aspetti legati alla cultura della pace (come la inclusione, la diversità, il dialogo interculturale, la democratizzazione) e per approfondire nella formulazione delle nuove proposte di azione nell' educazione plastica e visiva e la sua connessione con la trasmissione e conoscenza del patrimonio culturale come costruttore di riferimenti culturali, civici-etici ed artistici.
- Decifrare significati e funzioni che la scuola e museo conferiscono al prodotto artistico – visibilizzando le proposte che si offrono nell' attualità– e osservare le risposte che ne derivano in base allo spazio dove vengono elaborate.

⁴²⁷ R. Calaf, R. e S. Gutiérrez: El Museo Thyssen– Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte, *Arte, Individuo y Sociedad*, 29 (1), 2017, pp.39–56 (41), doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>.

a entender el significado de patrimonio, aprende a respetarlo y lo interioriza como elemento constitutivo de esa identidad.

Realizar el seguimiento de una actividad, por parte del museo, permite recoger datos para que sean valorados y poder extraer resultados al finalizar la experiencia formativa y, de este modo, definir un perfil de buenas prácticas educativas en ámbito museal (Calaf y Gutiérrez, 2017, p.41). Por otra parte, el docente, para comprender y evaluar si esta experiencia motiva un aprendizaje significativo y una relación más estrecha entre los miembros de su grupo, cuenta con un instrumento muy eficaz para ello: que el alumnado comparta la experiencia mediante una presentación inicial ante los compañeros y las compañeras de clase y organizar debates.

Partiendo de ello, delimito y formulo como objetivos de la investigación las siguientes cuestiones:

- Distinguir las claves contextuales que determinan el diseño y desarrollo del curriculum artístico en la enseñanza formal y no formal: carácter público/privado, ideario del centro, recursos materiales, formación del profesorado y de los educadores museales, etc.
- Localizar las ideas previas que maneja el profesorado para abordar el área artística y patrimonial, y su posible interacción con la educación en valores y actitudes propias de la cultura de paz, a partir del estudio de las propuestas docentes.
- Describir las claves didácticas del museo a través de sus educadores.
- Analizar el punto de vista que tienen sobre la Didáctica de la Educación Artística por una parte, los diferentes operadores culturales (profesorado, artistas, educadores de museos), y, por otra, cómo la percibe y recibe el alumnado.
- Mostrar la participación y las propuestas gráficas del alumnado a lo largo del proceso de comprensión del objeto artístico y/o patrimonial.
- Identificar los mecanismos de actuación utilizados en el museo para trabajar aspectos relacionados con la cultura de paz, (como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural, la democratización) y para profundizar en la formulación de nuevas propuestas de acción en la educación plástica y visual y su conexión con la transmisión y conocimiento del patrimonio como constructor de referentes culturales, cívico-éticos y artísticos.

- Capire cosa ne pensa l'insegnante sul ruolo che gioca l'educazione artistica nella promozione dell'arte e del patrimonio storico-artistico il quale, come costruttore della memoria, partecipa favorendo i comportamenti pacifici.

OBIETTIVI DELLA RICERCA	Che tipo di Educazione Artistica ?	<p>Conoscere le idee precedenti dei docenti in area artistica e patrimoniale.</p> <p>Identificare le chiavi didattiche del museo</p> <p>Analizzare i punti di vista sulla didattica della educazione artistica.</p>
	Che tipo di Educazione al Patrimonio Culturale?	<p>Interpretare la partecipazione degli studenti lungo il processo</p> <p>Capire i meccanismi di attuazione usati nel museo per lavorare su aspetti relativi alla cultura di pace.</p>
	Come ripercuotono i due tipi di educazione nello sviluppo della Cultura di pace?	<p>Decifrare e svelare significati e funzioni che scuola e museo conferiscono al prodotto artistico.</p> <p>Identificare i fattori che determinano il rapporto scuola-museo.</p> <p>Conoscere cosa pensano insegnanti e studenti per quanto riguarda il ruolo della educazione artistica nel loro sviluppo.</p> <p>Scoprire la percezione del docente sul ruolo dei musei nella promozione dell'arte e del patrimonio culturale.</p>
Obiettivi da considerare nei casi di ricerca	Obiettivi del lavoro collaborativo	<p>Sviluppare strategie di comunicazione..</p> <p>Sviluppare competenze intellettuali e professionali.</p> <p>Sviluppare la autostima e l'auto concetto.</p>
Obiettivi che il museo deve vedere nel suo progetto educativo designato per la scuola superiore da tenere in conto nella ricerca	Obiettivo pedagogico	<p>Capire e riflettere sull'uso simbolico degli elementi morfologici e compositivi.</p> <p>Acquisire idee proprie, senso estetico ed ampliare il loro immaginario visuale.</p>
	Obiettivo culturale	<p>Sviluppare il pensiero critico e deduttivo.</p> <p>Conoscere e riflettere sul linguaggio artistico e acquisire i concetti di base che lo definiscono.</p> <p>Acquisire in modo graduale e naturale un vocabolario specifico.</p>
	Obiettivo sociale	<p>Comprendere l'arte come mezzo per conoscere e capire il modo in cui altre culture interpretano il mondo.</p> <p>Capire il significato di patrimonio, imparare a rispettarlo e interiorizzarlo come elemento costitutivo della identità culturale.</p>

Tabella 11: Riassunto degli obiettivi di ricerca e obiettivi secondari da considerare nella relazione scuola-museo.

- Desentrañar los significados y funciones que escuela y museo otorgan al producto artístico –haciendo visibles las actitudes y propuestas que se ofrecen en la actualidad– y observar las respuestas que se derivan atendiendo también al espacio físico donde lo trabajan.

- Comprender qué piensa el docente acerca del papel que juega la educación artística en el desarrollo integral del alumnado y acerca de los museos en la promoción de las artes y del patrimonio histórico-artístico que, como constructor de la memoria, participa favoreciendo la promoción de comportamientos pacíficos.

[Tabla 11: Resumen de los objetivos de la investigación y los objetivos secundarios a tener en cuenta en la relación escuela-museo. (Elaboración propia)]

6.4 Temporización en el proceso de investigación

La investigación se realizará en dos tiempos:

1. Observación del centro educativo y del museo, tomados de forma individual para comprender cuáles son los puntos de partida y cómo se realiza el proceso hacia el punto de llegada en su interrelación. La investigación tiene como objeto de estudio un proyecto, con el nivel de 4º de Educación Secundaria, y un museo. El diseño tiene un carácter flexible para que pueda ser modificado durante su implementación y así adaptarse a las circunstancias que se deriven del proceso.

2. Acercamiento a un proyecto colaborativo entre museo y escuela en dos contextos muy diferentes como son Málaga y Florencia.

Florencia, como segundo eje de atención. El planteamiento del curriculum italiano condiciona el grupo observado en el centro educativo: para hacerlo corresponder al grupo español, observaré cómo se trabaja la materia artística desde la asignatura de Historia del Arte ya que, como hemos visto en el capítulo 5, en Italia no existe como materia curricular la educación plástica en la Educación Superior de II Grado; solo existe dibujo técnico para el alumnado que escoge la rama científica o técnica. Debemos remontarnos al nivel anterior, la conocida como Scuola Media, hoy llamada Scuola Superiore di I Grado, para encontrarla bajo la denominación de Arte e Immagine o ir directamente a un liceo artístico, opción que marcaría resultados netamente diferentes. La

6.4 Tempistica nel processo di ricerca

Il disegno di questa ricerca ha un carattere flessibile per permettere la sua modificazione durante l'implementazione e così adattarsi alle circostanze che ne derivano durante il processo.

La ricerca avverrà in due tempi:

1. La osservazione della docente nel centro educativo e l'attività del museo, presi in modo individuale per capire i punti di partenza di entrambi, l'interazione e lo sviluppo del processo ad una attività collaborativa.
2. Avvicinamento a un progetto collaborativo tra museo-scuola in due contesti molto diversi, come sono Malaga e Firenze.

Firenze come secondo asse di attenzione. L'impostazione del curriculum accademico italiano condiziona il gruppo: per sceglierlo in approssimazione alla età del gruppo spagnolo, l'osservazione ricade nella materia Storia dell'Arte. Come abbiamo visto nel capitolo 4, in Italia non esiste la educazione artistica dall'ambito produttivo nella educazione superiore di secondo grado, quindi dobbiamo scendere al livello precedente, la scuola superiore di I Grado, per trovarla, sotto il nome di Arte e Immagine o partire direttamente dal liceo artistico, opzione che traccerebbe risultati nettamente diversi. Tuttavia la docente di questo centro educativo condivide la formazione accademica con la docente osservata nella scuola di riferimento di Malaga.

COSA	Conoscere se nei programmi dei musei e materie artistiche delle scuole della Educazione Superiore si contemplano e si lavorano tre argomenti interconnessi: educazione artistica, educazione al patrimonio ed educazione alla cultura di pace.
PERCHÉ	L'educazione alla cittadinanza è essenziale per costruire una società pacifica e giusta. Le tre grandi tematiche affrontate in modo congiunto contribuiscono a percepire la realtà di chi siamo, ciò che siamo e cosa possiamo fare.
COME	Analizzando in maniera individuale le attività docenti in centri educativi e musei, i loro programmi e un lavoro collaborativo scuola-museo.
DOVE QUANDO	Málaga: Centro educativo 4° ESO y Museum Jorge Rando (gennaio-giugno 2016) Firenze: Liceo IV Superiore e Gallerie degli Uffizi (gennaio-giugno 2017)

docente de este centro educativo es licenciada en Bellas Artes, formación académica compartida con la docente observada en Málaga.

QUÉ	Conocer si en los programas educativos de los museos y materia artística de los centros educativos de educación superior se contemplan y trabajan tres conceptos interconectados: educación artística, educación al patrimonio cultural y educación a la cultura de paz
POR QUÉ	La educación cívica es esencial para construir una sociedad pacífica y justa. Los tres grandes temas abordados de manera conjunta contribuyen a percibir la realidad de quienes somos, lo que somos y qué podemos hacer.
CÓMO	Analizando de manera individual la actividad docente en centros educativos y museos, programas y un trabajo colaborativo escuela-museo.
DÓNDE	Málaga: Centro educativo 4º ESO y Museum Jorge Rando (enero-junio 2016)
CUÁNDO	Florenia: Liceo IV Superiore y Gallerie degli Uffizi (enero-junio 2017)

6.5 Metodología

Vuelvo a señalar que el objetivo de esta investigación es observar las propuestas y acción educativas tanto de los educadores museales como del profesorado en un trabajo colaborativo entre museo y escuela, para, de esta forma, poder constatar y contrastar cuál es la incidencia real de la educación artística en la construcción y desarrollo de la cultura de paz. Diseñada con carácter abierto y emergente, es la realidad tanto del centro educativo como la del museo la que marca las directrices de la investigación y los puntos de mayor interés.

En esa realidad mencionada se impone recoger las opiniones de todos los actores, motivo por el que es de interés para esta investigación no solo la participación del docente y del educador museal con el alumnado, sino también de la dirección del centro escolar y museo, de otros docentes y educadores ajenos al contexto espacial de la investigación en curso, porque sus opiniones ayudan a comprender el panorama educativo en relación al arte, patrimonio y cultura de paz. Para ello, partiendo de la investigación cualitativa, me ayudaré de entrevistas, cuestionarios, foros de debate, diarios textuales y visuales, observación, documentos de ambas instituciones.

6.5 Metodología

Analizzo l'azione didattica e le proposte educative, sia degli educatori museali sia dei docenti, in un lavoro collaborativo tra museo e scuola per costatare e contrastare qual'è l'incidenza reale della educazione artistica nella costruzione e lo sviluppo della cultura della pace. Disegnata con carattere aperto ed emergente, è la realtà del centro educativo come del museo quella che traccia le direttrici della ricerca e i punti di maggior interesse.

In questa realtà, si impone raccogliere le opinioni di tutti gli attori, motivo per cui è di interesse per questa ricerca non solo la partecipazione del docente e dell'educatore museale con gli studenti, ma anche della direzione del centro educativo e del museo, di altri docenti ed educatori esterni al contesto spaziale della ricerca in corso, perché le sue opinioni aiutano a comprendere il panorama educativo in relazione all'arte, patrimonio e cultura della pace. Dunque, partendo dalla ricerca qualitativa, mi aiuterò d'interviste, questionari, fori di dibattiti, diari documentali e visuali, osservazioni, documenti di entrambe istituzioni.

Considero pertinente l'uso del modello etnografico per offrire un approccio ricco in educazione, perché “no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”⁴²⁸ e perché è un modello qualitativo che “ escribe acerca de la gente,”⁴²⁹ dalle loro emozioni, come uno dei migliori strumenti per capire la mente umana e la cultura condivisa nel loro habitat naturale, perché, “las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.”⁴³⁰

Dall'approccio etnografico, mi interessa scoprire i fenomeni nella loro globalità, tenendo conto tanto dello scenario come degli elementi di base che lo configurano, appoggiandomi non solo nelle evidenze e teorie ma anche nell'avvicinamento emotivo al soggetto studiato. Cerco di evitare l'esprimere di giudizi di valore sulle osservazioni facendo prevalere la riflessione continua per controbilanciare l'influenza dell'ambiente e dell'ambito di studio, perché nel ruolo dell'osservatore partecipante è facile vincolarsi affettivamente e

⁴²⁸ H. Velasco H. E. A. Díaz de Rada: *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. 2006, p.10.

⁴²⁹ J.P. Goetz e M.D Lecompte: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, in Gutiérrez Pérez, R. (2005). Los estudios de casos. Una opción metodológica para investigar la Educación Artística. In Marín, R. (2005). *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla; pp. 151-174 (151)

⁴³⁰ Edgerton y Lagness, 1977, citati in Velasco y Díaz de Rada, op.cit., 2006, p.23.

Considero pertinente el uso de un modelo etnográfico no solo porque es necesario conocer los significados sociales de los protagonistas, sujetos no fáciles de estudiar por otros medios (Brewer, 2000, pp.164-165) sino porque, además, ofrece un enfoque rico en educación, ya que “no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 10), y porque es un modelo cualitativo que “escribe acerca de la gente” (Goetz y LeCompte, 1988, en Gutiérrez, 2005, p.151), de sus emociones como uno de los mejores instrumentos para conocer la mente humana y la cultura compartida en su hábitat natural; como sostienen Edgerton y Lagness (citado en Velasco y Díaz de Rada, 1977, p.23) “las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.”

En su afrontamiento etnográfico, aspiro a describir los fenómenos en su globalidad, teniendo en cuenta tanto el escenario como los elementos básicos que lo configuran, apoyándome en evidencias y teorías pero también en el acercamiento emocional al sujeto estudiado. Procuero evitar emitir juicios de valor sobre las observaciones haciendo prevalecer la reflexión continua para contrarrestar la influencia del entorno y del campo investigado, ya que en el rol de observador participante es fácil vincularse afectiva y cognitivamente en el contexto, influenciar y ser influenciado por creencias, prejuicios, sistemas culturales o concepciones, o por la misma personalidad del investigador. Aparece el conflicto interno entre el deseo de actuar sobre valores personales arraigados y la necesidad de ser profesional y relativista (Hume and Mulcock, 2004). Se impone, de este modo, un trabajo de descosido y desprendimiento continuo.

La investigación cualitativa sigue siendo considerada por algunos poco científica. En los últimos decenios se han ido superando estos criterios parciales (Gubrium e Holstein, 1997) al producir resultados válidos con datos descriptivos de las personas involucradas, sus palabras y sus conductas, en definitiva, con instrumentos más atendibles (Hammerslay 1990, 1992, Mason, 1996, Cardano, 1997, Gobo 2001).

El uso del diseños cualitativos etnográficos (utilizados fundamentalmente a partir de los años sesenta) permiten interpretar y reconstruir de forma analítica escenarios y grupos culturales muy comunes que siempre tienen algo que decir; se recrea el escenario cultural presentándolo al lector como apareció ante los ojos del investigador (Torres, 1988, p.28). En este tipo de investigación se estudia la vida humana desde un proceso

cognitivamente nel contesto, influenzare ed essere influenzato per convinzioni, pregiudizi, sistemi culturali o concezioni. Si impone dunque un lavoro di scucito e distacco continuo.

La ricerca qualitativa è ancora considerata da qualcuno poco scientifica. Negli ultimi decenni si stanno superando questi criteri parziali (Gubrium e Holstein, 1997) al produrre risultati validi con dei dati descrittivi, quindi strumenti più attendibili (Hammerslay 1990, 1992, Mason, 1996, Cardano, 1997, Gobo 2001).

L'uso del disegno qualitativo etnografico (utilizzato fondamentalmente a partire degli anni sessanta) consente di interpretare e ricostruire in modo analitico degli scenari e gruppi culturali comuni che sempre hanno qualcosa da dire; si ricrea lo scenario culturale presentandolo al lettore come apparse davanti agli occhi del ricercatore.⁴³¹ In questo tipo di ricerca si studia la vita umana da un processo deduttivo, generativo, costruttivo e soggettivo, a differenza del metodo quantitativo che lo fa in maniera induttiva, verificativa, enumerativa e oggettiva. Ma l'esistenza di uno non presuppone la inesistenza dell'altro poiché non solo non sono incompatibili, ma "la combinación de ambos sería lo más adecuado para las necesidades de la investigación."⁴³² Tuttavia ciò che fa che il lavoro sia qualitativo o quantitativo è l'approccio e l'intenzionalità, non il procedimento di raccolta dei dati, perché "una técnica de investigación no constituye un método de investigación."⁴³³

La ricerca qualitativa non deve partire da una ipotesi previa, ma talvolta si va formulando a partire degli informanti e, come sostengono Taylor y Bogdan,⁴³⁴ non deve afferrarsi ad interessi teorici.

Per questa ricerca ho scelto come paradigma l'impostazione interpretativa definita da Latorre, Arnal e Del Rincón (1996). È la comunità educativa quella che mi porta ad analizzare il soggettivo e particolare che c'è in ogni soggetto nel momento preciso della realizzazione dello studio, quindi si sostiene nel presente. Per questo motivo, la ricerca rientra nel ambito delle "ricerche di campo" da dove traggio i dati significativi, li

⁴³¹ J. Torres: La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En: Goetz, J.P. y Lecompte, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, 1988, p.18.

⁴³² T.D Cook e C.S Reichardt: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación*. 1986, p.30.

⁴³³ F. Erickson: Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza, 1989, en Wittrock, M. (1986). *La investigación en la enseñanza*, II, p.196.

⁴³⁴ S.Taylor e R. Bogdan, *Introducción a los métodos de investigación*, 1986.

deductivo, generativo, constructivo y subjetivo, muy al contrario del método cuantitativo, que lo hace de manera inductiva, verificativa, enumerativa y objetiva. Pero la existencia de uno no presupone la inexistencia del otro, ya que no solo no son incompatibles sino que “la combinación de ambos sería lo más adecuado para las necesidades de la investigación” (Cook y Reichardt, 1986, p.30). Aun así, lo que hace que el trabajo sea cualitativo o cuantitativo es el enfoque y la intención, no el procedimiento de recopilación de datos, porque “una técnica de investigación no constituye un método de investigación” (Erickson, 1989, p. 196).

La investigación cualitativa no debe partir de una hipótesis previa, sino que a veces se va formulando a partir de los informantes; como sostienen Taylor y Bogdan (1986), no debe aferrarse a ningún interés teórico.

Para realizar esta investigación he elegido como paradigma el enfoque interpretativo definido por Latorre, Arnal y Del Rincón (1996). Es la comunidad educativa la que me lleva a analizar lo subjetivo y particular que hay en cada sujeto en el momento preciso de la realización del estudio, por lo tanto se sustenta en el presente. Por este motivo, la investigación se enmarca en el ámbito de las ‘investigaciones de campo’ de donde extraigo los datos significativos, los describo y relaciono para interpretar una realidad concreta y subjetiva. Sigo, por lo tanto, una metodología constructivista/cualitativa, pues la finalidad de la investigación será comprender cómo perciben, entienden, interpretan y transforman los participantes la realidad educativa en la que viven.

Como marco metodológico, he seleccionado el estudio de casos al perfilarse este como modelo útil para analizar los problemas educativos y para elaborar teorías acerca de los procesos que definen la actividad docente. Según Stake (2005), lo que distingue el estudio de casos es la comprensión de la realidad objeto de estudio; Pérez Serrano (1994) afirma que su objetivo es comprender el significado de una experiencia.

Se trata de un estudio de casos múltiple al analizar dos realidades, la malagueña y la florentina, intentando llevar a cabo los mismos principios básicos de la investigación en ambos contextos, con el fin de comprender cuáles son las diferencias y similitudes a la hora de abordar la enseñanza y aprendizaje de la disciplina artística y su vinculación con el patrimonio cultural y el desarrollo de la cultura de paz.

descrivo e li metto in relazione per interpretare una realtà concreta e soggettiva. Dunque, seguo una metodologia costruttivista/qualitativa perché la finalità sarà capire come percepiscono, interpretano e trasformano i partecipanti la realtà educativa in cui sono immersi.

Come inquadratura metodologica ho selezionato lo studio di casi al delinarsi come modello utile per analizzare i problemi educativi e per elaborare delle teorie sui processi che definiscono l'attività docente. Secondo Stake⁴³⁵ ciò che distingue lo studio di casi è la comprensione della realtà dell'oggetto di studio; Pérez Serrano⁴³⁶ afferma che l'obiettivo è capire il significato di una esperienza.

Questo lavoro si approccia ad un studio di casi multiplo perché osserva due realtà, la malagueña e la fiorentina, cercando di portare avanti gli stessi principi di base in entrambi i contesti con la finalità di conoscere differenze e similitudini nel momento di far fronte all'insegnamento-apprendimento della disciplina artistica e il suo collegamento con il patrimonio culturale e lo sviluppo della cultura della pace.

6.6 Fasi nel processo di ricerca

Nel piano di ricerca propongo lo sviluppo delle seguenti fasi:

[Tabella:14 Riassunto delle fasi, strategie e risultati nello sviluppo del piano di ricerca.]

⁴³⁵ R.E. Stake: *Investigación con estudio de casos*, 2005.

⁴³⁶ G. Pérez Serrano: *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. 1994.

6.6 Fases en el proceso de investigación

En el Plan de Investigación propongo el desarrollo de las siguientes fases:

Fase	Estrategias	Resultado
Exploración documental	Búsqueda de documentación. Análisis de información relevante en relación a los objetivos de la investigación. Asistencia a seminarios, cursos, congresos internacionales, entrevistas con expertos. Cotutela en Universidad de Florencia.	Elaborar una base documental sobre los temas abordados.
Negociación inicial	Firma del documento de negociación dirigido a las distintas instituciones participantes	Negociar la entrada a los distintos contextos de la investigación: museo y centro de Educación Secundaria
Observación y análisis	Observación en aula y museo. Grabaciones. Entrevistas semi-estructuradas con los agentes implicados. Foros de debate. Cuestionarios. Producción artística y redacciones.	Recoger información desarrollando el trabajo de campo en el centro educativo y museo.
	Clasificación y análisis de los documentos. Elaboración de informes parciales.	Analizar y categorizar la información recogida durante la fase anterior. Realizar informes parciales.
Síntesis	Realización de informe final. Elaboración de propuestas de mejora.	Formalizar el estudio y redactar el informe.
Negociación final	Discusión de los resultados obtenidos.	Negociar el contenido del informe final con los participantes implicados en el proceso de investigación.

Tabla12: Resumen de fases, estrategias y resultados en el desarrollo del plan de investigación.

6.7 Raccolta dei dati. Strategie per il lavoro di campo

Per il lavoro di campo, ho selezionato una serie di tecniche che mi permettono in ogni momento triangolare le risorse della raccolta dei dati e la informazione che procede dai partecipanti. Come metodo esplorativo ho voluto utilizzare strategie qualitative come: appunti e diario di campo, osservazione, interviste, forum di discussione, questionari aperti, fotografie, registri audio e analisi dei documenti.

L'interviste sono di carattere non formale e semistrutturate. Partendo da un copione, determino quale informazione necessito per fare emergere un'altra secondaria. Sono state le risposte quelle che hanno guidato l'interesse verso altri argomenti non previsti o considerati irrilevanti inizialmente, ma rivelati cruciali per questa ricerca.

L'osservazione (partecipante) è una metodologia intensamente umanistica basata sulla interazione emotivamente densa fra due esseri umani di cui uno è il ricercatore.⁴³⁷ Analizzando le risposte emotive –frustrazione, disperazione, rammarico, ira, sentimenti di autocommiserazione, fallimento, incapacità, insufficienza, sfide e costi personali–⁴³⁸ possiamo imparare dall'importanza delle persone che ci circondano e del processo sociale che si è trasformato in qualcosa di nostro durante la ricerca.

Nella seguente tabella sintetizzo quali sono queste tecniche, come è previsto il suo impiego secondo i partecipanti, che informazione vorrei raccogliere in ognuna di loro, con quali strumenti e quale può essere la loro utilità.

⁴³⁷ L. Hume & J. Mulcock: *Anthropologists in the field. Cases in participant observation*. New York: Columbia University Press. 2004.

⁴³⁸ S. Punch. *Hidden Struggles of Fieldwork: Exploring the Role and Use of Field Diaries, Emotion, Space and Society*, 2012, 5 (2) pp.86–93, DOI:10.1016/j.emospa.2010.09.005.

Disponibile in: https://www.researchgate.net/.../257694075_Hidden_struggles_... Accesso: 16/2/2016.

6.7 Recogida de información. Estrategias para el trabajo de campo

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, he seleccionado una serie de técnicas que permiten en todo momento triangular los recursos de recogida de datos y la información aportada por los distintos participantes. Como método de exploración he querido utilizar estrategias cualitativas: notas de campo y diario de campo, observación, entrevistas, grupos de discusión, cuestionarios abiertos, fotografías, grabaciones y análisis de documentos.

Las entrevistas son de carácter informal y semiestructurado. Partiendo de un guion, determino qué información necesito para que emerja otra secundaria. Han sido las respuestas las que han guiado el interés hacia otros temas no previstos o considerados irrelevantes inicialmente pero que se han desvelado claves para esta investigación.

La observación (participante) es una metodología intensamente humanista que se basa en la interacción desordenada y emocionalmente tensa entre dos seres humanos de los que uno es el investigador (Hume and Mulcock, 2004). Analizando las respuestas emocionales –frustración, desesperación, decepción, ira, sentimiento de autocompasión, fracaso, incapacidad, insuficiencia, desafíos y costes personales– (Punch, 2012) podemos aprender acerca de los valores de quienes nos rodean y del proceso social que se ha convertido en algo nuestro durante la investigación.

En el siguiente cuadro sintetizo cuáles son estas técnicas, cómo está previsto su empleo según los participantes, qué información pretendo recoger con cada una de ellas, con qué instrumentos y cuál puede ser su utilidad:

[Tabla 13. Resumen de la técnica para la recogida de la información según los participantes, el instrumento utilizado y la utilidad (Fuente: elaboración propia).]



Tecnica	Attività e tecnica impiegata secondo i partecipanti	Raccolta della informazione	Strumento	Utilità
Osservazione	Osservazione nell' aula del centro educativo e nel museo. Elaborazione di diario e note di campo.	Informazione sulle interazioni fisiche e verbali prodotte nell' aula	Appunti di campo Registri Diario aperto della ricercatrice	Facilitano una annotazione delle osservazioni e interviste. Permette scrivere la informazione derivata dalla osservazione in un secondo momento.
	Registro in audio delle lezioni che ci permettano realizzare un' analisi completa e profonda	Episodi importanti nell' aula dove si manifestino la comprensione della educazione artistica, patrimoniale e educazione alla pace.	Annotazione della informazione più rilevante	Permette scrivere la informazione che ne deriva dai registri
Interviste	Interviste ai docenti, educatrici e/o educatori museali Interviste docenti	Informazione sulle proposte didattiche nell' aula. Informazione sul gruppo, sulla propria attività docente e sull' apertura al lavoro collaborativo	Guida semistrutturata della intervista	Permette l' accesso alla informazione e alla posizione adottata dai diversi attori coinvolti con la finalità di triangolare la informazione.
	Interviste studenti	Informazione sulla loro percezione dell' insegnamento ricevuto		
Questionario aperto	Questionario per studenti	Informazione sul loro punto di vista relativo al metodo collaborativo di apprendimento e questione relative a patrimonio e cultura di pace		
	Questionario per altri docenti	Informazione su: - concezioni sull' arte e patrimonio e cultura di pace. - punto di vista sui loro studenti. - formazione e percorso professionale.	Questionario docenti esterni	Gli permette approfondire e riflettere su molti dei loro pensieri per formalizzarli.
Relazioni e prodotti artistici studenti	Analisi dei documenti dei testi e/o visivi generati dagli studenti partendo dal lavoro collaborativo scuola-museo.	Informazione dei lavori svolti dagli studenti vincolati alla tematica di studio.		
	Analisi dei documenti vincolati al centro educativo.	Informazione sulle concezioni pedagogiche del centro educativo.		Permette la revisione documentale
	Analisi di documenti vincolati a concezioni pedagogiche dell' insegnante.	Informazione relativa alla concezione sull' educazione da parte dell' insegnante.		
	Analisi dei documenti generati durante il processo	Informazione sul coinvolgimento nella attività		

6.8 Strumento per l'analisi dei dati

Lo strumento per l'analisi dei dati –ottenuti fondamentalmente dalle interviste, diari e appunti sul campo e questionari (quest'ultimo ad insegnanti e studenti fiorentini)– è il sistema di categorie, aiutandomi dal programma informatico Atlas.ti. Sul piano metodologico, questo programma –come qualsiasi altro per l'analisi qualitativa dei dati –incrementa la precisione e l'attendibilità delle classificazioni, la rigorosità e garantisce l'ispezionalità dei dati, una delle carenze della ricerca qualitativa.⁴³⁹ In base all'unità di analisi stabilite potrò guidarmi in modo più obiettivo nel processo analitico della ricerca. Nonostante non potrò esserlo totalmente perché, come sostiene Álvarez-Gayou,⁴⁴⁰ la finalità dello studio è l'essere umano, per cui è sottomesso ad interpretazioni e soggettività, quindi la interpretazione costante di tutto ciò che accade lo rende parte della ricerca.

Non può essere più lontana dalla mia intenzione che i docenti possano sentirsi minacciati dal mio approccio alla loro azione educativa. Elliott Eisner metteva in guardia nel 1991: diceva che gli insegnanti sentono che la teoria è minacciosa perché un gruppo di persone ha il coraggio di dare il loro parere sulle pratiche educative “tras haber aplicado sus técnicas especiales de proceso de información (...) Inclinarsse ante una teoría es negar la validez de su propio conocimiento de la profesión basado en la experiencia.”⁴⁴¹ Il modo di porre fine a questa sensazione lo troviamo nella possibilità che sia lo stesso insegnante l'artefice della ricerca mediante la ricerca-azione partecipativa, perché questa si orienta non solo verso la produzione della conoscenza in relazione ad un fenomeno concreto ma, soprattutto, alla sua trasformazione.⁴⁴² In questo modo, gli insegnanti potrebbero essere pienamente consapevoli di ciò che fa l'insegnamento un processo educativo non sono i risultati ma le qualità che lo conformano.

⁴³⁹ L. Ricolfi: La ricerca empirica nelle scienze sociali. Una tassonomia, 1995, in *Rassegna italiana di Sociologia*, XXXVI, 3, pp. 339–418.

⁴⁴⁰ J.L. Álvarez-Gallou: *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós Educador, 2003.

⁴⁴¹ E.W. Eisner: Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n°10, enero-abril, 1991, pp.45–68 (46).

⁴⁴² G. Del Gobbo: La investigación acción participativa entre formación y desarrollo, en *Studi sulla Formazione*, [S.I.], p. 199–206, lug. 2010. ISSN 2036–6981.

Disponibile all'indirizzo: <<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/8596/8044>>. Accesso: 18/03/2018 doi:10.13128/Studi_Formaz-8596.

6.8 Instrumento para el análisis de datos

El instrumento utilizado para analizar los datos obtenidos fundamentalmente de las entrevistas, diario y notas de campo y cuestionarios (este último al profesorado florentino) es el sistema de categorías, para lo que me ayudaré de la herramienta informática para el análisis cualitativo de datos Atlas.ti. En función de las unidades de análisis establecidas, podré guiarme de una forma un tanto más objetiva en el proceso analítico de la investigación. Aun así, nunca podrá serlo totalmente porque, como sostiene Álvarez-Gayou (2003), la finalidad del estudio es el ser humano, por lo que está sometido a interpretaciones y subjetividades, por tanto la interpretación constante de todo lo que acontece lo convierte en parte del proceso de investigación.

No puede estar más lejos de mi intención que los docentes puedan sentirse amenazados con mi aproximación a su acción y estilo educativo. Elliot Eisner ya lo advertía en 1991: Decía que los profesores sienten que la teoría es amenazante porque un grupo de personas se atreven a opinar sobre las prácticas educativas “tras haber aplicado sus técnicas especiales de proceso de información (...) Inclinar-se ante una teoría es negar la validez de su propio conocimiento de la profesión basado en la experiencia” (p. 46). La forma de acabar con esta sensación la encontramos en la posibilidad de que sea el mismo docente el artífice de la investigación a través de la investigación-acción participativa, porque se orienta no solo hacia la producción de conocimiento en relación a un fenómeno dado sino, sobre todo, a la transformación (Del Gobbo, 2010, p. 201) De esta forma el profesorado podría ser plenamente consciente de que lo que convierte la docencia en un proceso educativo son las cualidades que lo conforman, no los resultados.

CAPITOLO 7

CASO I

Sommario

7.1 Disegno di ricerca

7.1.1 Genesi del caso

7.1.1.1 Elezione del museo

7.1.1.2 Elezione del centro educativo

7.1.1.3 Relazione museo-centro educativo

7.1.2 Dati contestuali

7.1.2.1 Centro educativo

7.1.2.2 Museo

7.1.2.3 Partecipanti

7.1.3 Strategie per la raccolta della informazione

7.1.4 Tempistica

7.2 Attività formativa

7.2.1 Metodologia adottata dal Museo

7.2.2 Interazione Museo-scuola

7.2.3 Risorse

7.2.4 Memoria della attività

7.2.5 Narrazione dell'attività formativa

7.2.5.1 Barlach, l'Espressionismo tedesco e l'Arte Moderna in Europa.

7.2.5.2 Jorge Rando, il Neoespressionismo ed altre poetiche delle arti plastiche statunitensi ed europee

7.2.5.3 "Punto Quebrado, el arte conceptual y los nuevos soportes dell'arte contemporaneo"

7.2.5.4 Il colore nella pittura I

7.2.5.5 Il colore nella pittura I II

7.2.5.6 Incontro con Jorge Rando

7.2.6 Questioni a tenere conto nella attività educativa

7.2.6.1 Impatto negli studenti: sviluppo delle competenze di base

7.2.6.2 Efficacia dell'impiego delle risorse messe a disposizione

7.2.6.3 Punti critici

7.2.6.4 Questioni inattese

7.2.6.5 Conclusioni del progetto educativo

7.3 Codificazione e categorizzazione dei dati

CAPÍTULO 7

CASO I

Sumario

7.1 Diseño de la investigación

7.1.1 Génesis del caso

7.1.1.1 Elección del museo

7.1.1.2 Elección del centro educativo

7.1.1.3 Relación museo-centro educativo

7.1.2 Datos contextuales

7.1.2.1 Centro educativo

7.1.2.2 Museo

7.1.2.3 Participantes

7.1.3 Estrategias para la recogida de la información

7.1.4 Cronograma

7.2 Actividad formativa

7.2.1 Metodología adoptada por el Museo

7.2.2 Interacción Museo-escuela

7.2.3 Recursos.

7.2.4 Memoria de la actividad

7.2.5 Narración de la actividad formativa

7.2.5.1 Barlach, el expresionismo alemán y el Arte Moderno en Europa.

7.2.5.2 Jorge Rando, el neo expresionismo y otras poéticas de las artes plásticas estadounidenses y europeas

7.2.5.3 “Punto Quebrado, el arte conceptual y los nuevos soportes del arte contemporáneo”

7.2.5.4 El color en la pintura I

7.2.5.5 El color en la pintura II

7.2.5.6 Tertulia con Jorge Rando

7.2.6 Cuestiones a tener en cuenta en la actividad educativa

7.2.6.1 Impacto en el alumnado: desarrollo de las competencias básicas

7.2.6.2 Eficacia del empleo de los recursos puestos a disposición

7.2.6.3 Puntos críticos

7.2.6.4 Cuestiones inesperadas

7.2.6.5 Conclusiones del proyecto formativo

7.3 Codificación y categorización de los datos

7.4 Risultati

7.4.1 Educazione artistica

- 7.4.1.1 Educazione/formazione/educazione artistica*
- 7.4.1.2 Significato di arte*
- 7.4.1.3 Funzione dell'arte*
- 7.4.1.4 Importanza dell'educazione artistica*
- 7.4.1.5 Gestione delle risorse*
- 7.4.1.6 Gestione del gruppo*
- 7.4.1.7 Alunni e percezione dell'educazione artistica*
- 7.4.1.8 Funzione della EPVyA*
- 7.4.1.9 Interdisciplinarietà della EPVyA*
- 7.4.1.10 Formazione*
- 7.4.1.11 Stile educativo*
- 7.4.1.12 Motivazione*

7.4.2 Musei

- 7.4.2.1 Arte e patrimonio*
- 7.4.2.2 Idea di museo*
- 7.4.2.3 Museo aperto*
- 7.4.2.4 Gestione degli spazi e l'opera di arte*
- 7.4.2.5 Il museo e la città*
- 7.4.2.6 Curricolo e musei*
- 7.4.2.7 Musei e futuro dell'educazione artistica*

7.4.3 Patrimonio

- 7.4.3.1 Idea di patrimonio*
- 7.4.3.2 Educazione al patrimonio culturale*

7.4.4 Cultura di pace

- 7.4.4.1 I centri educativi e la educazione alla cultura di pace*
- 7.4.4.2 Educazione artistica, musei, patrimonio e cultura di pace*

7.5 Conclusione parziali

7.4. Resultados

7.4.1 Educación artística

- 7.4.1.1 Educación/formación/educación artística
- 7.4.1.2 Significado de arte
- 7.4.1.3 Función del arte
- 7.4.1.4 Importancia de la educación artística
- 7.4.1.5 Gestión de los recursos
- 7.4.1.6 Gestión del grupo
- 7.4.1.7 Alumnado y percepción de la educación artística
- 7.4.1.8 Función de la EPVyA
- 7.4.1.9 Interdisciplinariedad de la EPVyA
- 7.4.1.10 Formación
- 7.4.1.11 Estilo educativo
- 7.4.1.12 Motivación

7.4.2 Museos

- 7.4.2.1 Arte y patrimonio
- 7.4.2.2 Idea de museo
- 7.4.2.3 Museo abierto
- 7.4.2.4 Gestión de los espacios y la obra de arte
- 7.4.2.5 El museo y la ciudad
- 7.4.2.6 Currículum y museos
- 7.4.2.7 Museos y futuro de la educación artística

7.4.3 Patrimonio

- 7.4.3.1 Idea de patrimonio
- 7.4.3.2 Educación al patrimonio cultural

7.4.4 Cultura de paz

- 7.4.4.1 Los centros educativos y la educación en cultura de paz
- 7.4.4.2 Educación artística, museos, patrimonio y cultura de paz

7.5 Conclusiones parciales

7.1 Disegno di ricerca

7.1.1 Genesi del caso

Nella fase iniziale della ricerca del caso, vorrei proporre ad un centro educativo e un museo un periodo di osservazione nei loro spazi, con l'intenzione di arrivare a capire come si profila e sviluppa un lavoro di tipo collaborativo fra entrambe istituzioni. Durante questo tempo, cerco d'identificare e analizzare la azione educativa –tanto in chiave didattica del museo attraverso gli educatori, come attraverso le idee previe dei docenti– per affrontare l'area artistica e patrimoniale e la sua possibile interazione nella educazione in cultura della pace.

Nella progettazione del lavoro di campo, inizialmente concentro la mia attenzione nel primo ciclo della educazione secondaria; dopo incomincio a domandarmi sul tipo di educazione artistica che ricevono i bambini e le bambine della classe VI, ultimo anno della scuola primaria in Spagna. Per questo motivo, mi informo su quale è il centro educativo che nutre le aule della scuola superiore di primo grado di un liceo concreto ubicato in un paese della provincia di Málaga. In questo liceo, un docente di Educación Plástica, Visual y Audiovisual se presta a partecipare nella ricerca. Entro in contatto con il preside della scuola primaria –la quale visito nei primi giorni di giugno 2015 –e disegno un piano di azione che le consegno. Allora suppongo che, analizzando l'attività realizzata dai docenti ed alunni di entrambi centri educativi per quanto riguarda un lavoro collaborativo tra museo e loro, posso arrivare a capire:

- Il grado di sviluppo percettivo, riflessivo e produttivo degli alunni di 6° anno.
- Se c'è una continuità metodologica o, al meno, se si verifica una relazione comunicativa tra i docenti, tenendo conto che si tratta di due contesti accademici diversi ma uniti per la vicinanza geografica e, per tanto, naturale elezione per continuare gli studi di secondaria.
- Quali sono i cambiamenti o trasformazioni nella percezione e docenza della materia artistica, più in là dei curriculari, da parte dei docenti e studenti.

Dopo un'attenta considerazione, decido accantonare questa opzione (anche se mi sembra molto interessante come linea di ricerca) perché, al trattarsi di osservare anche come si realizza un lavoro collaborativo tra museo e scuola, e davanti la impossibilità di mantenere contatto permanente tra il museo ed entrambi centri educativi,

7.1 Diseño de investigación

7.1.1 Génesis del caso

En la etapa inicial de la investigación del caso, me planteo proponer a un centro educativo y a un museo un periodo de observación en sus espacios, con la intención de comprender cómo se gesta y desarrolla un trabajo colaborativo entre ambas instituciones. Durante ese tiempo pongo la atención en identificar y analizar la acción educativa – tanto en las claves didácticas del museo a través de sus educadores, como a través de las ideas previas que maneja el profesorado– para abordar el área artística y patrimonial, y su posible interacción en la educación en cultura de paz.

Al proyectar el trabajo de campo, inicialmente centro la atención en el Primer Ciclo de Educación Secundaria; después empiezo a preguntarme por el tipo de educación artística que reciben los niños y las niñas de 6º de EPO, antes de pasar a 1º de la ESO. Por este motivo, me informo sobre cuál es el centro educativo cuyo alumnado nutre en su mayoría las aulas de secundaria de un IES de un pueblo de la provincia de Málaga. Me pongo en contacto con el director del centro de Educación Primaria – que visito a principios de junio de 2015 –y esbozo un plan de acción. Supongo entonces que, analizando la actividad realizada por docentes y alumnado de ambos centros educativos en relación a un trabajo colaborativo entre el museo y ellos, puedo llegar a comprender:

- El grado de desarrollo perceptivo, reflexivo y productivo del alumnado de sexto curso.
- Si hay una continuidad metodológica o, al menos, si se verifica una relación comunicativa entre los docentes, teniendo en cuenta que se trata de dos contextos académicos diferentes pero unidos por la cercanía geográfica (por lo tanto, natural elección para completar los estudios de Secundaria y, quizá, Bachillerato).
- Cuáles son los cambios o transformaciones en la percepción y docencia de la materia artística, más allá de los curriculares, por parte del profesorado y alumnado.

Tras pensarlo a fondo, decido dejar de lado esta opción (aunque sigue pareciéndome muy interesante como línea de investigación) porque, al tratarse de observar cómo se realiza un trabajo colaborativo entre museo y escuela, y ante la imposibilidad de mantener un contacto permanente entre el museo y ambos centros educativos, comprendo que la sujeción de éstos últimos a una programación conjunta (y a tres manos), la distancia geográfica de los museos y la precariedad de los recursos anuncian que se trata de un proyecto

comprendo che la soggezione di questi ultimi e la precarietà delle risorse disponibili per sostenere questa collaborazione annunziano che si tratta di un progetto destinato a fallire prima di nascere..

Sono consapevole di dovere pensare ad un progetto di ricerca che abbia un carattere aperto ed emergente, perché sarà la realtà, tanto della scuola educativo come del museo, quelle che definiranno le direttrici della ricerca e i punti di maggiore interesse. L'oggetto della osservazione punta sulle proposte dell'insegnante e dell'educatore museale –e il suo posteriore sviluppo dagli studenti –in relazione agli argomenti principali che percorrono questo lavoro di ricerca per contrastare la realtà di tutte e due istituzioni educative e le opinioni dei loro partecipanti.

Vorrei sottolineare la posizione che desidero adottare dall'inizio: Tenendo chiari gli obiettivi, non pretendo in nessun momento intervenire, ma di rimanere in un secondo piano come osservatore. In questo modo, tratto di capire i meccanismi utilizzati dai docenti ed educatori museali per iniziare una collaborazione centrata nell'insegnamento–apprendimento del fatto artistico e il suo valore patrimoniale, trovando chiavi relazionali con l'educazione al patrimonio culturale e la loro risposta nei valori che costituiscono la cultura della pace. Sarà il divenire degli avvenimenti i responsabili del cambiamento dell'approccio, passando da osservatore ad osservatore partecipante.

7.1.1.1 Elezione del museo

Senza avere deciso il centro educativo dove situare l'osservazione, mi applico sulla ricerca del museo più appropriato, che naturalmente non può essere altro che quello che si aggiusti di più agli argomenti su cui voglio indagare. Esamino l'offerta museale della città di Malaga, le loro proposte espositive e programmi educativi; concludo che Museum Jorge Rando è la migliore opzione per diverse ragioni:

- La sua recente creazione e autonomia, ciò parla di giovinezza e carenza di elementi contaminanti;
- una mostra programmata che unifica i tre argomenti della ricerca;
- la situazione geografica, nella prima cerchia fuori del centro storico –in un rione di forte carattere –con gioielli architettonici che a poco a poco cedono alla pressione immobiliare. Di qualcuno di loro questo museo si è convertito in faro della loro conservazione.
- la ubicazione in un edificio vincolato alla educazione e recuperato per il patrimonio culturale malagueño.

destinado al fracaso antes de nacer.

Soy consciente que debería pensar en un proyecto de investigación de carácter abierto y emergente, porque es la realidad, tanto del centro educativo como la del museo, la que definitivamente marcará las directrices de la investigación y los puntos de mayor interés. El objeto de la observación está dirigido hacia las propuestas del docente y del operador museal –y su posterior desarrollo por parte del alumnado –relacionadas con la temática de la tesis para poder constatar y contrastar la realidad de ambas instituciones educativas y las opiniones de los participantes.

Quiero hacer hincapié en la posición que deseo adoptar desde el principio: Teniendo claros los objetivos, no pretendo en ningún momento intervenir, sino quedarme en un segundo plano como observadora. De este modo, trato de comprender los mecanismos utilizados por los docentes y los educadores del museo para iniciar una colaboración centrada en la enseñanza–aprendizaje del hecho artístico y su valor patrimonial, encontrando claves relacionales con la educación al patrimonio y su respuesta en los valores que construyen la cultura de paz. Será el devenir de los acontecimientos los que cambien mi posición a observadora participante.

7.1.1.1 Elección del museo

Sin tener decidido el centro educativo en donde situar la investigación, decido volcarme en la búsqueda del museo más apropiado, que no puede ser otro que aquel que se ajuste mejor a los temas centrales sobre los que pretendo indagar. Examinó todos los museos presentes en Málaga capital, sus propuestas expositivas y programas educativos; concluyo que Museum Jorge Rando es el mejor para llevar a cabo la investigación por diferentes razones, entre otras:

- Por su reciente creación y autonomía, lo que habla de juventud y carencia de “elementos contaminantes y contaminados”
- por una exposición programada que aúna los tres temas portantes de la tesis
- por la situación geográfica, en el primer cinturón fuera del centro histórico –en un barrio con mucho carácter –con joyas arquitectónicas que poco a poco sucumben a la presión inmobiliaria. De alguna de ellas el museo se ha convertido en adalid de su conservación.
- por la ubicación en un edificio vinculado a la educación y que ha sido recuperado para el patrimonio malagueño.

Entro in contatto con la direzione ad agosto 2015, utilizzando il canale aperto dal loro sito, presentandomi e richiedendo una intervista. Con immediatezza mi risponde la direttrice e concretiamo un incontro in cui parlo della ricerca. Mostra interesse fra altri motivi perché, come raccoglie il loro programma educativo, uno dei principali obiettivi del museo è il “compromiso didáctico-educativo dirigido a la población estudiantil, al concebir el arte como generador de conocimiento y el museo como soporte para adquirirlo”⁴⁴³. Concetti come produttore della conoscenza, costruttore dei sensi, sviluppatore della capacità critica, sfida, cultura e apprendimento, individui consapevoli del loro potere, critici e creatori, mi convincono che non troverò un strumento migliore per esplorare come ragazzi e ragazze di quindici a diciassette anni scoprono il significato di Arte e la necessità che di lui ha l’intera società.

7.1.1.2 Elezione del centro educativo

Nel 2014, con motivo di un tirocinio, trascorsi un mese osservando la dinamica in aula della materia EPVyA in un liceo di secondaria della provincia di Málaga, lo stesso che ho pensato all’inizio per lo sviluppo della ricerca. Davanti la impossibilità di portarlo a fine mi dirigo verso altre scuole statali di Málaga. Siccome ho vissuto una esperienza di ricerca in un centro pubblico, incomincio a pensare nella possibilità di analizzare la chiave metodologica utilizzata dai docenti in un centro educativo parificato; in questo modo, avrei una idea più chiara delle differenze tra strutture educative di titolarità pubblica e parificata. Durante la mia ricerca, trovo la pagina web di uno e centro la mia attenzione su due aspetti: l’ubicazione in un edificio patrimonio culturale della città e i suoi vincoli con una ONG. Lo considero perfetto al presentare aspetti comuni con il museo scelto. Il primo contatto è telefonico, ma vedendo che non è risolutivo, decido provare con una mail, il mezzo più efficace oggi.

7.1.1.3 Relazione scuola-museo

Il centro educativo non ha considerato in nessun momento portare avanti una esperienza collaborativa con un museo come supporto o strumento per l’apprendimento in torno a questioni relative all’educazione artistica e patrimoniale e l’educazione nei valori; si appaiono nella programmazione della docente di EPVyA attività in relazione con la visita ai musei della città.

⁴⁴³ In museumjorgerando.org

Me pongo en contacto con la dirección en agosto de 2015, utilizando el cauce abierto en su página web, presentándome y solicitando una entrevista. Inmediatamente me contesta la directora y concretamos una fecha para el encuentro, en el que le hablo de la investigación. Muestra interés, entre otras cosas porque, como recoge su programa educativo, uno de los principales objetivos de este museo es el “compromiso didáctico-educativo dirigido a la población estudiantil, al concebir el arte como generador de conocimiento y el museo como soporte para adquirirlo.” Conceptos como *productor de conocimiento*; *constructor de sentido*; *desarrollo de la capacidad crítica*; *reto*; *cultura y aprendizaje*; *individuos empoderados*; *críticos y creadores*, terminan de convencerme de que no puedo encontrar un instrumento mejor para explorar cómo descubren el significado del Arte (y comprenden la necesidad que de él tiene la sociedad) adolescentes de 4º de ESO, cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años.

7.1.1.2 Elección del centro educativo

En 2014, con motivo de unas prácticas para un TFM, transcurrí un mes observando la dinámica de clase de la asignatura de EPVyA en un Instituto de Secundaria de la provincia de Málaga, el mismo que tengo pensado en un principio para el desarrollo de la investigación. Ante la imposibilidad de llevarla a cabo, por motivos ajenos a la voluntad de sus directores ya señalados, pienso que puedo dirigirla hacia otros centros educativos públicos de Málaga. Al haber vivido la experiencia investigadora en un centro educativo público, empiezo a pensar en la posibilidad de observar y analizar las claves metodológicas utilizadas por un profesor o profesora de EPVyA en un colegio concertado; así tendría una idea más clara de las diferencias entre estructuras educativas de titularidad pública y concertada. Durante mi búsqueda encuentro la página web de uno y me fijo en dos aspectos: la ubicación en un edificio patrimonio de Málaga y su vinculación a una ONG. Lo considero perfecto al presentar aspectos comunes con el museo elegido. El primer contacto es telefónico pero, viendo que no es resolutivo, decido probar con un correo electrónico, el medio más eficaz hoy.

7.1.1.3 Relación museo- centro educativo

El centro educativo no ha contemplado en ningún momento llevar a cabo una experiencia colaborativa con un museo, como soporte o instrumento para el aprendizaje en torno a cuestiones relativas a la educación artística y patrimonial y la educación en valores; sí aparecen en la programación de la docente de EPVyA actividades

Quando mi presento al direttore accetta la proposta di rimanere un tempo osservando la dinamica, anche se naturalmente la decisione la subordina all'opinione dell'insegnante. Esprimo che la mia funzione, in mancanza di un progetto collaborativo precedente tra il museo e loro, è mettere in contatto entrambe istituzioni.

Per questo motivo, la mia proposta non è quella di disegnare io un progetto per fare sì che scuola e museo lo sviluppino, ma si limita a fare da ponte. Arrivo con l'idea di Museum Jorge Rando come possibile coautore di un lavoro collaborativo con loro grazie al referente che mi suggerisce una mostra programmata sull'opera dell'artista Ernst Barlach. Ci tengo ad evidenziare che mi metto sempre a disposizione del centro educativo e dell'insegnante per spiegare ciò che non è capito del processo, sebbene in nessun momento sollecitano questo aiuto.

Una volta firmato il documento di negoziazione iniziale da tutte le parti coinvolte (Museo, Scuola, Università), inizio il processo partendo dalla osservazione dell'attività docente in aula della 4ª classe della ESO, con la finalità di capire le idee preve in torno agli argomenti centrali che strutturano la ricerca attraverso la pratica formativa della educazione artistica, uno dei centri di interesse della tesi. Allo stesso tempo –e con l'intenzione di stabilire cosa posso e devo attendere– osservo l'attività che gli educatori di Museum Jorge Rando e Museo Picasso Málaga realizzano con pubblico diverso dell'educazione formale, dalla Prima Infanzia e Primaria fino a studenti universitari di Scienze della Formazione, studenti dei cicli formativi della Formazione Professionale e, soprattutto, adolescenti della scuola secondaria.

7.1.2 Dati contestuali

7.1.2.1 Il centro educativo

Scuola bilingue parificata di credo religioso. Attualmente ha concordate quattro linee educative, dalla Prima Infanzia fino la IV classe della ESO. Possiede un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de Auxiliar Informático e un curso de FPE di cucina. Esiste formazione negli ultimi due anni della scuola superiore (Bachillerato) in regime privato, con nove gruppi, cinque del primo anno e quattro del secondo. Senza problemi di violenza scolastica, presenta basso tasso di abbandono e buona posizione nel ranking di promozione nelle prove di accesso all'università. Ubicato in un quartiere periferico della città, si iscrive in un contesto socioculturale di classe media-alta, sebbene una parte degli studenti vive una situazione economica e sociale sfavorevole dovuto fondamentalmente alla crisi economica attuale.

relacionadas con la visita a museos de la ciudad. Cuando me presento al director acepta la propuesta de observar durante un tiempo la dinámica del aula, aunque naturalmente la supedita a la opinión de la profesora, que acepta. Les planteo que mi función, a falta de un proyecto colaborativo anterior entre el museo y este colegio, es poner ambas instituciones en contacto.

Por este motivo, mi propuesta no es la de diseñar yo un proyecto para que escuela y museo lo lleven a cabo, sino que se limita a hacer de puente. Llego con la idea de Museum Jorge Rando como posible coautor de un trabajo colaborativo entre ellos, gracias a los referentes que me sugiere una exposición programada sobre la obra del artista Ernst Barlach. Debo señalar que me pongo siempre a disposición del centro y de la docente para explicar aquello que no entienden del proceso, aunque en ningún momento solicitan esta ayuda.

Una vez firmado el documento de negociación por todos los que estamos implicados (Museo, Colegio y Universidad de Málaga), inicio el proceso partiendo de la observación de la actividad docente en el aula de 4º de ESO, con el fin de comprender las ideas previas en torno a los temas centrales que vertebran la investigación a través de la práctica educativa de la educación artística, uno de los centros de interés de la tesis. Al mismo tiempo –y con la intención de establecer qué puedo y debo esperar –observo las actividades que los educadores de Museum Jorge Rando y Museo Picasso Málaga realizan con diferentes tipos de público de estudiantes (desde Educación infantil y Primaria hasta universitarios de Ciencias de la Educación, estudiantes de ciclos formativos de Formación Profesional, pasando por adolescentes de la enseñanza secundaria).

7.1.2 Datos contextuales

7.1.2.1 El centro educativo

Centro educativo bilingüe concertado de ideario religioso. Actualmente tiene concertadas cuatro líneas desde 1º de Infantil hasta 4º de ESO. Cuenta con un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de Auxiliar Informático y un curso de FPE de cocina. Existe formación en Bachillerato con nueve clases, cinco de 1º y cuatro de 2º. Sin problemas reseñables de violencia escolar, presenta bajo absentismo en las aulas y buena posición en el ránking de promoción en las pruebas de acceso a la Universidad. Situado en un barrio de solera malagueña, se inscribe en un contexto sociocultural de clase media-alta, aunque hay una parte de alumnado que vive en

La politica di qualità del centro educativo si stabilisce attendendo tre nozioni essenziali: missione (argomento continuativo nel tempo) visione (luogo strategico che il centro vorrebbe raggiungere a medio e lungo termine) e valori (principi, idee e punti forti sui quali il centro si fonda per raggiungere la visione). Stabilisce come principi di base della sua politica di qualità educativa l'orientamento verso l'esercizio dei requisiti legali e regolamentari applicabili all'attività educativa del centro, la soddisfazione delle necessità e aspettative degli studenti e genitori e il miglioramento continuo.

Si tratta di un centro educativo che ha quasi 1.800 alunni dei quali sono al carico intorno centoquindici persone; riceve un importante appoggio dalla associazione dei genitori (APA) molto attiva che aiuta l'organizzazione di attività nei periodi estivi come campeggi e campi di lavoro o culturali come la Noche en Blanco, Día del Deporte, concerti di musica classica, musical, Día de la Música, rispondendo in questo modo al interesse per la musica e il teatro che fanno parte delle attività scolastiche. Lo sport è uno dei punti forti del centro che conta con un club sportivo competendo in football, pallamano e pallavolo, essendo gli allenatori i vecchi alunni. Le attività pomeridiane sono di interesse per seicento alunni con trentacinque responsabili.

Nel credo di questo centro educativo è presente la formazione permanente degli educatori e direttivi, incidendo non solo nella loro dimensione pedagogica ma anche in un senso trascendente. Per la formazione docente, la scuola offre: un corso generale di PBL; una Jornada para Educadores; corsi generali sulla funzione tutoriale, scolastica e di orientamento con seminari; corsi di iniziazione al compito formativo e di informazione e approfondimento del progetto educativo; giornate per condividere delle esperienze educative e ogni tipo di incontri che vanno nella direzione della innovazione e miglioramento della qualità del servizio che si offre a alunni e famiglie.

La pedagogia in cui si sostiene ha per ragione di essere insegnare a pensare e insegnare a apprendere, aiutando gli alunni ad integrare lo accademico e formativo. In più pone l'accento nella necessità di suscitare negli studenti riflessioni sulla importanza e significato umano di ciò che studiano. In questo modo, tentano l'impulso negli alunni di una coscienza libera sulla capacità di scegliere diverse opzioni che li porti ad assumere le conseguenze dei loro comportamenti e del loro affrontamento. Questo paradigma di esperienza,

una situación económica y social desfavorable debido fundamentalmente a la crisis económica actual.

La política de calidad del centro se ha establecido atendiendo a tres conceptos fundamentales: misión (razón de ser continuada en el tiempo), visión (lugar estratégico que el centro pretende alcanzar en un medio y largo plazo) y valores (principios, ideas y puntos fuertes sobre los que el centro se fundamenta para alcanzar la visión). Establece como principios básicos de su política de calidad educativa la orientación hacia el cumplimiento de los requisitos legales y reglamentarios aplicables a la actividad educativa del colegio, la satisfacción de las necesidades y expectativas del alumnado y padres y la mejora continua.

Es un centro educativo que cuenta con casi 1.800 alumnos de los que se encargan alrededor de 115 personas; recibe el apoyo de una APA muy activa que ayuda a organizar actividades en periodos vacacionales como campamentos de verano, campos de trabajo, Noche en Blanco, Día del Deporte, conciertos de música clásica, musicales, Día de la Música, respondiendo estas últimas actividades al interés por la música y el teatro formando parte de las actividades escolares. El deporte es una de las bazas fuertes del centro que cuenta con un Club Deportivo compitiendo en baloncesto, fútbol, balonmano y vóley siendo los entrenadores, en su gran mayoría, antiguos alumnos. Las actividades paraescolares son de gran interés y en ellas participan alrededor de 600 alumnos con unos 35 monitores.

En el ideario de este centro educativo está presente la creencia en la formación permanente de los educadores y directivos, incidiendo no solo en la dimensión pedagógica según las distintas funciones educativas sino también en una dimensión de sentido trascendente. Para la formación del docente, oferta: un curso general de Aprendizaje Basado en Problemas (PBL); una Jornada para Educadores; cursos generales sobre la función tutorial, paraescolar y de orientación con un seminario; múltiples cursos de iniciación a la tarea educativa de información y profundización del proyecto educativo; jornadas para compartir experiencias educativas y todo tipo de encuentros que van en la dirección de la innovación y mejora de la calidad del servicio que se ofrece a alumnado y familias.

La pedagogía en la que se sustenta tiene por razón de ser enseñar a pensar y enseñar a aprender, ayudando al alumnado a integrar lo académico y lo formativo. Además pone el acento en la necesidad de suscitar en los alumnos y en las alumnas

riflessione e azione, che implicano direttamente gli educatori nell'accompagnamento degli allievi durante la loro crescita e apprendimento, non vuole rimanere nel piano teorico ma essere uno strumento pratico ed efficace per capire il modo su come insegnano.

Il centro educativo ha un professionista della sanità presente durante tutta la settimana. Esiste pubblicato nel sito del centro un documento relativo al modo di procedere con i minori con l'effetto di evitare qualche condotta inappropriata. La comunicazione con i genitori si realizza in modo diretto attraverso la piattaforma alla quale si accede con password –dove appaiono tutte le incidenze e comunicazioni– e attraverso interviste. Secondo uno dei docenti del centro, non tutte le famiglie fanno uso perché una parte di loro dicono non avere dispositivi in casa o non vogliono essere presenti nella vita scolastica dei loro figli, per cui non facilitano i dati. Questa fu la motivazione dell'insegnante davanti l'impossibilità di mettermi in contatto diretto per inviare alle famiglie un questionario.

7.1.2.2 Il museo

Museum Jorge Rando è la prima istituzione in Spagna dedicata allo studio e diffusione della poetica espressionista dagli ultimi decenni del XIX secolo fino al presente; è centro di riferimento dell'opera dell'artista Jorge Rando. Ubicato in uno spazio utilizzato decine indietro come scuola, appartiene al convento delle suore della Ordine de le Mercedarie. In stato di rovina, il Comune di Málaga iniziò la riabilitazione con l'intenzione di trasformarlo in spazio culturale. Conoscitore dell'opera di Rando⁴⁴⁴ glielo offrirono per far sì che la cittadinanza conoscesse e potesse conoscere la sua opera. L'artista aveva costituito previamente la Fondazione Jorge Rando, con sede pensata a Madrid, per fare realtà il suo sogno di avvicinare l'arte e la cultura, di avvicinare l'Espressionismo e il Neoespressionismo. È la Fondazione che se ne occupa di gestire questo spazio museale.⁴⁴⁵

Nella Fondazione Jorge Rando, istituita come organizzazione di carattere privato senza fini di lucro, “il suo patrimonio è affettato in modo duraturo per volontà dei suoi creatori alla realizzazione dei fini nell'interesse generale dettagliati

⁴⁴⁴ Para tomar un primer contacto con el artista y su obra ver: <http://www.museojorgerando.org/biografia.html>

⁴⁴⁵ Entrevista V.D (00:57.71) 17/06/2016

reflexiones acerca de la importancia y significado humano de lo que están estudiando. De esta forma, intenta impulsar en el alumnado una conciencia libre sobre la capacidad de elegir diferentes opciones que le lleve a asumir las consecuencias y a ser competente en su afrontamiento. Este paradigma de experiencia, reflexión y acción, que implica directamente a los educadores en el acompañamiento de los alumnos y de las alumnas durante su crecimiento y aprendizaje, pretende ir más allá de lo meramente teórico: ser un instrumento práctico y eficaz para entender el modo en cómo enseñan.

El colegio cuenta con un profesional de la sanidad, presente durante toda la semana. Existe publicado en la web del centro un documento relativo al modo de proceder con los menores a efectos de evitar conductas impropias. La comunicación con los padres se realiza de manera directa a través de una plataforma a la que se accede por contraseña –en la que aparecen reflejadas todas las incidencias y comunicaciones –y directa a través de tutorías. Según uno de los docentes del centro, no todas las familias hacen uso de la plataforma porque hay una parte de ellas que carecen de los dispositivos para hacerlo en sus casas o no quieren estar presentes, por lo que no facilitan datos. Esta fue la motivación alegada ante la imposibilidad de enviar a las familias una encuesta.

7.1.2.2 El museo

Museum Jorge Rando es la primera institución en España dedicada al estudio y difusión de la poética expresionista desde los decenios finales del siglo XIX hasta el presente, y es centro de referencia de la obra del artista malagueño. Está ubicado en un espacio utilizado décadas atrás como colegio perteneciente al adyacente convento de la Orden de las Mercedarias. En estado de ruina, el Ayuntamiento de Málaga inició su rehabilitación con la intención de convertirlo en un espacio cultural. Conocedor de la obra del artista malagueño Jorge Rando⁴⁴⁶, se lo propusieron para que la ciudadanía pudiera disfrutar de su obra. El artista ya había constituido su Fundación, que en un principio iba a tener sede en Madrid, para hacer realidad su sueño de acercar el arte y la cultura, de acercar el Expresionismo y Neo expresionismo. Es ella la encargada de gestionar el nuevo espacio museístico.

En la Fundación Jorge Rando, instituida como una organización de naturaleza fundacional de carácter privado, sin ánimo de lucro, “su patrimonio está afectado de modo duradero, por voluntad de sus creadores, a la realización de los fines de

⁴⁴⁶ Para tomar un primer contacto con el artista y su obra ver: <http://www.museojorgerando.org/biografia.html>

nello statuto.”⁴⁴⁷ Concentra la sua finalità nel volere situare la terra natale del maestro Rando ai livelli dell’alta cultura in Europa, e “estrechar lazos de amistad y cooperación entre los países, intensificando los valores humanistas.”⁴⁴⁸ La Fondazione investiga, studia, conosce y diffonde la poetica espressionista, una delle contribuzioni spirituali più feconde della cultura occidentale contemporanea, dalla pittura, la scultura, l’incisione, l’architettura e la filosofia fino al cinema, la poesia, la danza, la letteratura o la musica. Il Museo ha come obiettivo promuovere e incoraggiare l’interazione mediante l’educazione all’arte, attraverso l’opera permanente di Jorge Rando, mostre ed eventi culturali di dibattito e riflessione.

7.1.2.3 Partecipanti

Il direttore del centro educativo.⁴⁴⁹ Maestro specialista in Educación Física (DECA), insegna questa materia in Primaria. Ha realizzato numerosi corsi in relazione alla docenza e leadership. Ha formazione nel Conservatorio Superiore di Musica (2°) in danza, specializzato in folclore andaluso.

La docente.⁴⁵⁰ Laurea specialistica in Belle Arti nella Università di Granada, specialità scultura; possiede il certificato del Corso di Adattamento Pedagogico (CAP). Impartisce la materia di EPVyA a 1°, 2° y 4° de ESO; in questo ultimo anno con un carico curricolare di tre ore settimana per corso, dedica un’ora allo studio dei contenuti teorici della Storia dell’Arte. Codice DM.

Gli alunni.⁴⁵¹ La classe 4° de ESO è composta da un gruppo di trentadue studenti, dei quali ventitré sono alunne e nove alunni. L’età oscilla tra i quindici e diciotto anni, per cui troviamo un gruppo molto discorde in quanto si riferisce a lo sviluppo emotivo, intellettuale e fisico.

Dai trentadue studenti accettano di essere intervistati trenta (93’75%), nove alunni e ventuno alunne. All’inizio, di questi trenta studenti, dieci (33’33%) decidono partecipare liberamente nell’attività formativa del museo, dei quali sette sono ragazze e tre ragazzi. Finiscono l’attività sei (20%), quattro alunne e due alunni. Alla attività del museo si somma un alunno che non ha voluto essere intervistato.

L’artista: Jorge Rando. Nato a Málaga, emigra in Germania negli anni Sessanta una volta finalizzati gli studi in Teologia e Filosofia per ampliare le conoscenze sui filosofi tedeschi. In questo paese permane fino 1984, data in cui decide ritornare in Spagna. Nel 2014 inaugura a Malaga il Museo che porta il suo nome.

⁴⁴⁷ <http://www.museojorgerando.org/>

⁴⁴⁸ Íb.

⁴⁴⁹ Código: DCE

⁴⁵⁰ Código: DM

⁴⁵¹ Códigos: A, B, C, CI, H, M, N, P, R, S, V, Z

interés general que se detallan en sus Estatutos”.⁴⁵² Centra su finalidad en la querencia de situar la ciudad natal del maestro Rando en los niveles de alta cultura en Europa, con el fin de “estrechar lazos de amistad y cooperación entre los países, intensificando los valores humanistas”⁴⁵³. La Fundación investiga, estudia, conoce y difunde la poética expresionista, una de las aportaciones espirituales más fecundas de la cultura occidental contemporánea, desde la pintura, la escultura, el grabado, la arquitectura y la filosofía hasta el cine, la poesía, la literatura, la danza o la música. El Museo tiene como objetivo promover y fomentar la interacción mediante la educación al arte, a través de la obra permanente de Jorge Rando, las exposiciones y eventos culturales de debate y de reflexión.

7.1.2.3 Participantes

El director del centro educativo.⁴⁵⁴ Maestro especialista en Educación Física (DECA), imparte esta asignatura en Educación Primaria. Ha realizado numerosos cursos relacionados con la docencia y el liderazgo. Tiene formación en el Conservatorio Superior de Música (2º), en danza especializado en folclore andaluz.

La docente.⁴⁵⁵ Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Granada, en la especialidad de escultura, cuenta con el certificado del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Imparte la asignatura de EPVyA en 1º, 2º y 4º de ESO; en este último curso, con una carga lectiva de tres horas a la semana, dedica una hora al estudio de contenidos teóricos básicos de Historia del Arte.

El alumnado.⁴⁵⁶ La clase 4º de ESO está compuesta por un grupo de treinta y dos estudiantes, veintitrés de los cuales son alumnas y nueve alumnos. Las edades oscilan entre los quince y los dieciocho años, por lo que encontramos una clase muy dispar en cuanto se refiere al desarrollo emocional, intelectual y físico del alumnado.

De los treinta y dos alumnos que componen el grupo aceptan ser entrevistados treinta (93’ 75%), nueve alumnos y veintiuna alumnas. Al inicio, de estos treinta alumnos, diez (33’ 33%) deciden participar libremente en la actividad formativa en el museo, de los cuales siete son chicas y tres son chicos. Terminan la actividad seis (20%): cuatro alumnas y dos alumnos. A la actividad del museo se suma un alumno que no ha querido ser entrevistado.

El artista: Jorge Rando. Nacido en Málaga, marcha a Alemania en los años sesenta una vez finalizados los estudios en Teología y Filosofía para ampliar sus conocimientos sobre los filósofos alemanes. En este país permanece hasta 1984, fecha en la que decide trasladarse a España. En 2014 inaugura en Málaga el Museo que lleva su nombre.

⁴⁵² <http://www.museojorgerando.org/>

⁴⁵³ Íb.

⁴⁵⁴ Código: DCE

⁴⁵⁵ Código: DM

⁴⁵⁶ Códigos: A, B, C, CI, H, M, N, P, R, S, V, Z

Direttrice del Museo: Vanesa Díez. PhD in Giornalismo e master in Ricerca giornalistica, dirige Museum Jorge Rando dalla sua apertura il 28 maggio del 2014. È stata direttrice di Comunicazione della Fondazione Jorge Rando dal 2012 al 2014.

Educatore museale: Pablo Serrato. Laurea specialista in Storia dell'Arte e master in Desarrollos Sociales de la Cultura Artística. Forma parte del corpo permanente del museo dalla sua apertura.

Professore di pittura: Jerónimo López. Formato nell'ambito del disegno, collabora con Museum Jorge Rando nella trasmissione della poetica neoespressionista mediante lezioni di pittura.

Con la finalità di arricchire la ricerca, aggiungo dei dati frutto delle interviste realizzate a due docenti di EPVyA e uno di Storia dell'Arte di centri educativi diversi: un liceo, una scuola privato e un'altra parificata. In questa ultima scuola ho trascorso un periodo di tempo osservando la pratica educativa del docente, ragione per cui appare citato più volte. In più ho intervistato una professoressa di Storia dell'Arte di un liceo per scoprire la posizione che adotta la scuola secondaria superiore di fronte alle uscite culturali.

Docente de EPVyA⁴⁵⁷. Laurea specialistica in Belle Arti per l'università di Málaga, master di Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialità Dibujo y Artes Plásticas. Fa una supplenza per maternità. Ha meno di trenta anni. Codice CB.

Docente de EPVA⁴⁵⁸. Laurea specialistica in Belle Arti per l'università di Siviglia; specialista in incisioni, ha realizzato il Corso di Adattamento Pedagogico nella stessa università. Esercita la docenza in un centro privato da più di una decade. (35 anni approssimativamente). Codice DR.

Docente di Storia dell'Arte e Geografia e Storia⁴⁵⁹. Laurea specialista in Storia dell'Arte per l'Università di Málaga. Ha realizzato CAP (Corso di Adattamento Pedagogico) e un master en Museologia. Docente in un liceo di secondaria (IES) da incirca una decade. (35 anni approssimativamente) Codice DL.

Con la stessa intenzione di arricchire la ricerca, raccolgo la contribuzione di un educatore museale in un secondo museo di Málaga.

Educatore museale⁴⁶⁰, José María Pacheco. Laurea specialista in Storia per la Universidad di Málaga e master in Patrimonio per la Universidad Complutense di Madrid. Lavora nel Dipartimento di Educazione del Museo Picasso Málaga da più di un lustro. (35 anni approssimativamente). Codice occasionale JP oppure può apparire con il nome completo.

⁴⁵⁷ Código CB. Docente centro educativo concertado.

⁴⁵⁸ Código DR. Docente centro educativo privado.

⁴⁵⁹ Código DL. Docente centro educativo público.

⁴⁶⁰ CódigoJP. Educador de un segundo museo.

Directora del Museo: Vanesa Díez. PhD en Periodismo y máster en Investigación periodística, dirige Museum Jorge Rando desde su apertura el 28 mayo del 2014. Ha sido directora de Comunicación de la Fundación Jorge Rando desde 2012 al 2014.

Educador museal: Pablo Serrato. Licenciado en Historia del Arte y máster en Desarrollos Sociales de la Cultura Artística. Forma parte de la plantilla estable del museo desde su apertura.

Profesor de pintura: Jerónimo López. Formado en el ámbito de la ilustración, colabora con Museum Jorge Rando en la transmisión de la poética neo expresionista mediante lecciones de pintura

Con el fin de enriquecer la investigación, recojo evidencias extraídas de entrevistas realizadas a dos docentes de EPVyA de centros educativos diferentes: un colegio privado y un colegio concertado. En este último centro he transcurrido un mes observando la práctica educativa del docente, razón por la que aparece citado con mayor frecuencia. Además he entrevistado a una profesora de Historia del Arte de un IES para descubrir la posición que adopta un instituto de secundaria en relación a las salidas culturales.

Docente de EPVyA⁴⁶¹. Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Málaga. Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad Dibujo y Artes Plásticas. Está cubriendo una baja por maternidad en un centro concertado. Tiene menos de 30 años. Código CB.

Docente de EPVA⁴⁶². Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla; especialista en Grabado, realizó el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) en la misma Universidad. Ejerce la docencia en un centro educativo privado desde hace algo más de una década. (35 años aprox.). Código DR.

Docente de Historia del Arte y Geografía e Historia⁴⁶³. Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Málaga. Realizó el CAP y un master en Museología. Ejerce como docente en un IES desde hace una década. (35 años aprox.). Código DL.

Con la misma intención de enriquecer la investigación, recojo otras aportaciones de un educador museal, ajeno también al museo implicado.

Educador museal⁴⁶⁴. José María Pacheco. Licenciado en Historia en la Universidad de Málaga y master en Patrimonio en la Universidad Complutense de Madrid. Trabaja en el Departamento de Educación de Museo Picasso Málaga desde hace más de un lustro. (-35 años). Código JP; ocasionalmente puede aparecer su nombre completo.

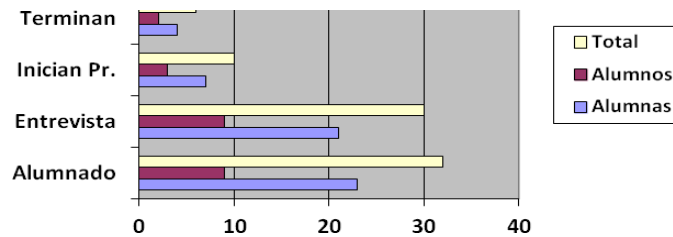
⁴⁶¹ Código CB. Docente centro educativo concertado.

⁴⁶² Código DR. Docente centro educativo privado.

⁴⁶³ Código DL. Docente centro educativo público.

⁴⁶⁴ CódigoJP. Educador de un segundo museo.





Tablas 14 y 15: Gráficos con el total de alumnos que inician y terminan la actividad, y códigos de alumnas y alumnos por género, número y grupos entrevistados.

CÓDIGOS	A	B	C	CI	H	M	N	P	R	S	V	Z	Total
ALUMNAS	3		3	1	3	2	2	3	1	1	2	3	22
ALUMNOS		3					1		2	2	1		9

	Código	Posición	Recogida de la información
MÁLAGA	1A, 2A, 3A 1B, 2B, 3B 1C, 2C, 3C 1CI 1H, 2H, 3H 1M, 2M. 1N, 2N, 3N 1P, 2P, 3P 1R, 2R, 3R 1S, 2S, 3S 1V, 2V, 3V 1Z, 2Z, 3Z	Alumnado 4ºESO. EPVyA	Entrevistas y observación en aula. Observación del grupo en actividad formativa Museum Jorge Rando.
	DM.	Docente centro educativo de referencia concertado. Curso 4ºESO. EPVyA.	Entrevistas (3) y observación en el aula. Observación en actividad formativa Museum Jorge Rando.
	CB.	Docente 2º centro educativo concertado. Curso 4º de ESO. EPVyA	Entrevistas (2) y observación en aula.
	DR.	Docente centro educativo privado. Curso 4º de ESO. EPVyA.	Entrevistas (2)
	DL.	Docente IES Curso 4º ESO. Historia del Arte.	Cuestionario.
	Vanesa Diez	Directora Museum Jorge Rando.	Entrevista
	Pablo Serrato⁴⁶⁵	Educador Museum Jorge Rando.	Entrevista y observación
	José María Pacheco	Educador Museo Picasso	Entrevista

Tabla 16: Resumen de los participantes en el caso I objeto de estudio, más los de un segundo centro observado, otros centros educativos y museo que no constituyen un caso formal de este estudio pero sí aportan información pertinente.

⁴⁶⁵ Encontraremos a Pablo Serrato ocasionalmente nominado con el código PS.

7.1.3 Strategie per la raccolta della informazione

Le strategie metodologiche di raccolta di informazione scelte per questo lavoro –osservazione partecipante, analisi documentale e l’intervista – procedono della ricerca qualitativa. Si caratterizzano per adattarsi al contesto, per il suo carattere continuo, per l’interattività e la sua natura qualitativa.

Nell’epigrafe “Introduzione alla genesi del caso”, ho segnalato l’intenzione di situarmi in un ruolo di osservatore. Le circostanze derivate della realtà del centro educativo traccia le direttrici di questa posizione.

In quanto allo sviluppo del lavoro di campo, ho selezionato una serie di tecniche che ci permettono in ogni momento triangolare le risorse di raccolta di dati e l’informazione apportata dai diversi partecipanti. Come metodo di esplorazione ha voluto utilizzare strategie qualitative: osservazione, interviste, gruppi di discussione, questionari aperti, fotografie, registri e analisi di documenti. Le interviste sono di carattere informale e semi strutturato. Partendo da un abbozzo, –con le stesse domande divise nei due blocchi di museo e scuola – determino quale informazione necessito per fare emergere un’altra secondaria in modo naturale. Sono state le risposte quelle che hanno guidato l’interesse verso altri argomenti non previsti, o considerati irrilevanti inizialmente, però che si sono rilevati chiavi per questa ricerca.

I dati raggruppati procedono da:

- Note e diario di campo.
- Fotografie.
- Conversazione e/o interviste registrati degli alunni in gruppi di tre (9), due (1) e di uno (1).
- Interviste alla docente del centro educativo di riferimento (3) e altri storni (3); preside del centro educativo (2); educatori museali (2), direttrice del museo.
- Documenti del centro educativo, a cui è possibile arrivare attraverso il loro sito web.
- Programmazione e memoria della materia facilitata dalla docente, messa in relazione con i criteri di valutazione e gli standard di apprendimento stabiliti dal Ministerio de Educación⁴⁶⁶ e la Unione Europea⁴⁶⁷.

⁴⁶⁶ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 3 enero 2015, Sec.1 pág.490.

⁴⁶⁷ En 2002, en la Conferencia de Barcelona, el Consejo de Europa, estableció por primera vez un marco sólido para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes y encaminado ante todo a apoyar la mejora de los sistemas nacionales de educación y formación mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la UE, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas a través del método abierto de coordinación. Más tarde, en 2009, se establece un nuevo marco estratégico (“ET 2020). Basándose en los logros de la iniciativa anterior, fijan cuatro objetivos estratégicos para ayudar a todos los ciudadanos a aprovechar el máximo su potencial y crear una prosperidad sostenible en Europa.

7.1.3 Estrategias para la recogida de la información

Para el desarrollo del trabajo de campo, he seleccionado una serie de técnicas que permiten en todo momento triangular los recursos de recogida de datos y la información aportada por los distintos participantes. Como método de exploración he querido utilizar estrategias cualitativas: observación, entrevistas, grupos de discusión, cuestionarios abiertos, fotografías, grabaciones y análisis de documentos. Se caracterizan por adaptarse al contexto, por su carácter continuo, por la interactividad y su naturaleza cualitativa.

En el epígrafe “Introducción a la génesis del caso”, he señalado la intención de situarme en un papel de observadora. Las circunstancias derivadas de la realidad del centro educativo marca las directrices de esta posición.

Las entrevistas son de carácter informal y semiestructurado. Partiendo de un guion, –con las mismas preguntas divididas en los dos bloques de museo y escuela– determino qué información necesito para hacer emerger otra secundaria de manera natural. Han sido las respuestas las que han guiado el interés hacia otros temas no previstos, o considerados irrelevantes inicialmente, pero que se han desvelado claves para esta investigación.

Los datos agrupados se refieren a material documental procedente de:

- Notas y diario de campo;
- Fotografías y video;
- Conversaciones y/o entrevistas grabadas al alumnado en grupos de tres (9), de dos (1) y de uno (1);
- Entrevistas a la docente del centro educativo tomado de referencia (3) y a otros tres docentes; director del centro educativo (2); dos educadores museales; directora del museo;
- Documentos del centro educativo, a los que se puede acceder desde su página web, la programación y memoria de la asignatura facilitada por la docente, puesta en relación a los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación⁴⁶⁸ y la Unión Europea.⁴⁶⁹

⁴⁶⁸ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 3 enero 2015, Sec.1 pág.490.

⁴⁶⁹ En 2002, en la Conferencia de Barcelona, el Consejo de Europa, estableció por primera vez un marco sólido para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes y encaminado ante todo a apoyar la mejora de los sistemas nacionales de educación y formación mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la UE, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas a través del método abierto de coordinación.

- Dallo stesso modo, contiamo con i documenti estratti del sito web di Museum Jorge Rando, così come una registrazione dell'incontro mantenuto fra l'artista e gli studenti, docente, pittore con chi hanno fatto la pratica artistica, uno scrittore, l'educatore museale Pablo Serrato e la direttrice Vanesa Diez.

7.1.4 Tempistica

Nella tabella 17 sono raccolte le attuazioni previste e compiute dalla prima pressa di contatto con museo e centro educativo fino l'ultima intervista realizzata dall'educatore museale in Museo Picasso Málaga.

- De la misma forma, cuento con documentos extraídos de la página web de Museum Jorge Rando así como una grabación de la tertulia mantenida con el maestro Rando, el alumnado, la docente, el pintor con quien han realizado la práctica artística, un escritor, el educador museal, Pablo Serrato, y la directora, Vanesa Díez.

7.1.4 Cronograma

En la tabla 17 están recogidas las actuaciones previstas y las llevadas a cabo, desde la primera toma de contacto con el museo y el centro educativo, hasta que termina la última entrevista con un educador del Museo Picasso Málaga.

FECHA	MODALIDAD	DESTINATARIO	TAREA
20/08/2015	Correo electrónico	Museo	Primo acercamiento
14/09/2015		Centro educativo	
25/08/2015		Direttrice museo	1ª Entrevista
25/09/2015		Centro educativo	Presentación
12/10/2015 12/10/2015		Director C.E Docente de EPVyA Directora museo	Negociación inicial
Novbre. /dicbre.		Director C.E Docente de EPVyA Directora museo	Firma N.I
15/01/2016		Museo	Inicio observación
26/01/2016		Centro educativo	
26/01/2016		Museo	Primera llamada de contacto de la profesora con MJR
22/02/2016 01/03/2016 04/03/2016 08/03/2016 011/03/2016 015/03/2016	Grabación de audio	Centro educativo	Entrevistas alumnos
08/03/2016	Grabación de audio	Centro educativo	1ª Entrevista profesora
18/03/2016	Grabación de audio	Centro educativo	2ª Entrevista profesora
18/03/2016		Museo	1ª Sesión proyecto museo-escuela
07/04/2016	Grabación de audio	Centro educativo	Entrevista alumnado
18/04/2016		Museo 2	Actividad grabada
19/04/2016	Correo	2º Centro educativo	Aceptación de periodo de observación
21/04/2016	Teléfono	Centro educativo	Entrevista ANULADA Director C.E
09/05/2016		Centro educativo (profesor de ética)	Propuesta de debate Arte y Ética
10/05/2016		2º Centro educativo	Entrevista Comité Directivo
16/05/2016		Museo 2	Observación Jornada de formación para maestros y maestras.
18/05/2016		M.Jorge Rando	2ª sesión actividad museo-escuela
20/05/2016		CAC	Visita
		M.Jorge Rando	3ª sesión actividad museo-escuela
25/05/2016 25/05/2016	Grabación de audio	Centro educativo M.Jorge Rando	2ª Entrevista D 4ª sesión proyecto museo-escuela

27/05/2016		M.Jorge Rando	5ª sesión proyecto museo-escuela Coloquio con el artista
30/05/2016		2º Centro educativo	Inicio de observación
07/06/2016	Cámara de audio/video	Centro educativo	Debate anulado por profesora
09/06/2016	Grabación	2º Centro educativo	Entrevista docente
09/06/2016	Grabación	Museo Jorge Rando	Entrevista operador cultural
17/06/2016	Cámara de audio/video	Centro educativo	Debate anulado por profesora
17/06/2016	Registrazione audio	Museo Jorge Rando	Entrevista Directora
21/06/2016	Cámara de audio/video	Centro educativo	Debate anulado: sin alumnos
18/07/2016	Registrazione audio	Museo 2	Entrevista Departamento de Educación

Tabla 17: Cronología de las actuaciones previstas y las llevadas a cabo en el caso I.

7.2 Attività formativa

Non esiste una pianificazione congiunta della azione educativa nel Museo tra la docente e l'educatore museale per portare avanti un progetto collaborativo. Esistono delle linee programmatiche apportate da uno degli educatori di Museum Jorge Rando, che ha assunto la responsabilità del progetto-attività, ma in esse non conosciamo gli obiettivi che, supponiamo, sono estrapolabili dai generali, come leggeremo più avanti, nella prima sessione, e pratici nella quarta e quinta. Dallo stesso modo non conosciamo quali sono gli obiettivi che la docente vorrebbe raggiungere durante l'implementazione dell'attività.

Intendo che la mancanza di pianificazione in una programmazione comune obbliga al Museo a prendere la decisione di adattare a questa attività gli obiettivi del suo programma educativo, orientati alla educazione secondaria. Nonostante, non risultano raccolti nella bozza del progetto inviato per mail (che diventa documento definitivo, perché non c'è un altro posteriore). Sono gli obiettivi di cui terrò conto lungo la osservazione e che metto in relazione con gli obiettivi che si pretendono raggiungere con i gruppi collaborativi e della ricerca, come abbiamo visto enunciati nell'epigrafe 6.3. Aggiungo a questa relazione la chiave dell'intervento docente attendendo gli aspetti creativo e produttivo e le dimensioni interpretativa ed apprezzativa, che sono anche dei centri di interesse.

7.2.1 Metodologia adottata dal Museo

L'unico documento apportato dal Museo in modo non ufficiale, arrivato come messaggio di posta elettronica, raccoglie la metodologia adottata e infine dal titolo delle cinque sessioni. Leggiamo (tradotto):

“Le giornate comprendono una parte teorica ed un'altra pratica. Lo sviluppo della parte teorica ha come obiettivo il percorso interattivo e riflessivo dei principali linguaggi artistici, che sorgono iniziando il XX secolo, fino l'attualità. L'opportunità di avere tre mostre di natura diversa in Museum Jorge Rando, permette che l'attività inizi con la figura di Ernst Barlach⁴⁷⁰, continui con il cambiamento di paradigma dell'arte contemporanea e la diversità dell'arte attuale con l'opera di Jorge Rando e la mostra “Punto Quebrado”. Tre mostre che connettono tra di loro la promozione della educazione artistica e lo sviluppo della cultura di pace.

⁴⁷⁰ Exposición visitada por el alumnado que ha seguido el proyecto en fecha 18/03/2016

7.2 Actividad formativa

No existe una planificación conjunta de la acción educativa en el museo entre la docente y el educador museal para llevar a cabo un proyecto colaborativo. Existen unas líneas programáticas aportadas por uno de los educadores de Museum Jorge Rando, que ha asumido la responsabilidad del proyecto-actividad, pero en ellas desconocemos los objetivos que suponemos son extrapolables de los generales de esta institución recogidos en el punto anterior. No obstante, señala contenidos teóricos generales, como leeremos más adelante, en la primera sesión, y prácticos en la cuarta y quinta. De la misma forma desconocemos cuáles son los objetivos que la docente quiere alcanzar durante la implementación de la actividad.

Entiendo que la falta de planificación conjunta obliga al Museo a tomar la decisión de adaptar los objetivos de su programa educativo a esta actividad, orientada a la Educación Secundaria. Aun así, no aparecen recogidos en el borrador del proyecto aportado. Son los objetivos que tendré en cuenta a lo largo de la observación y que pongo en relación con los que se pretenden alcanzar con los grupos colaborativos y los de la investigación (epígrafe 6.3). Añado a esta relación las claves de la intervención docente atendiendo a los aspectos creativo y productivo y a las dimensiones interpretativa y apreciativa, que son, además, centros de interés.

7.2.1 Metodología adoptada por el Museo

El único documento aportado por el Museo, y en cierta manera “extraoficial”, recoge la metodología adoptada contemplada para cinco sesiones. En él leemos:

“Las jornadas constarán de una parte teórica y otra práctica. El desarrollo de la parte teórica tiene como objetivo el recorrido interactivo y reflexivo de los principales lenguajes artísticos que han surgido desde el comienzo del siglo XX hasta la actualidad. La oportunidad de tener tres exposiciones de naturaleza distintas en Museum Jorge Rando, permite que estas jornadas den comienzo en el inicio del arte moderno con la figura de Ernst Barlach⁴⁷¹, continúe en el cambio de paradigma que supuso la entrada del Arte Contemporáneo y la diversidad del Arte actual con la obra de Jorge Rando y la exposición Punto Quebrado”. Tres exposiciones que conectan entre sí el fomento y uso de la

⁴⁷¹ Exposición visitada por el alumnado que ha seguido el proyecto en fecha 18/03/2016

Nell'attività teorico-pratica delle giornate, gli alunni avranno l'opportunità di imparare l'importanza e l'uso del colore nella pittura. Questa sezione sarà realizzata nell'atelier del Museo e diretta dal disegnatore e pittore Jerónimo López.”

7.2.2 Interazione museo- scuola

Pablo Serrato riferisce in questa mail (di cui ho fatto riferimento anteriormente) l'interazione museo-scuola, dicendo:

“Il Museo sarà uno spazio di comunicazione per l'intercambio e l'apprendimento collaborativo mediante le opere d'arte – come supporti– e la relazione degli spettatori e mediatori culturali – come discorsi – In questa occasione gli spettatori saranno un gruppo di alunni del Colegio X”.⁴⁷²

7.2.3 Risorse

Le uniche risorse sono quelle apportate dal museo, quindi stabilisco una divisione fra intellettuali, materiali e spaziali:

- Risorsa intellettuale: Procede dal metodo adottato, cioè, l'uso delle risorse percettive appoggiate nelle strategie di percezione visiva integrato con i contenuti teorici e pratici.
- Risorsa materiale nell'atelier: uso del materiale per l'elaborazione di un prodotto artistico.
- Risorsa spaziale. È vincolata all'uso di tutti gli spazi del Museo: sale espositive, zone di riposo, atelier, biblioteca. Lo spazio museo –dovuto all'ubicazione nel territorio, quindi vincolo storico-artistico– si propone ad essere studiato e conosciuto come traccia identitaria.

7.2.4 Memoria dell'attività

Non risulta l'esistenza di una memoria in collaborazione con la scuola né svincolata di essa.

⁴⁷² *fb*. Posta elettronica... (20/04/2016)

de la educación artística para la construcción y desarrollo de la cultura de paz.

En la parte teórico-práctica de las jornadas, el alumnado tendrá la oportunidad de aprender la importancia y el uso del color en la pintura. Este apartado práctico se realizará en el Atelier del Museo y será dirigido por el ilustrador y pintor Jerónimo López.”

7.2.2 Interacción museo- escuela

Pablo Serrato hace referencia en este documento a la interacción museo- escuela, diciendo: “El Museo será un espacio de comunicación para el intercambio y aprendizaje colaborativo a través de las obras de arte –como soportes –y la relación de espectadores y mediadores culturales –como discursos –. En esta ocasión los espectadores serán un grupo de alumnos del Colegio X”⁴⁷³.

7.2.3 Recursos

Los únicos recursos son los aportados por el Museo y establezco una división entre intelectuales, materiales y espaciales:

- Recurso intelectual: Es el que procede del método adoptado, es decir, el uso de recursos perceptivos apoyados en las estrategias de percepción visual integrado con contenidos teóricos y prácticos.
- Recurso material en el atelier: uso del material para la elaboración de un producto artístico.
- Recurso espacial. Está vinculado al uso de todas las estancias del Museo: salas expositivas, zonas de descanso, taller y biblioteca. El espacio museo, por su ubicación en el territorio y, por tanto, vinculación histórico-artística, se propone para ser investigado y conocido como huella identitaria.

7.2.4 Memoria de la actividad

Al igual que sucede con el proyecto, no resulta la existencia de una memoria en colaboración con el centro educativo ni desligada de este.

⁴⁷³ *Íb.* correo electrónico... (20/04/2016)

OBJETIVOS GRUPOS COLABORATIVOS	CLAVES DE INTERVENCIÓN DOCENTE	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS PROGRAMA EDUCATIVO MJR (SECUNDARIA)
Desarrollar estrategias de comunicación.	Aspectos creativo y productivo.	Analizar el punto de vista que tienen profesorado, artistas, educadores de museos sobre Didáctica de la Educación Artística, y cómo la percibe y recibe el alumnado	Conocer las diferentes corrientes artísticas, como el Expresionismo, y adquirir los conceptos básicos que lo definen.
		Identificar y analizar las claves didácticas del museo a través de sus educadores museales	Comprender y reflexionar sobre el uso simbólico de los elementos morfológicos y compositivos.
		Interpretar la participación y las propuestas gráficas del alumnado a lo largo del proceso de comprensión del objeto artístico y/o patrimonial.	Conocer la figura del artista Jorge Rando y su obra.
		Desentrañar los significados y funciones que escuela y museo otorgan al producto artístico y cómo es el espacio físico donde lo trabajan.	Adquirir un vocabulario específico.
Desarrollar competencias intelectuales y profesionales.	Dimensión interpretativa.	Identificar los factores que determinan la relación entre museo y escuela y hacer visibles las actitudes y propuestas que se ofrecen en la actualidad, no siempre incluidas o trabajadas en proyectos curriculares de la educación formal, y comprender el origen de la no inclusión.	Conocer y reflexionar sobre los principales lenguajes artísticos que han surgido desde el comienzo del siglo XX hasta la actualidad.
			Profundizar en las capacidades perceptuales de los alumnos mediante el trabajo sensorial y sus relaciones con las posibilidades de la representación.
			Buscar la interrelación de los elementos del lenguaje visual que contribuyan a la adquisición de ideas propias y sentido estético, ampliando su imaginario visual.
			Contextualizar el contenido didáctico en una trama histórico-sociológica con el fin que el alumnado aprenda a identificar las ideas latentes.
Desarrollar la autoestima y el auto concepto y conocerse a sí mismo y a los demás como medio de evitar el conflicto.	Dimensión apreciativa	Conocer las ideas previas que maneja el profesorado para abordar el área artística y patrimonial, y su posible interacción con la educación en valores y actitudes propios de la cultura de paz, a partir del estudio de las propuestas docentes.	Fomentar la inclusión social y ser un miembro activo en su comunidad.
			Comprender el arte como medio para conocer y entender el modo en que otras culturas interpretan el mundo.

Tabla 18: Objetivos de investigación puestos en relación con la actividad (objetivos grupos colaborativos y del programa de secundaria del Museo) a partir de los datos aportados por el educador de Museum Jorge Rando y con las claves de la intervención docente.

CRONOGRAMA MUSEUM JORGE RANDO			
FECHA	ACTIVIDAD	EDUCADOR MUSEAL	LUGAR
18/03/2016	Barlach, El Expresionismo alemán y el Arte Moderno en Europa.	Pablo Serrato	Sala temporal y permanente
18/05/2016	Jorge Rando, el neo expresionismo y otras poéticas de las artes plásticas estadounidenses y europeas	Pablo Serrato	Sala temporal y permanente
20/05/2016	Punto Quebrado. El Arte Conceptual y los nuevos soportes del arte contemporáneo	Pablo Serrato	Sala temporal
25/05/2016	El color en la pintura I	Jerónimo López	Atelier
27/05/2016	El color en la pintura II	Jerónimo López	Atelier

Tabla 19: Cronograma de las actividades educativas llevadas a cabo por Museum Jorge Rando.
Elaboración propia atendiendo a los datos aportados por el educador museal trámite correo electrónico.

7.2.5 Narrazione di una esperienza educativa

A continuazione faccio una narrazione dello sviluppo e i risultati dell'attività formativa portata avanti nel Museo partendo da ognuna delle sessioni stabilite dall'educatore museale.

7.2.5.1 1ª sesión: **Barlach, el expresionismo alemán y el Arte Moderno en Europa**

Arrivati al Museo ci riceve sorridente Pablo Serrato; si presenta. Siamo nel cortile e fornisce dei dati patrimoniali dell'edificio: racconta in quale contesto siamo, come non si è mai perso quel carattere educativo per cui è nato, e l'importanza di mantenerlo. E crea un "ancoraggio" per non dimenticare: il mandarino centenario che lo presiede. Definitivamente parla di patrimonio culturale e identità. Incomincia la visita.

Saliamo verso l'anticamera del primo piano. Inizia spiegando l'opera di Barlach partendo dall'esperienza accademica realizzata nei suoi tempi da studente: *Donna raccogliendo broccoli* (immagine 10) Stanno attenti alle parole dell'educatore; una attenzione mantenuta nelle opere seguenti che parlano del viaggio in Russia nel 1906, dove si ispira al popolo e ai contadini russi. Pablo gli fa delle domande che qualcuno risponde; intervengono perché sono arrivati preparati, e ciò li rende sicuri ed incrementa l'interesse generale. Rispondono gli alunni correttamente sui contesti della Rivoluzione russa e la Grande Guerra; l'educatore si congratula con loro, e si sentono incoraggiati. A poco a poco si rompe il ghiaccio ed entrano in sintonia: scherzano, intervengono, interrompono, manifestano delle emozioni e comunicano fra di loro le proprie riflessioni. (immagine 12)

Quando ci spostiamo alla sala principale gli attira fortemente "L'angelo sospeso". Fanno molte domande per quanto riguarda il materiale, la tecnica, se si tratta di un pezzo unico o ci sono delle copie. Lo circondano, lo toccano. Lo guardano da tutti gli angoli. Vogliono sapere cosa ha voluto dire l'artista con questa opera. Pablo parla di ciò che comportò la Prima Guerra Mondiale per Barlach e per tanti altri artisti, di come avrebbe segnato la sua vita –e la sua conversione al pacifismo– e, in conseguenza, la sua opera. (Immagine 13)

7.2.5 Narración de una experiencia educativa

A continuación hago un relato del desarrollo y de los resultados de la actividad formativa llevada a cabo en el Museo. Esta narración atiende a cada una de las sesiones establecidas por el educador museal.

7.2.5.1 1ª sesión: **Barlach, el expresionismo alemán y el Arte Moderno en Europa**



Imagen 10: Patio de Museum Jorge Rando con el mandarino centenario entre una *Maternidad* del artista y su obra pictórica al fondo, detrás de la cristalera. Foto: cortesía Diario Sur (Málaga)

“Llegamos al Museo y Pablo Serrato nos recibe sonriente. Se presenta. Estamos en el patio y comunica datos patrimoniales del edificio: en qué contexto nos encontramos, cómo no ha perdido nunca ese carácter educativo para el que nació y la importancia de mantenerlo. Y crea un anclaje para que no nos olvidemos: el mandarino centenario que preside el patio. En definitiva, habla de patrimonio e identidad. Empieza la visita.



Imagen 11: Pablo Serrato, educador de Museum Jorge Rando, con los estudiantes en los primeros momentos de la actividad.

Subimos a la sala. Comienza explicando la obra de Barlach partiendo de la académica realizada en sus tiempos de estudiante, *Mujer recolectando coles*. Están atentos a sus palabras; mantienen la atención en las siguientes obras que hablan del viaje en 1906 a Rusia, donde el artista se inspira en el pueblo y campesinado ruso. El educador del museo les hace preguntas y algunos intervienen;

Dopo circa mezz'ora, e tra avere fatto una introduzione all'opera di Jorge Rando messa in dialogo con quella di Ernst Barlach, l'educatore apprezza di nuovo la conoscenza e l'interesse mostrato dagli studenti. (immagine 14)

Gli mostra l'atelier. C'è un pittore che lavora. Questo gli offre della creta per lavorare nell'attività produttiva legata all'esperienza. Si discute sulla possibilità di realizzarla con questa materia per avvicinarli alla scultura. Finisce la visita. Domando loro se sono contenti. R2 mi risponde che meglio di quanto aspettassi. (Immagine 15)



Imagen 12: El alumnado siguiendo las explicaciones de Pablo Serrato sobre el periodo que Ernst Barlach transcurrió en Rusia. La inspiración del campesinado y el pueblo ruso llenaron su obra de mendigos y figuras solitarias. (Foto archivo personal, 18 marzo 2016).

como vienen preparados aumenta el interés general. Contestan siempre y acertadamente sobre el contexto de la Gran Guerra y la Revolución Rusa; les felicita y ellos se motivan. Poco a poco el hielo se funde y entran en sintonía. Bromean, intervienen, interrumpen, manifiestan emociones y comunican entre ellos sus reflexiones. Hay buen ambiente.



Imagen 13: El alumnado contemplando la obra "El Ángel" de Ernest Barlach.
Foto archivo personal. 18 marzo 2016

Cuando pasamos a la sala principal les llama la atención "El Ángel". Hacen muchas preguntas relacionadas con el material, la técnica, si es pieza única. Lo rodean, lo tocan. Lo miran desde todos los ángulos. Quieren saber qué quiso decir el artista con esta obra. Pablo habla, de lo que supuso la 1ª Guerra

Mundial para Barlach, y para muchos otros artistas y de cómo marcaría su vida –en su reconversión al pacifismo– y, en consecuencia, su obra.

Después de algo más de una hora y media, y de hacer una introducción a la obra de Rando puesta en diálogo con la de Barlach, el educador o mediador o mediador vuelve a apreciar los conocimientos e interés del alumnado.



Imagen 14: El alumnado contemplado una de las obras de la exposición permanente Jorge de Rando (Foto archivo personal, 18 marzo 2016)



Imagen 15: El alumnado en el atelier de Museum Jorge Rando (Foto archivo personal, 18 marzo 2016)

7.2.5.2 2ª sessione: Jorge Rando, el neoespressionismo e altre poetiche delle arti plastiche statunitensi ed europee.

Pablo, l'educatore museale, gli aiuta a ricordare come era sistemato lo spazio nella visita precedente e come si è trasformato adesso per questa nuova mostra. Gli sta introducendo nella museografia.

Si riallaccia a Rando raccontando come nella sua opera scompare la linea e soltanto rimane una macchia, il colore; su come il suo fare artistico va evolvendosi e trasformandosi. Li rende partecipi dei dati biografici dell'artista e li invita a partecipare nella visita. Vorrebbe essere interrotto.

Visitano la mostra di Jorge Rando, attraverso l'analisi della sua opera, per comprendere come l'arte è arrivata all'astrazione; come la pittura si rende astratta e quale unione con la politica, con la filosofia del momento. La tematica della mostra gira intorno al Neoespressionismo e ad altre poetiche nelle arti visive statunitensi ed europee. Racconta come, negli anni Cinquanta e sessanta, Colonia e Amburgo ricevono una ondata culturale proveniente dagli Stati Uniti e dalle città più importanti dell'Europa; c'è una scommessa per una pittura astratta dove la figura si confonde con il fondo. (Immagine 16)

Jorge Rando arriva in Germania verso la seconda metà degli anni Sessanta, e queste sue opere che vediamo sono il risultato di questa influenza. In esse si intravedono, con pennellature violente, le figure sul fondo. (Immagine 17)

Gli domanda quale altro artista ricorda questa pittura; un alunno dice che è Pollock. Parla di tecnica e spiega come si arriva a ciò. Fa riferimento alla II Guerra Mondiale, dove l'essere umano cade negli stessi errori che nella Prima Guerra, in quella lotta tra gli imperi per impadronirsi della economia mondiale. I vincitori sono gli EE.UU e il cinema fa la loro propaganda.

“Cosa vi sembra questa opera?” (silenzio) “È simmetrica?”

Mi pare un graffito” (E1)

Il Neoespressionismo ha dei legami molto forti con i graffiti, soprattutto nel modo di esprimere. Queste pennellature sono come se premessi uno spray e lasciassi il gesto del movimento della mano.

A me pare come qualcosa di sangue ... Ha qualcosa che vedere con la guerra? B1

7.2.5.2 2ª sesión: Jorge Rando, el neo expresionismo y otras poéticas de las artes plásticas estadounidenses y europeas

Pablo, el educador museal, les ayuda a recordar cómo estaba este espacio del museo durante su visita anterior y cómo se ha transformado ahora para esta nueva exposición. Está introduciéndoles en la museografía.



Imágen 16: Los estudiantes siguen las explicaciones y reflexiones del educador museal Pablo Serrato delante de una obra de Jorge Rando (Foto archivo personal, 18 mayo 2016)

Recupera a Rando relatando cómo en su obra desaparece la línea y solo queda la mancha, el color; de cómo su hacer artístico va evolucionando y transformándose. Les cuenta datos biográficos del artista y les invita a participar en la visita. Quiere que le interrumpan.

Visitan la exposición de Jorge Rando para, a través del análisis de su obra, comprender cómo el arte llega a la abstracción; cómo la pintura se vuelve abstracta y qué unión tiene con la política, con la filosofía del momento.



Imagen 17: Dos alumnos comentando una obra de Jorge Rando con Pablo Serrato, uno de los educadores del Museo (Foto: archivo personal, 18 mayo 2016)

La temática de esta sesión gira en torno al Neo expresionismo y otras poéticas de las artes plásticas estadounidenses y europeas. Cuenta que, en los años cincuenta y sesenta, Colonia y Hamburgo reciben una oleada cultural proveniente de EE.UU y de las ciudades más importantes de Europa; hay una apuesta por una pintura abstracta, donde la figura se confunde con el fondo.

Jorge Rando llega a Alemania en los años sesenta y estas obras que vemos son el resultado de esa influencia; en ellas se entrevén, con pinceladas violentas, las figuras

en el fondo.

Les pregunta a quién se parece esa pintura y un alumno responde que se trata de Pollok. Habla de la técnica y explica por qué se llega a ello. Hace alusión a la II Guerra Mundial, donde el ser humano cae en los mismos errores que en la Primera, en esa lucha entre imperios para apoderarse

Più o meno va' in questa linea. Riassumere quella guerra. Parla di tutti questi disastri attraverso le macchie. Ciò che affronta, soprattutto, è il caos...” (Pablo S.)

A1 fa una giusta considerazione su un'opera: fa notare come cade la pittura sulla tela e conclude la posizione in cui si trovava nel supporto quando Jorge Rando la dipinse.

L'arte cambia completamente. In Europa, Kandinskij aveva di già sviluppato l'astrazione ma ora vediamo questo. Dopo la guerra sorge l'irrazionale. Fino a questo momento erano identificate figure, paesaggi; adesso gli artisti eliminano la figura umana perché l'uomo è stato il responsabile dei disastri, della propria distruzione. Molti artisti si pongono la questione su cosa dipingere, perché l'idealizzazione della pittura si perde. Sorge questa pittura di base irrazionale, che parte dell'inconscio, come il Surrealismo. L'artista decide non pensare, solo dipingere con uno sguardo infantile dove non si distinguono le figure. Sono forme create dall'artista e non dalla natura. Passiamo da una pittura realista ad un'altra soggettiva o astratta”. Gli studenti ascoltano interessati. (Immagine 20)

Cambiamo di sala, e mi avvicino ad un gruppo per domandargli cosa vedono in questo dipinto che guardano con tanta attenzione. Un alunno dice che ha visto una bicicletta, e mi segnala due forme gialle che, secondo lui, sono delle ruote. I suoi compagni ridono. Pablo Serrato li dà ragione. (Immagine 21)

Gli alunni⁴⁷⁴ osservano i dipinti di Rando da vicino. Si mostrano interessati, domandando di nuovo sulla tecnica; si interrogano gli uni agli altri (e se stessi) su cosa ha voluto esprimere l'artista; approfondiscono e mettono in relazione delle opere con altre conosciute. Vogliono sapere il nome. Pablo racconto loro che Jorge Rando mai le intitola perché lavora con cicli che intreccia, non li abbandona mai –evidenziando che c'è un tipo di sofferenza che sempre permane”, spiega Pablo – come *Maternidad*, *Àfrica*, *Paisaje en el espacio*, che sono soprattutto cipressi (ridono, e una alunna dice: “abbiamo visto di tutto, tranne questo”) che ispirano l'astrazione assoluta di *Horizontes verticales* per proiettarsi verso un'altra dimensione. “*Paisajes en el espacio* sono cipressi che si liberano dal terrestre”, aggiunge l'educatore. A1 pensa che “sono radici che si uniscono alla terra”. *Horizontes verticales*. Nella sua opera non c'è più logica nel fare. “*Paisajes en el espacio* sono cipressi che si liberano dal terrestre”, aggiunge l'educatore. Nella sua opera non c'è più

⁴⁷⁴ Per far scorrere la lettura, mi riferirò ad alunni e alunne senza distinzione di generi, per ciò uso il termine –voi come modo inclusivo del genere femminile (secondo la classificazione morfologica della lingua Spagnola).

de la economía mundial. Los vencedores son los EE.UU y el cine hace su propaganda.

-¿Qué os parece la obra esta?" (*Silencio*) "¿Es simétrica?"

-Me parece un grafiti" - (E1)

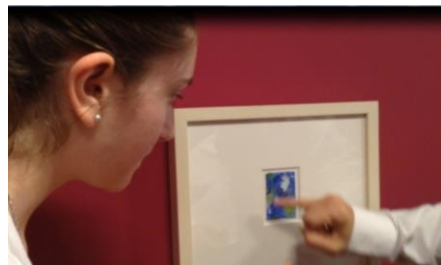
-El Neo expresionismo tiene unos lazos muy fuertes con el grafiti, sobre todo en la manera de expresar. Esas pinceladas son como si pulsara el spray y dejara el gesto del movimiento de la mano. (Pablo Serrato.)

-A mí me parece como algo de sangre... ¿Tiene algo que ver con la guerra?"- B1

-Más o menos va por ahí... Resumir esa guerra. Habla de todos esos desastres a través de las manchas. Lo que aborda, sobre todo, es el caos..." (P S.)

A1 hace una acertada apreciación sobre una obra: se fija en cómo cae la pintura sobre el lienzo e inicia una discusión sobre la posición en la que se encontraba el soporte cuando Jorge Rando la pintó.

El arte cambia completamente. En Europa, Kandinsky ya había desarrollado la abstracción pero ahora vemos esto. Después de la guerra surge lo irracional. Hasta este momento se identificaban figuras, paisajes; ahora los artistas eliminan la figura humana porque ha sido el hombre el causante de los desastres, de la propia autodestrucción. Muchos artistas se plantean qué pintar, ya que la idealización de la naturaleza se pierde. Surge esta pintura de base irracional, que parte del subconsciente, como el Surrealismo. El artista decide no pensar, solo pintar con una mirada infantil donde no se distinguen las figuras; son formas creadas por el artista y no de la naturaleza. Pasamos de una pintura realista a otra subjetiva o abstracta". El alumnado escucha con interés.



Imágenes 18 y 19: El alumnado sigue con atención la explicación del educador museal. Una alumna, pregunta por la técnica de uno de los cuadros y el significado de la posición de las manchas. (Foto archivo, 18 mayo 2016)

logica nel fare. L' arte permette evadersi e proiettarsi ad un' altra dimensione. (Immagine 22)

Passiamo ad un altro ciclo, quello che dà nome alla mostra: *Ciclistas, animales y otras cosas*. Perché altre cose? La scultura di un cane con delle zampe scheletriche. A3 pensa nel ciclo di Africa, Pablo lo conferma. È un accenno all' umano perché l' animale addomesticato è in parte il nostro rifugio. Lo utilizziamo per proiettare il carico di infelicità del mondo che ci circonda. Persino l' artista, con queste figure, sta protestando contro il maltratto e abbandono degli animali.

Gli studenti ascoltano attentamente. È un invito a fare riflettere l' essere umano, perché quando gli animali smettono di esserci utili soffrono questo abbandono; per questo li rappresenta cercando sia il suo padrone come la propria libertà. Gli domanda se sono d' accordo con l' artista, ma nessuno risponde.

Fa una pausa per dire loro che il maestro Rando vorrebbe conversare con loro l' ultimo giorno. Gli incoraggia a preparare delle domande perché si tratta di una persona molto vicina. È una occasione per parlare con un artista sull' arte.

L' educatore commenta che il ciclo *Ciclistas* ha una connessione con la vita dell' artista. Ma anche è un argomento che porta dinamismo alla sua pittura: non si tratta solo del movimento astratto, ma anche la forma violenta di disporre le macchie. Appare la circonferenza con le “pintarradas” (come le chiama l' artista) che inquadrano le figure: forme geometriche e astratte per i primi cicli degli anni Ottanta. Utilizza la spatola per connettere con il componente familiare di nostalgia. “Appare la depurazione formale”, spiega Pablo.

Una alunna, domanda su una delle opere di questo ciclo –un ciclista rinchiuso in un quadrato rosso– se si tratta di suo padre, perché pensa che, “quizá le pueda servir para enmarcar el momento y no se le olvidase.” Pablo si compiace di questa riflessione e le risponde che non lo sa, ma che si tratta di una figura dei suoi ricordi. La invita a domandarglielo il giorno del loro incontro. (Immagini 26,27)

Parla della tecnica di una opera e domanda loro se la conoscono. R2 dice che si tratta di dripping. Questo alunno è attento e partecipativo ma non ritornerà un altro giorno. Pablo spiega loro perché abbiamo bisogno di interpretare continuamente le forme: il nostro cervello cerca sempre di capire l' immagine che stiamo vedendo; ma la comprensione è in consonanza con il contesto culturale di ognuno di noi.



Imagen 20: Los alumnos analizan divertidos una de las obras del ciclo *Ciclistas* di Rando (Foto archivo, 18 mayo 2016)



Imagen 21: Unos alumnos observan de cerca con la docente la técnica del artista. (Foto archivo, 18 mayo 2016)

Cambiamos de sala y me acerco a un grupo para preguntarles qué ven en ese cuadro que miran tan atentamente. Un alumno dice que ha visto una bicicleta y señala dos formas amarillas que, según él, son ruedas. Sus compañeros ríen. Pablo Serrato le da razón.

Se muestran muy interesados, de nuevo preguntan por la técnica; se interrogan unos a otros (y a sí mismos) sobre qué ha querido expresar el artista; profundizan y relacionan con otras obras



Imágenes 22 y 23: El alumnado sigue con atención las palabras del educador del museo. (Foto archivo personal 18 mayo

conocidas. Quieren saber el nombre. Pablo les cuenta que nunca las titula porque trabaja por ciclos que enlaza unos con otros, nunca los abandona – “poniendo en evidencia que hay un tipo de sufrimiento que siempre permanece”, explica Pablo –como “Maternidad”, “África”, “Paisajes en el espacio”, que son sobre todo cipreses (ríen, y una alumna dice: `hemos visto de todo menos eso´), que inspiran la abstracción absoluta de “Horizontes verticales” para proyectarse a otra dimensión.



“*Paisajes en el espacio* son cipreses, que están despojándose de lo terrenal”, añade el mediador. A1 piensa que “son raíces que se unen a la tierra”. Pasa a ser abstracto absoluto en *Horizontes verticales*. En su obra deja de haber una lógica en el hacer las cosas. El arte permite evadirse y proyectarse a otra dimensión.

Si avvicina con due alunne ad osservare una opera da vicino. La lotta per i diritti degli animali e il ciclo di *Maternidades* –dove vuole riflettere l’ amore –le connetta Pablo Serrato con l’ educazione alla cultura di pace. Il compromesso con tutti gli esseri viventi è sempre presente nell’ opera di Rando. Così, un animale situato in una inquadratura parla di un animale rinchiuso; quando questo appare essere un animale libero, selvaggio. Questo fatto è applicabile a molte delle sue opere, indica l’ educatore museale. Gli studenti ascoltano senza fare commenti né domande; soltanto pensano.

Torna l’ argomento museografia nella disposizione delle opere perché una alunna si mostra interessata. Pablo risponde che è l’ artista ad indicare dove devono essere messe le opere per darle coerenza. “Perché un insieme di quadri? Pablo risponde che è Jorge Rando che le colloca per darli coerenza. “Perché un insieme di quadri? C’ entra con la tipologia della sala o con un messaggio? domanda V2. Incoraggia, di nuovo, a fare questa domanda. Ci racconta che è molto meticoloso nel momento di appenderli, molto diverso alla spontaneità della sua opera. Un’ altra alunna (M2) dice: “se tutto fosse un caos nella sua vita, sarebbe orribile!”. Tutti ridono. Di nuovo A1 fa una interessante e argomentata domanda: Inizia Jorge Rando dove devono situarsi i posti a sedere? Sostiene la sua curiosità perché crede che situarli in un luogo e non in un altro indica a cosa conferisce più importanza.

Il fondo si confonde con le figure in questo ciclo di animali. Ciclisti, animali con una presenza quasi totale. Domanda se gli attira l’ attenzione il tema del colore. Sono colori che non si corrispondono con la realtà.



Imagen 24: El alumnado parece haber superado el “bolardo psicológico” que les supone enfrentarse a la obra de arte. (Foto archivo 18 mayo 2016).



Imagen 25. El alumnado reflexiona ante una obra de Jorge Rando. (Foto archivo 18 mayo 2016).

Pasamos a otro ciclo, que es el que da el nombre a la exposición. *Ciclistas, animales y otras cosas*. ¿Por qué otras cosas? La escultura de un perro con patas esqueléticas. A3 piensa en el ciclo de África; Pablo le da razón. Es una alusión a lo humano porque el animal domesticado es en parte nuestro refugio. Lo utilizamos para proyectar la carga infeliz de nuestro entorno. Incluso el artista, con estas figuras, está protestando contra el maltrato y abandono de los animales. Escuchan con atención. Es una invitación a que el ser humano haga una reflexión, porque cuando los animales dejan de sernos útiles sufren este abandono; por eso los representa buscando, sea a su amo como a la propia libertad. Les pregunta si están de acuerdo con el artista, pero nadie responde.

Hace una pausa para comentarles que el maestro Rando quiere tener una tertulia con el alumnado el último día. Les anima a preparar preguntas porque es una persona muy cercana. Es una gran ocasión para hablar con un artista sobre arte.

El educador comenta que el ciclo *Ciclistas* tiene una conexión con la vida del artista, pero también es una temática que le aporta dinamismo a su pintura: no se trata solo del movimiento abstracto, sino también la forma violenta de disponer las manchas. Va apareciendo el círculo, con las “pintarradas” (como las llama el pintor), que enmarcan las figuras: Formas geométricas y abstractas para los primeros ciclos de los años ochenta. Utiliza la espátula para conectar con el componente familiar, de nostalgia. Aparece la depuración formal, explica Pablo.



Imágenes 26 y 27: El alumnado sigue al educador museal y comienzan a aportar sus reflexiones.
(Foto archivo 18 mayo 2016).

Torna Pablo Serrato a parlare di *Maternidades* per raccontare come si è trasformato la Madonna col Bambino nel XX secolo in questo genere per parlare di amore. Di nuovo A1 fa una interessante e argomentata domanda: Inizia Jorge Rando dove devono situarsi i posti a sedere? Sostiene la sua curiosità perché crede che situarli in un luogo e non in un altro indica a cosa conferisce più importanza.

Raggiungono l'atelier dove fanno conoscenza di Jerónimo López, disegnatore e pittore con chi lavoreranno sull'attività produttiva del progetto formativo. Lui fa un'introduzione di ciò che faranno: come dipingevano i pittori fauisti. Domanda loro cosa sia la sinestesia e gli spiega il colore associato a molte impressioni dei sensi, come la temperatura.

Racconta di Kandinskij, precursore dell'arte astratto, che associava il colore con la musica, da qui nacque l'Orfismo. Cerca la loro diversione, la creatività e la canalizzazione della forza attraverso l'espressione.

“Vediamo se siete capaci di associare i colori alle sensazioni”, aggiunge a modo di sfida. (Immagine 28)

Prima di congedare loro, gli chiede: “Interacción y ser cuestionado. Que sea una práctica fluida.”



Imagen 28: Algunas alumnas y un alumno hablando con el artista que les conducirá en el descubrimiento plástico del Neoexpresionismo en presencia del educador museal. (Foto archivo personal 18 mayo 2016).

Una alumna se fija en una de las obras de este ciclo, un ciclista encerrado en un cuadrado rojo; pregunta si se trata de su padre; piensa que el cuadrado rojo, a modo de marco, “quizá le pueda servir para enmarcar el momento y no se le olvidase.” Pablo aplaude esta reflexión y le contesta que no lo sabe, pero que es una figura de sus recuerdos. La invita a preguntárselo al artista el día de la tertulia. Habla de la técnica de una obra y pregunta al alumnado si la conocen. R2 dice que es goteo. Este alumno está muy atento y presente, pero no volverá otro día. Pablo explica por qué necesitamos interpretar continuamente las formas: nuestro cerebro busca siempre comprender la imagen que estamos viendo, que está en consonancia con el contexto cultural de cada uno. Se acerca con dos alumnas a observar una obra de cerca.

La lucha por los derechos de los animales y el ciclo de *Maternidades* –donde quiere reflejar el amor –los conecta Pablo Serrato con la educación a la cultura de paz. El compromiso con todos los seres vivos está siempre presente en la obra de Rando. Así un animal situado en una cuadrícula habla del animal encerrado; cuando éste aparece sin la cuadrícula se refiriendo al animal salvaje. Es algo, que, según el educador e histórico del arte, es aplicable a muchas de sus obras. El alumnado escucha sin hacer comentarios ni preguntas directas.

Vuelve al tema museográfico en la disposición de las obras porque una alumna se interesa por ello. Pablo responde que es Jorge Rando quien las coloca para darles coherencia. “¿Por qué conjuntos de cuadros? ¿Tiene que ver con las salas o con un mensaje?” pregunta V2. El educador anima a hacerle esta pregunta al maestro. Responde que es muy meticuloso a la hora de colocarlos, muy diferente a la espontaneidad de su obra. Otra alumna (M2) dice que “si todo fuera caos en su vida sería horrible.” Todos ríen. De nuevo A1 hace una pregunta interesante: “¿Señala Jorge Rando dónde colocar los bancos?” Argumenta su curiosidad porque cree que situarlos en un lugar y no en otro está indicando a qué le da más importancia.

El fondo se confunde con las figuras en este ciclo de animales. Ciclistas, animales con una presencia casi total. Pregunta si les llama la atención el tema del color. Son colores que no se corresponden con la realidad. (Imágenes 24–25). Habla de *Maternidades*, de cómo se convirtió en género la Virgen con Niño en maternidad en el siglo XX para hablar del amor.

Bajan al taller y conocen a Jerónimo López, pintor e ilustrador con el que trabajarán la parte productiva del proyecto. Les introduce en la práctica de la próxima sesión: trabajarán como lo

7.2.5.3 3ª sessione: “Punto Quebrado, el arte conceptual y los nuevos soportes del arte contemporáneo”

Oggi è 20 di maggio e Pablo, l'educatore del Museo, inizia il percorso domandando sulla provenienza dei supporti che si incorporano nell'arte concettuale. Due alunne rispondono: una dice che “da qualsiasi cosa” (A3) e l'altra “di qualsiasi spazio” (M2). Pablo annuisce e aggiunge che perfino quelli provenienti della vita quotidiana. “C'è un brusco cambiamento”, aggiunge. Gli alunni incominciano a capire il significato di una scultura che acquisisce un altro significato con l'uso degli elementi quotidiani per la loro creazione, facendosi più contemporanea. Per spiegare questo, si rivolge a Duchamp e la sua epoca, e le interessa sapere se ricordano la “Fontana”, che loro conoscono come l'urinario: “Smette di esserlo e si trasforma in una fontana quando gli artisti cominciano a passare di *rappresentare* la realtà a *presentarla*, cambiando l'impostazione dell'arte e aprendo la linea concettuale, che fino adesso era stata formalista”. Torna indietro, a la sessione precedente, per ricordare. Gli domanda se si tratta di una provocazione. Una alunna (A1) risponde che “semplicemente è una evoluzione dell'arte, non riderlo”.

Disserta sulla decontestualizzazione dell'opera di arte e dibattiamo su chi dice cosa è arte. Chiarisce che perché lo sia ha bisogno dello spazio espositivo; ecco dove risiede il problema dell'artista.

Si interessa di cosa pensano della realtà. A partire dagli anni Sessanta, da dove proviene quel tipo di educazione? Gli chiede di pensare con cosa sono stati educati i loro genitori. Dice loro che siamo, da allora, educati dalla immagine e non dall'arte. Prima era il cinema e oggi internet. A partire dagli anni Sessanta Warhol e Marylin, con quel canone di una nuova Venus (che ancora sorgono). Il cinema, la pubblicità che è quella che configura i nostri desideri (A3 parla di Lemon; questa mattina sono andati al Centro di Arte Contemporanea e si vede). È la pubblicità che detta, insieme al cinema, cosa dobbiamo fare, tutto ce lo lasciano fare. “Continuiamo ad essere educati con i dei mitologici aggiornati”, puntualizza. In questo aspetto l'arte cambia quando Warhol decide incorporare una fotografia. Gli domanda di altre opere di questo artista e rispondono. La chiave la dà lui: “L'arte solo deve prendere le immagini che ci sono intorno a noi, tutto è configurato intorno all'immagine”. Parliamo che si tratta di una realtà che vogliono costruirci. Gli alunni, dopo

hacían los pintores fauvistas. Les pregunta qué es la sinestesia, y les explica el color asociado a muchas impresiones de los sentidos, como la temperatura. Cuenta que Kandinsky, precursor del arte abstracto, asociaba el color con la música, de ahí salió el Orfismo. Busca que lo pasen bien, que suelten su creatividad y puedan canalizar la fuerza a través de la expresión.

“A ver si sois capaces de asociar los colores a las sensaciones”, añade a modo de reto. Antes de despedirse les pide “interacción y ser cuestionado. Que sea una práctica fluida.” (Imagen 28

7.2.5.3 3ª sesión: “Punto Quebrado, el arte conceptual y los nuevos soportes del arte contemporáneo”



Hoy es 20 de mayo y el educador inicia el recorrido preguntando por la proveniencia de los soportes que se incorporan en el arte conceptual. Dos alumnas responden: una dice que “de cualquier cosa” (A3) y otra y que “de cualquier espacio” (M2). Serrato asiente y añade que incluso de la vida cotidiana. Hay un cambio muy brusco. Parecen animarse – a pesar de que se les nota cansados– cuando empiezan a comprender que la escultura adquiere otro significado con el uso de elementos cotidianos para su creación,

la loro visita al CAC, incorporano le loro riflessioni su ciò che hanno visto con questo discorso dell'educatore, in questo caso mediatore museale.

Gli artisti, quando si rendono conto che tutto è immagine, la prendono e la portano in un museo per riflettere su di essa, perché lì cambia il concetto. Chiede loro di riflettere su questo con il barattolo di Campbell. Gli artisti usano l'appropriazionismo perché non privilegiano la forma, ma il concetto. Perché la lattina di Warhol costa milioni e quelle del supermarket no? Risponde E2.: "perché si fece in momenti differenti", annuisce e aggiunge: "ciò che vende Warhol è il concetto". Così, sostiene, l'artista vuole svincolarsi dal materialismo e tornare ad essere umano.

Parliamo del paradosso Warhol: voleva essere una star del cinema e ricco; è una contraddizione. E Pablo salta ai due poli mondiali: EE.UU e la Unione Sovietica, che fanno lo stesso con due segni diversi: contraddirsi. Per crescere e ottenere delle materie prime danneggiano dei territori, come oggi con il coltan per i cellulari estratti da una guerra, nel Sudan, con anni di abusi, violazioni dei diritti umani e nessuno ne parla. Ricordano le alunne la mostra *Miracle*, nel CAC, e l'opera dell'artista camerunense Pascale Marthine Tayou, una perfetta scusa –se possiamo chiamarla così –per porre sul tavolo argomenti da dibattito che concerne l'educazione alla cultura di pace e, con essa, alla cura della natura, affondando sui significati delle opere di questo artista africano.

Ritorna Pablo a parlare dell'opera di Warhol e dell'arte Pop, per seguire un ordine. Dice che vediamo una parte idealizzata della realtà. Per questo commenta la ripetizione della immagine come concetto: quando si ripete finisce immunizzandoci, come fanno con la guerra di Iraq o di Siria. "L'immagine ha il potere di sensibilizzare. E questo è ciò che fa Warhol". Noi lo vediamo in modo superficiale, senza fermarci a pensare e comprendere veramente il significato".

Gli artisti abbandonano il supporto tradizionale per usare lo spazio con i happening, installazioni, performance, azionismo. Introducono l'arte realizzato dal proprio corpo, come fa Marina Abramovic, un'arte effimero: la performance. Discutiamo che in realtà ciò che lei fa non è effimero, è dentro il mercato dell'arte; mercato del quale Abramovic presumibilmente fugge, ma se tutti (o quasi) la conosciamo è perché lui si è impossessato della sua immagine distribuendola. Si è convertita in icona per cui, anche se lei lottava contro il sistema, è passata a formare parte di esse, togliendosi tutto il contenuto politico che portava con sé. Di nuovo una contraddizione nel mondo dell'arte e degli artisti. Gli alunni pensano ciò che ascoltano.

haciéndose más contemporáneos. Para explicar esto, Pablo recuerda a Duchamp y su época, interesándose si recuerdan la “Fuente”, que ellos conocen como urinario: “Deja de serlo y se convierte en fuente cuando los artistas empiezan a pasar de *representar* la realidad a *presentarla*, cambiando el planteamiento del arte y abriendo la línea conceptual que hasta ahora había sido formalista”. Vuelve atrás, a la sesión anterior, para recordar. Les pregunta si es una provocación. Una alumna (A1) le responde que “simplemente es una evolución del arte, no es reírse del arte”. Diserta sobre la descontextualización de la obra de arte y debatimos sobre quién decide qué es arte. Aclara que para que lo sea necesita el espacio expositivo; ahí está el problema del artista.

Se interesa por lo que piensan de la realidad. A partir de los años sesenta, ¿de dónde proviene esa educación? Les pide que piensen con qué han sido educados sus padres. Les dice que estamos educados por la imagen, y no por el arte. Antes era por el cine y hoy por internet. A partir de los sesenta Warhol y Marlín, con ese canon de una nueva Venus (que aún siguen surgiendo). El cine, la fotografía, la publicidad que es la que configura nuestros deseos. (A3 habla de *Lemon*; esta mañana han ido al CAC y se les nota). Es la que dicta, junto con el cine, lo que debemos hacer; todo nos lo dejan hecho. “Seguimos educándonos con los dioses mitológicos puestos al día” matiza Pablo. En ese aspecto, el arte cambia cuando Warhol decide incorporar una fotografía. Les pregunta por otras obras de este artista y contestan. La clave la da él: “el arte solo tiene que coger las imágenes que hay a nuestro alrededor, todo está configurado en torno a la imagen.” Hablamos de que se trata de una realidad que nos quieren construir. Los alumnos han ido esta mañana al CAC y están incorporando sus reflexiones de lo que han visto a este discurso que está haciendo Pablo.

Los artistas, al darse cuenta de que todo es imagen, la cogen y la llevan a un museo para reflexionar sobre ella, porque allí cambia de concepto. Les pide que reflexionen sobre esto con la lata de Campbell. Los artistas usan el apropiacionismo porque no prima la forma sino el concepto. ¿Por qué la lata de Warhol cuesta millones y las del supermercado no? Un alumno (E1) dice: “porque se hizo en un momento diferente”, Pablo le da la razón y añade que lo que vende Warhol es el concepto. Así sostiene que el artista quiere desvincularse de lo material y ver al ser humano.



Imagen 29: El alumnado sigue concentrado las explicaciones del educador y empiezan a intervenir. (Foto archivo personal 20 mayo 2016).

Passiamo a contemplare un'opera di Juan Correa, molto interessante. Pablo dice che lo è per il suo contesto politico, basta leggere il titolo: "Punto quebrado. Las huellas del éxodo". Punto rotto è il supporto, il filo, anche metallico. "Impronte dell'esodo" è il significato. Tutte le opere hanno uno sfondo sociale e parlano dei rifugiati e la tematica della identità. Questa parla anche del problema siriano e della sua odissea. È stata creata e montata per questa mostra. In lei interviene la luce proiettata che dona un

significato quando connetta con tutti i vertici; la luce come elemento compositivo fondamentale, perché il "punto rotto" riesce a ottenerlo nell'unione di tutte le linee e la sua proiezione sul muro, conferendogli un significato.

Pablo confessa che all'inizio non riusciva a vedere niente sui rifugiati, solo una linea rossa. Mi è piaciuto ciò che ha detto perché gli alunni vedano che non è facile. Una alunna parla di un "pentagono che unito fa che sia un punto di partenza e di arrivo" e su come costruisce quel percorso per ritornare allo stesso punto" (A1). "Desideri incompiuti", aggiunge Pablo. A3 commenta che la trova molto astratta L'educatore ci racconta che lo stesso artista durante il suo montaggio, parlò del significato. È curioso vedere come la luce che proietta i fili sul muro passa ad essere un elemento che cambia anche il significato, moltiplicandolo, dal momento che, in questo momento –e nella sua proiezione –costruisce l'immagine delle vele di una barca che, sommate ai piombi che pendono dai fili, ci spingono verso le reti e il fondo del mare; è la ricostruzione di una odissea. Riflessioni importanti da tutti e per tutti.

Per quanto riguarda il discorso della mutazione dell'arte partendo da Abramovic, commenta Pablo che, negli ultimi anni, l'arte considerato sovversivo è entrato nel museo, come lo Street Art. Una studentessa, A3 considera che, per lei, "non smette di essere street art perché forse l'artista ciò che vuole è essere paragonato ad altre opere d'arte". Lui chiarisce che perde il significato perché dentro il museo perde il carattere con cui era nato. La conclusione è che i contenuti acquisiscono

Hablamos de la paradoja de Warhol: quería ser estrella de cine y rico, es una contradicción. Y salta a los dos polos mundiales, EE.UU y la Unión Soviética, que hacen lo mismo con distintos signos: contradecirse. Para crecer y obtener materias primas, deshacen territorios; como hoy con el coltan para los móviles extraídos de una guerra, en Sudán, en la que llevan años de abusos y barbarie y nadie habla de ello, critica serio Pablo. Recuerdan las alumnas la exposición *Miracle*, en el CAC, y la obra del artista camerunés Pascale Marthine Tayou, una perfecta excusa –si podemos llamarla así –para poner sobre la mesa temas a debatir que conciernen a la educación en cultura de paz y, con ella, al cuidado de la naturaleza, ahondando en el significado de las obras del artista.

Sigue hablando Pablo de la obra de Warhol y del Arte Pop. Dice que en ella vemos una parte idealizada sobre la real. Por eso comenta la repetición de la imagen como concepto: cuando se repite termina inmunizándonos, como hacen con la guerra de Irak o de Siria. “La imagen tiene el poder de insensibilizar. Y eso es lo que hace Warhol”. Nosotros lo vemos por encima, de manera superficial, sin llegar a pararnos a pensar, para comprender verdaderamente el significado.

Los artistas se despojan del soporte tradicional y utilizan el espacio con el happening, instalaciones, performance, accionismo. Introduce el arte realizado desde el propio cuerpo, como hace Marina Abramovic, un arte efímero: la performance. Discutimos que en realidad lo que ella hace no es efímero y que está dentro del mercado del arte; mercado del que Abramovic supuestamente huye, pero si todos (o casi) la conocemos es porque este se ha “apoderado” de su imagen distribuyéndola. Se ha convertido en un icono por lo que, aunque ella luchaba contra el sistema, ha pasado a formar parte de él, despojándose de todo el contenido político que tenía. De nuevo una contradicción en el mundo del arte y de los artistas. Los alumnos están atentos; piensan lo que están oyendo.

Pasamos a ver una obra muy interesante (imagen 29). Es de Juan Correa. Pablo dice que tiene un gran interés por su trasfondo sociopolítico, (como, por otra parte, todas las de esta exposición) y da nombre a la muestra: “Punto quebrado. Las huellas del éxodo”. “Punto quebrado” es el soporte, el hilo, también metálico. “Huellas del éxodo” es el significado, destacando el tema de los refugiados. Todas las obras de la exposición tienen un trasfondo social y hablan de los refugiados y el tema de la identidad. Esta habla también del problema sirio y de su odisea y ha sido creada y

nuovi significati, che in realtà “è la cosa bella dell’ arte”, aggiunge. Ciò che mai perde è il valore estetico, e commentiamo le parole di Aguirre quando dice che l’ arte dovrà tornare ad essere insegnata da scenari estetici.

A partire dalla fine degli anni Sessanta non sono più opere di arte ma proposte artistiche. Pablo gli parla di Beuys, di come sosteneva che tutti siamo degli artisti come concetto; questo vuole dire che lo siamo nel nostro fare quotidiano. Parla della performance che fece nel 1974 *Me gusta America y a America le gusto*, ambientata in una galleria di arte dove si chiuse tre giorni con un coyote. Gli spiega ogni elemento simbolico che configurava lo scenario (il feltro e il grasso, il coyote, il giornale che riceveva tutte le mattine, simbolo della egemonia e il capitalismo) e il significato: una critica al danno che l’ uomo bianco ha causato ai nativi americani e alla sua cultura. Credeva che poteva prodursi una riconciliazione tra natura e cultura. In questo momento gli indico che quando nell’ intervista domandavo loro sulla relazione esistente tra educazione artistica, musei, patrimonio e cultura di pace mi riferivo a questo: la ricostruzione di diverse identità culturali attraverso l’ arte permette comprendere e accettare le differenze.

Passiamo ad un’ altra opera: sono nidi. A3 vede un tavolo e domanda se appartiene alla mostra. Scherziamo e diciamo che è della permanente del Museo. Approfittando la situazione generata, Pablo gli domanda il nome di una opera di Arco; ricorda che a tutti che gli si chiede parla del bicchiere di acqua. Ciò dà adito a che l’ educatore parli della configurazione del gusto artistico attraverso i secoli ed alla costruzione della idea di artista a partire dalle contribuzioni dei mercanti d’ arte: si conosce colui che arriva alla cima, alla élite ma anche come si configura l’ idea di artista. Pablo fa l’ esempio di Van Gogh e la sua immagine di artista maledetto, una strategia di marketing perché non tutto fu così. E gli racconta la storia di questo pittore.

Passiamo ad un’ altra opera: sono nidi. A3 vede un tavolo e domanda se appartiene alla mostra. Scherziamo e diciamo che è della permanente del Museo. Approfittando la situazione generata, Pablo gli domanda il nome di una opera di Arco; ricorda che a tutti che gli si chiede parla del bicchiere di acqua. Ciò dà adito a che l’ educatore parli della configurazione del gusto artistico attraverso i secoli ed alla costruzione della idea di artista a partire dalle contribuzioni dei mercanti

montada para esta exposición. En ella interviene la luz proyectada que hace que le dé significado al conectar con todos los vértices; la luz como elemento compositivo fundamental, porque el punto quebrado lo consigue en la unión de todas las líneas y su proyección en la pared, confiriéndole significado.

Pablo confiesa que al principio no conseguía ver nada sobre refugiados, solo veía alguna línea roja. Me ha gustado que lo haya dicho para que el alumnado vea que no es fácil. Una alumna habla de un pentágono que unido hace que sea “punto de partida y el de llegada” y cómo es ese “recorrido, para volver al mismo lugar” (A1). “Deseos incumplidos”, dice Pablo. A3 comenta que la encuentra muy abstracta. El educador, en este caso mediador, nos cuenta que el mismo artista, durante su montaje, habló del significado. Es curioso ver cómo la luz que proyecta los hilos en la pared pasa a ser un elemento que muta el significado, desde el momento que, en este momento –y en su proyección –, construye la imagen de unas velas que, sumadas a las plumadas que penden de los hilos, nos trasladan a las redes y al fondo del mar; es la re-construcción de una odisea. Reflexiones importantes de todos y para todos.

En relación al discurso de la mutación del arte partiendo del Abramovic, comenta Pablo que, en los últimos años, el arte considerado subversivo ha entrado en el museo, como el Street Art. A3 dice que para ella “no deja de ser Street Art porque a lo mejor el artista lo que quiere es compararse con otras obras de arte”. Él aclara que pierde su significado porque dentro del museo pierde el carácter con el que había nacido. La conclusión es que los contenidos van adquiriendo nuevos significados, que en realidad “es lo bonito del arte.”

A partir de los años sesenta ya no son obras de arte sino propuestas artísticas. Pablo les habla de Beuys y cómo él sostenía que todos somos artistas, como concepto; esto quiere decir que lo somos todos en nuestro quehacer cotidiano. Habla de la performance que realizó en 1974 *Me gusta américa y a América le gusto*, ambientada en una galería de arte donde se encerró tres días junto con un coyote. Les va explicando todos los elementos simbólicos que configuran el escenario (el fieltro y la grasa, el coyote, el periódico que recibe todos los días, símbolo de hegemonía y capitalismo) y el significado: se trata de una crítica al daño que el hombre blanco ha causado a los nativos americanos y a su cultura. Cree que puede producirse una reconciliación entre naturaleza y cultura. Les digo que cuando les preguntaba en la entrevista por la relación que hay entre educación artística, museos, patrimonio y cultura de

d' arte: si conosce colui che arriva alla cima, alla élite ma anche come si configura l' idea di artista. Pablo fa l' esempio di Van Gogh e la sua immagine di artista maledetto, una strategia di marketing perché non tutto fu così. E gli racconta la storia di questo pittore.



Immagine 30: Gli alunni davanti ad una delle opere di Cristina Almodóvar in cui relaziona i concetti distruzione-costruzione. (Foto archivio personale 20 maggio 2016).

Presenta l' educatore museale le due seguenti opere, che parlano di *Destrucción* e *Construcción*, dove la seconda è la continuazione della prima. Quando le contempliamo separatamente, non sappiamo se –sopra un tessuto di seta –gli insetti creano o distruggono, perché non distinguiamo se sono farfalle di vermi di seta o delle tarme. Insetti fotocopiati in carta e lavorati uno ad uno.

Passiamo ad un' altra opera. Dei nidi. A3 vede un tavolo e domanda se appartiene alla mostra. Scherzano e dicono che è di quella permanente permanente del Museo. Pablo approfitta della situazione generata e chiede il nome di un' opera di Arco; ricorda che tutti parlano quando gli si chiede del bicchiere d' acqua. Ciò permette all' educatore di abordare la configurazione del gusto artistico durante i secoli e la costruzione della idea sull' artista a partire dal lavoro dei galleristi: si conosce colui che arriva alla cima, l' elite, ma anche : come si costruisce l' idea di artista. Lui fa l' esempio di Van Gogh e la sua immagine di artista maledetto, una strategia di marketing poichè non fu del tutto così. E gli racconta la storia di questo pittore.

Bianco e nero. Sei immagini di Román Iglesias. L' educatore domanda loro cosa ne pensano quando le contemplano. Qualcuno bisbiglia che “è come un uomo e una donna”. A1 dice di no e insieme a Pablo commentano: colletti di camicia. Gli oggetti? La alunna racconta: una spada, una corda, una paletta, un martello o un' ascia a doppio filo. “Sono armi di potere”, chiarisce il mediatore. Il vestito è la nuova arma di potere; prima di combattere si usavano le armi, oggi è il vestito; la cultura che portiamo, l' uomo elegante come simbolo di chi ha il potere, un dignitario. Nella serie di sei c' è una interruzione, riferita al' ambito

paz me refería a esto: la re-construcción de diferentes identidades culturales a través del arte permite comprender y aceptar las diferencias.

Presenta el educador museal las dos siguientes obras, que hablan de *Destrucción y Construcción*, donde la segunda es la continuación de la primera. Al contemplarlas separadamente, no sabemos si –en un tejido de seda– los insectos crean o destruyen, porque no distinguimos si son mariposas de gusanos de seda o polillas. Insectos fotocopiados en papel y trabajados uno a uno. Solo puestos en unión completamos el significado. Los alumnos comentan, ríen, se asombran. Piensan.

Pasamos a otra obra. Unos nidos. A3 ve una mesa y pregunta si pertenece a la exposición. Bromean y dicen que es de la permanente del Museo. Aprovecha la situación generada y Pablo pregunta por el nombre de una obra de Arco; recuerda que todo el mundo al que se le pregunta habla del vaso de agua. Esto da pie a que el educador aborde la configuración del gusto artístico a lo largo de los siglos y la construcción de la idea de artista a partir de la aportación de los marchantes: se conoce quién llega a la cima, a la élite pero también cómo se configura la idea de artista. Pablo pone el ejemplo de Van Gogh y su imagen de artista maldito, una estrategia de marketing porque no todo fue así. Y les cuenta la historia de este pintor.

Blanco y negro. Seis imágenes de Román Iglesias. El educador les pregunta qué piensan cuando las miran. Murmulla alguien que es como el hombre y la mujer. Otra compañera dice que no y, Junto a Pablo, va descifrando: Son cuellos de camisas. ¿Y los objetos? La alumna cuenta: es una espada, una soga, una pala o flecha, un martillo o hacha de doble filo. “Son armas de poder”, aclara el mediador. El traje es la nueva arma de poder; antes para combatir se usaban las armas, hoy es el traje; la cultura que llevamos, el hombre trajeado como mandatario. En la serie de seis hay una interrupción, referida a lo femenino: Una llama –que es la cultura,– y el arte, incompatibles con la serie anterior. La conversación se dirige hacia cómo los títulos de las exposiciones predisponen a su lectura, manipulándola. El título de la obra es “Apariencias errantes”; en otro contexto podríamos haberla leído desde una perspectiva de género; “incluso la mujer para mandar adopta el rol masculino con el traje”, comenta Pablo. Volvemos a la descontextualización.

femminile. Una fiamma olimpica –che significa la cultura –e l’arte incompatibili con la serie anteriore. La conversazione si rivolge ai titoli delle opere, le parole che condizionano e predispongono la loro lettura. Il titolo dell’opera è “Apariencias errantes”; in un altro possiamo averlo letto dalla prospettiva di genere. Perfino la donna adotta questo ruolo maschile con il vestito”, conclude Pablo. Ritorniamo verso la decontestualizzazione.

La scultura che parte del vuoto con una maglia metallica, “El abrazo,” della artista Maria Ortega.



La luce svolge un ruolo importante in questa opera che abbraccia il nulla, tuttavia sono degli abbracci di accoglienza ed unione. Qualche alunno commenta che le ombre sembrano disegnare a matita altre sculture sul muro, aumentando il loro significato.

Abbiamo visto una performance in un video, un processo che si semplifica nelle immagini. L’artista

Immagine 31. Una delle opere più ammirate dalle studentesse che hanno partecipato all’attività dell’artista María Ortega (Fonte: www.museumjorgerando.org)



David Catà si cuce l’ autoritratto nella mano –anche quello dei suoi familiari perduti –che disfà strappando decisamente (quindi, un atto di volontà) per simboleggiare il dolore della perdita. Manifestazione di dolore emozionale attraverso il fisico.

Imagen 32: Una alumna y un alumno comentan entre ellos la obra de Catà, un “acto de voluntad” como expresa el educador museal. (Fuente: archivo, 20 mayo 2016)

La escultura que parte del vacío con una malla metálica, “El abrazo,” de la artista María Ortega. (Imagen 31). La luz juega un importante papel en esta obra que abraza la nada, sin embargo son abrazos de acogida y de unión. Algunos alumnos comentan que las sombras parecen dibujar a lápiz las esculturas en la pared, potenciando el significado.

La performance escenificada en video arte es un proceso que se simplifica en las imágenes. El artista David Catá se cose un autorretrato en la mano –o el de sus familiares perdidos– que deshace arrancando decididamente (por tanto, como acto de voluntad) para simbolizar el dolor de la pérdida. Manifestación del dolor emocional a través del físico, aclara Pablo Serrato. Cuántas personas hay que no pueden elegir sus propios actos.

Terminamos con los chalecos salvavidas. Se trata de incorporar la propia realidad. Chalecos originales de la isla de Lesbos, en Grecia. Quienes los trajeron al Museo son testimonios de tragedias. Los chalecos para adultos, algunos están desinflados, salvavidas pinchados recibidos de manos de europeos con ese espíritu salvador que regala material escadente, dice Pablo. Los autores de la instalación los colocaron tal cual. El chaleco azul es infantil y está elevado por unas mariposas de papel que representa la fragilidad, lo que vuelve a caer. Es la salvación sustentada por cuatro hilos. Pueden incorporarse muchos mensajes. Si además le añadimos el video con la música de acordeón que sale de la orilla. “Es una instalación y video instalación unidos por el texto.”

La obra se completa con testimonios escritos por los voluntarios, autores de la instalación.



Imágenes 34 y 35: El alumnado se acerca a leer los textos escritos por los voluntarios y autores de la instalación. Chaleco salvavidas infantil procedente de la isla de Lesbos. Está elevado por unas mariposas de papel que representan la fragilidad, lo que vuelve a caer. (Foto archivo, 20 mayo 2016)

Finiamo con i giubbotti di salvataggio. Si tratta di incorporare la propria realtà. Giubbotti originali della isola di Lesbo, in Grecia. Chi li portarono al Museo sono testimoni diretti delle tragedie. L'opera si completa dalle testimonianze scritte dai volontari, autori della installazione. Giubbotti da adulti sgonfiati. Li misero così, come rimangono sulle spiagge. Il giubbotto blu è da bambino ed è alzato da farfalle di carta che rappresentano la fragilità. È la salvezza sostenuta da quattro fili. Possono essere incorporati altri messaggi se, in più, aggiungiamo il video con la musica della fisarmonica che esce dalla riva del mare. "Si tratta di una installazione e video uniti da un testo", precisa.



Immagine 33: Pablo Serrato spiega gli elementi che compongono quest'opera: installazione, video installazione e testo.
(Fonte: archivio personale, 20 maggio 2016).

7.2.5.4 4ª sesión El color en la pintura I

Para la actividad en el atelier, el educador dijo que intentaría que la parte procedimental estuviera ligada a los temas vistos en las exposiciones: trabajar el ámbito de la cultura de paz a través de una mirada neoexpresionista. En su lugar el profesor dice que les va a mostrar el Fauvismo y el Expresionismo con nociones básicas. Los alumnos se ejercitan en un dibujo monocromático a partir de un bodegón con una manzana. Analizan el círculo cromático por parejas. (Imágenes 36,37)

7.2.5.5 5ª sesión El color en la pintura II

En la segunda sesión el profesor pide al alumnado que elija algunas imágenes fotocopiadas de cuadros y copien. Él les dará las indicaciones que necesiten para trabajar el color.



Imágenes 38 y 39: el alumnado durante la segunda sesión de pintura sigue con atención las indicaciones del maestro de taller.
(Fuente: archivo, 26 mayo 2016)

7.2.5.4 4ª sessione Il colore nella pittura I

Oggi lavoreranno nell'atelier. Pablo Serrato disse che avrebbe cercato che la fase produttiva fosse legata agli argomenti visti nelle mostre per lavorare sulla cultura di pace, con le loro riflessioni. Al suo posto, l'insegnante dice che mostrerà loro Fauvismo ed Espressionismo con nozioni di base. Gli alunni si esercitano in una pittura monocromatica partendo da una natura morta con mela e analizzano il circolo cromatico.



Immagine 36: Le studentesse preparano il materiale per iniziare l'attività di laboratorio. (Foto archivio, 25 maggio 2016)



Immagine 37: Esercitazione circolo cromatico con una mela, prendendo come riferimento una bozza dallo stesso insegnante di pittura e una natura morta creata da lui (Foto archivio, 25 maggio 2016)

7.2.5.5 5ª sessione Il colore nella pittura II

Nella seconda sessione di laboratorio, l'insegnante chiede di scegliere delle immagini impresse e cercare di copiarle. Lui darà delle indicazioni attorno all'uso del colore. (Immagini 38 e 39)

7.2.5.6 Tertulia con Jorge Rando

Hoy van a conocer al maestro Jorge Rando. Me parece muy formativo que el alumnado pueda conversar con un artista. Además la UE lleva años aconsejando que exista esa relación entre los artistas y los estudiantes. En 1995, el Consejo de Europa examinó la oferta de educación artística en los centros educativos de los Estados miembros, así como la participación de artistas profesionales y la disponibilidad de actividades extracurriculares. Este proyecto dio lugar a un estudio sobre la educación artística en Europa, un ambicioso proyecto centrado en *Cultura, Creatividad y los Jóvenes* comenzado por sir Ken Robinson. Dos años más tarde, el 20 de junio de 1997, en el marco del Congreso Mundial sobre la Aplicación de la Recomendación relativa a la Condición del Artista, artistas y autores reafirmaban que la creación artística constituye el patrimonio cultural del futuro, al representar un factor determinante para la preservación de la identidad de los pueblos y la promoción del diálogo universal. Todos debemos ser conscientes de la contribución que el arte y los artistas hacen a la sociedad: la desarrollan, aportan una mejor calidad de vida y participan en el progreso de la tolerancia, la justicia y la paz. En la educación no formal, promueve la participación social y democrática de los jóvenes, prioridad en el marco de cooperación de la UE.⁴⁷⁵



Imagen 41: El artista Jorge Rando durante la tertulia con el alumnado (Foto archivo, 26 mayo 2016)

⁴⁷⁵ Informe de la UE sobre la juventud, en: https://ec.europa.eu/youth-strategy_es

7.2.5.6 Conversazioni con Jorge Rando

Oggi conosceranno il maestro Jorge Rando. Mi pare molto formativo che gli studenti possano conversare con un artista. Inoltre, la UE è da anni che consiglia un rapporto tra artisti e studenti. Nel 1995 il Consiglio di Ministri esaminò i programmi di formazione nei centri educativi degli stati membri, così come la partecipazione di artisti e professionali e la disponibilità di attività extracurricolari. Questo progetto dette luogo ad un ambizioso studio sull' educazione artistica in Europa centrato nella *Cultura, Creatività e Giovani*, iniziato da sir Ken Robinson. Due anni dopo, il 20 giugno del 1997, nel Congresso mondiale sulla Applicazione della Raccomandazione relativa alla Condizione dell' artista, artisti ed autori riaffermavano che la creazione artistica costituisce il patrimonio culturale del futuro, nel rappresentare un fattore determinante per la preservazione della identità dei popoli e la promozione del dialogo universale. Tutti dobbiamo essere consapevoli del contributo che arte ed artisti fanno alla società: la sviluppano, contribuiscono a una migliore qualità di vita e partecipano nell' avanzamento della tolleranza, la giustizia e la pace. In più, nella educazione non formale, promuove la partecipazione sociale e democratica dei giovani, priorità nel marco di cooperazione della Unione europea.⁴⁷⁶



Imagine 40: Due studentesse durante l' incontro con l' artista. Al fondo la direttrice di Museum Jorge Rando ascolta con attenzione. (Fonte: archivio, 26 maggio 2016)

Secondo l' artista Jorge Rando, il museo del XXI secolo deve essere un luogo dove entrare senza paura, con libertà. Il museo deve convincere il pubblico ad entrarvi e deve essere un luogo per il divertimento, un luogo dove tutti passino un momento gradevole; non può essere un tempio. Un luogo dove pensare che non è necessario andare per vedere quadri o a studiare nella sua biblioteca, perché a volte potrebbero essere vuote le sale o questa ultima. Deve essere un luogo dove vivere, dove poter mettersi a sedere e riflettere con calma.

⁴⁷⁶ Informe de la UE sobre la juventud, en: https://ec.europa.eu/youth-strategy_es

Para el pintor Jorge Rando, el museo del siglo XXI debe ser un lugar donde entremos sin miedo, con libertad. El museo tiene que salir a la calle para que entre el público; y tiene que ser un lugar de ocio para que todos puedan pasar un rato agradable, no puede ser un templo. Un lugar en el que se piense que no es necesario ir a ver cuadros o a estudiar en su biblioteca, porque a veces pueden estar vacías las salas o la biblioteca. Tiene que ser un lugar donde vivir, donde poder sentarse pausadamente para reflexionar. Hay que convertirse en un “mirador de cuadros” y para ello hay que dialogar con ellos. Pero para dialogar con ellos es necesario antes un diálogo consigo mismo, dice el artista.

Vanesa Diez refiere que el público adolescente – sumergido en las redes– consume su tiempo de ocio lejos de los museos. Le gustaría saber qué les ha enseñado, qué les aporta en su vida esta experiencia; si el arte puede llegar a formar parte de aquello en lo que son asiduos.

- A1 contesta que el arte siempre está a su alrededor y a veces no se para a apreciar “lo bonito que es, lo que puede llenar un cuadro o una pieza musical”⁴⁷⁷. Cuando le propusieron la actividad en el museo vio que era una oportunidad para aprender algo nuevo. Por eso está aquí.
- V2⁴⁷⁸ asegura, que la practica le ha gustado porque se ha relajado, y tiene claro que lo va a seguir haciendo. Esta experiencia le ha ayudado a interpretar y a encontrar el sentido a obras que antes veía pero no entendía.
- E1⁴⁷⁹ dice que el museo es un lugar cercano, algo que agradece. Añade que en el arte hay diferentes puntos de vista; siendo así, para cada persona es diferente.
- B1⁴⁸⁰ ha aprendido a mirar el arte de otra forma –incluso en las clases prácticas– a mirar las cosas desde diferentes perspectivas. “Cosas que antes veía que pensaba que podían ser garabatos, he visto que no lo son.”
- .A3⁴⁸¹ piensa que la experiencia le ha enriquecido “porque cuando ahora veo arte en la calle me paro a pensar”. El Arte Conceptual no lo entendía, tampoco el Expresionismo;

⁴⁷⁷ Grabación 2, A1 (19:02.80)27 mayo 2016

⁴⁷⁸ Íb. V2 (19:39.49)

⁴⁷⁹ Íb. E1 (20:18.45)

⁴⁸⁰ Íb. B1 (20:49.75)

⁴⁸¹ Íb. A3. (21:31.22)

C'è la necessità di convertirci in un “mirador de cuadros” e per questo bisogna dialogare con loro. Ma per dialogare con loro è necessario prima di tutto un dialogo con noi stessi.

Vanesa Diez riferisce che il pubblico adolescente-
sommerso nei network- passa il suo tempo libero lontano dai musei; quindi le piacerebbe sapere cosa ha insegnato a questi ragazzi e ragazze la esperienza vissuta; se l'arte può entrare a formare parte di quello di cui sono assidui.

- A1 risponde che l'arte è sempre intorno a lei e, a volte, non si ferma per apprezzare “quanto può riempire un quadro o un brano musicale”⁴⁸². Quando le proposero quest'attività, vide che era un'opportunità per imparare qualcosa di nuovo. Per questo è qui.
- V2⁴⁸³ assicura che la esperienza gli è piaciuta perché si è rilassata e ha chiaro che continuerà a dipingere. Questa esperienza la ha aiutato ad interpretare e a trovare senso ad opere che prima non capiva.
- E1⁴⁸⁴ dice che il museo è un luogo che avvicina, e aggiunge che nell'arte ci sono diversi punti di vista, perciò per ogni persona è diverso.
- B1⁴⁸⁵ ha imparato a guardare l'arte in un altro modo, ad apprezzarla e in definitiva, a percepire le cose da diverse prospettive: “cosa che prima non vedevo e pensavo fossero scarabocchi, ho visto che non lo sono” (traduzione letterale)
- Per A3⁴⁸⁶ la esperienza l'ha arricchita perché “quando vedo adesso arte nella strada mi fermo a pensare” (traduzione letterale). L'arte concettuale non la capiva, nemmeno l'espressionismo; adesso può trovare un senso.

L'insegnante è colpita dalla perseveranza di queste tre alunne e due alunni. Cinque giorni nel pomeriggio, in un museo e sentirsi dire che gli è sembrato breve la esperienza. “¡Que digan que ha sido corto...!” (DM)⁴⁸⁷

⁴⁸² Registrazione 2, A1 (19:02.80)27 maggio 2016

⁴⁸³ Íb. V2 (19:39.49)

⁴⁸⁴ Íb. E1 (20:18.45)

⁴⁸⁵ Íb. B1 (20:49.75)

⁴⁸⁶ Íb. A3. (21:31.22)

⁴⁸⁷ Íb. DM. (23:25.61)

A la profesora le impresiona la constancia de estos dos alumnos y tres alumnas. Cinco días, por la tarde, en un museo –si contamos la primera exposición de Barlach– y oír que ha sido corto le ha sorprendido. “¡Que digan que ha sido corto...!” (DM)⁴⁸⁸

Sostiene Jorge Rando: “El arte es como todo en la vida, o te enamoras o no te enamoras... El amor al arte surge.”⁴⁸⁹ Jorge Rando habla de conexiones, porque “uno no se puede enamorar de lo que no conoce”. Por eso es tan importante comprender qué les ha aportado, pregunta que les ha hecho la directora. Para el artista le basta con que cada uno de ellos se convierta “en un mirador de cuadros”. Hay que detenerse, observar, poner en función los sentidos. “El arte es pararse y entender que pertenecemos a la naturaleza en la que estamos todos, por eso hay que mirar todo lo que nos rodea”, les insiste. “Querer ser artista basta quererlo”. Los expresionistas se olvidan de todo, no importa que responda a unos cánones o no, “sino escucharnos con entera libertad. El arte es la oportunidad de volver a la humanidad, a esa mirada lenta de la que habla este artista, a esa percepción pausada.” Son reflexiones de artista que los alumnos escuchan con atención.

¿Qué sienten los alumnos después de haber visto la obra de Jorge Rando? Pregunta un escritor que está trabajando en sus Memorias, presente en este encuentro. Una alumna, (V2) dice que a menudo, cuando va al museo, no se para; aquí ha aprendido a hacerlo y se ha dado cuenta de que, haciéndolo, se ha sorprendido porque cuando piensa en el significado ahí está, le llega. “Si te paras y piensas en el significado, lo interpretas; ahí es cuando llega el significado”⁴⁹⁰. Otra alumna, A1, dice que es verdad lo que dice su compañera, y además:

“(···) es como conectar con el pensamiento del artista; como que no es que el artista te haya dicho ‘tú cuando veas este cuadro tienes que sentir pena,’ sino que sientes o tienes que sentir...lo que te gusta o lo que sea, lo que tú quieres, pero hay algo que te está ayudando. Entonces, como que se relacionan.”⁴⁹¹

El artista afirma que cuando acaba el cuadro ya no es suyo, que tiene vida propia y que pertenece a la mirada de cada uno. Esto significa dejarlo libre; es la creación o la recreación. Ese proceso

⁴⁸⁸ Íb. DM. (23:25.61)

⁴⁸⁹ Íb Jorge Rando 18:46.86

⁴⁹⁰ Íb. V2 (30:04.50)

⁴⁹¹ Íb. A1 (30:29.71)



Immagine 42. Una alunna durante l' incontro condividendo le sue riflessioni.
(Fonte: archivio, 26 maggio 2016)

Sostiene Jorge Rando che “el arte es como todo en la vida, o te enamora o no te enamora...El amor al arte nace”⁴⁹² Jorge Rando parla di connessioni, perché “uno no se puede enamorar de lo que no conoce.” È importante capire cosa gli ha apportato, la stessa domanda che ha fatto la direttrice. Per il maestro Rando è sufficiente che ognuno si trasformi in “un mirador de cuadros”. Bisogna fermarsi, osservare, porre in funzionamento tutti i sensi. “El arte es pararse y entender que pertenecemos a la naturaleza en la que estamos todos, por eso hay que mirar todo lo que nos rodea” insiste. “Querer ser artista basta quererlo”. Gli espressionisti dimenticano tutto, non importa che risponda a dei canoni o no, importa ascoltarsi con intera libertà. L' arte è l' opportunità di tornare all' umanità, a quello sguardo lento del quale parla l' artista, a quella “percezione pausata.” Sono riflessioni di artista che gli studenti ascoltano con attenzione.

Cosa sentono gli alunni dopo aver visto l' opera di Jorge Rando? Domanda uno scrittore che lavora sulle memorie dell' artista. Una alunna (V2) risponde che, a volte, quando va al museo, le sorprende che quando pensa sul significato, “è lì, arriva: se ti fermi e pensi nel significato, lo interpreti; è lì quando arriva il significato”⁴⁹³(traduzione letterale). Un' altra studentessa, A1, annuisce ciò che dice la sua compagna di classe, e aggiunge:

“(···) es como conectar con el pensamiento del artista; como que no es que el artista te haya dicho ‘tú cuando veas este cuadro tienes que sentir pena,’ sino que sientes o tienes que sentir, lo que te

⁴⁹² Íb Jorge Rando 18:46.86

⁴⁹³ Íb. V2 (30:04.50)

Sostiene Jorge Rando: “El arte es como todo en la vida, o te enamoras o no te enamoras... El amor al arte surge.”⁴⁹⁴ Jorge Rando habla de conexiones, porque “uno no se puede enamorar de lo que no conoce”. Por eso es tan importante comprender qué les ha aportado, pregunta que les ha hecho la directora. Para el artista le basta con que cada uno de ellos se convierta “en un mirador de cuadros”. Hay que detenerse, observar, poner en función los sentidos. “El arte es pararse y entender que pertenecemos a la naturaleza en la que estamos todos, por eso hay que mirar todo lo que nos rodea”, les insiste. “Querer ser artista basta quererlo”. Los expresionistas se olvidan de todo, no importa que responda a unos cánones o no, “sino escucharnos con entera libertad. El arte es la oportunidad de volver a la humanidad, a esa mirada lenta de la que habla este artista, a esa percepción pausada.” Son reflexiones de artista que los alumnos escuchan con atención.

¿Qué sienten los alumnos después de haber visto la obra de Jorge Rando? Pregunta un escritor que está trabajando en sus Memorias, presente en este encuentro. Una alumna, (V2) dice que a menudo, cuando va al museo, no se para; aquí ha aprendido a hacerlo y se ha dado cuenta de que, haciéndolo, se ha sorprendido porque cuando piensa en el significado ahí está, le llega. “Si te paras y piensas en el significado, lo interpretas; ahí es cuando llega el significado”⁴⁹⁵. Otra alumna, A1, dice que es verdad lo que dice su compañera, y además:

“(…) es como conectar con el pensamiento del artista; como que no es que el artista te haya dicho ‘tú cuando veas este cuadro tienes que sentir pena,’ sino que sientes o tienes que sentir...lo que te gusta o lo que sea, lo que tú quieres, pero hay algo que te está ayudando. Entonces, como que se relacionan.”⁴⁹⁶

El artista afirma que cuando acaba el cuadro ya no es suyo, que tiene vida propia y que pertenece a la mirada de cada uno. Esto significa dejarlo libre; es la creación o la recreación. Ese proceso creativo que se significa en la conexión que establecida entre el mirador de cuadros y el artista –o dicho de otro modo, qué es el arte y su expresión– lo acaban de expresar, de definir estas dos alumnas, señala el biógrafo del artista.

⁴⁹⁴ Íb Jorge Rando 18:46.86

⁴⁹⁵ Íb. V2 (30:04.50)

⁴⁹⁶ Íb. A1 (30:29.71)

gusta o lo que sea, lo que tú quieres, pero hay algo que te está ayudando. Entonces, como que se relacionan.”⁴⁹⁷.

Rando afferma che quando finisce un quadro non è più suo, che ha vita propria ed appartiene allo sguardo di ciascuno di noi. Questo significa lasciarlo libero; è la creazione o la ricreazione. Questo processo creativo che si significa nella connessione stabilita fra il “mirador de cuadros” e l’artista –o detto in un altro modo, cosa è l’arte e la sua espressione –lo hanno espresso, lo hanno definito queste due alunne, come segnala il biografo dell’artista.

Una alunna domanda sulla sistemazione dei quadri. Dice Jorge Rando che c’è una norma per farlo, ma lui –qualcuno di loro, come gli uccelli – li colloca molto alti o molto bassi dipendendo dal volo. “¿Por qué no pueden estar los pájaros donde quieran?” Ammette che lo fa anche pensando nel “mirador de cuadros: “para que no se aburra” tenendo in conto che la visione è ampia. Sostiene che, quando guardiamo un dipinto situato accanto a un’altro, siamo consapevoli di questa vicinanza, quindi non abbiamo una visione pura. Quando lo sguardo scivola in su e in giù, incoscientemente guardiamo in un’altro modo e ci dimentichiamo che ci sono altri quadri accanto.

A3⁴⁹⁸ domanda perché ci sono cipressi dipinti di rosso, parla di ispirazione:

“La inspiración no existe. El artista tiene que nacer artista. Todo el mundo puede pintar, dibujar, pero la genialidad es un don. El que nace artista tiene que darse cuenta, a cualquier edad, porque el artista, mientras está vivo es un artista joven, aunque se necesita un aprendizaje, porque nadie nace sabiendo”.⁴⁹⁹

Chiarisce che questo preambolo serve per far capire che, nel momento in cui si lavora, non è l’ispirazione la conduttrice ma lo stesso dipinto che chiede il colore. Parla della prima volta che usò il colore magenta: fu nel ciclo della passione e dopo in una parte di Maternidades, dove usò tre colori. In questo ciclo, a partire dal 2005, quasi non utilizza il rosso. Adesso quasi non lo fa con il magenta, perché i colori “te los pide la disposición espiritual, lo que te pide cada uno de ellos. Conviertes el azul en calor. Puedes pintar el amor en azul porque éste se transforma en algo cálido. En eso no hay reglas, y si las hay, hay que romperlas”⁵⁰⁰

⁴⁹⁷ Íb. A1 (30:29.71)

⁴⁹⁸ Íb. A3 (43:20.87)

⁴⁹⁹ Íb. Jorge Rando (44:16.12)

⁵⁰⁰ Íb. (47:36.41)

Una alumna pregunta por la colocación de los cuadros. Dice el maestro Rando que hay una norma para hacerlo; pero él, algunos de ellos, como los que son pájaros, los coloca muy altos o muy bajos dependiendo de su vuelo “¿Por qué no pueden estar los pájaros donde quieran?” Lo hace también pensando en el mirador de cuadros, “para que no se aburra”, teniendo en cuenta que la visión es amplia. Sostiene el artista que cuando miramos uno que está al lado de otro, estamos siendo conscientes de esta cercanía, no tenemos una visión pura. Cuando la mirada se desliza hacia arriba y hacia abajo, inconscientemente miramos de otra forma y nos olvidamos de que hay otros cuadros al lado.

A3⁵⁰¹ le pregunta por qué muchos cipreses están pintados de rojo. Habla de la inspiración:

“La inspiración no existe. El artista tiene que nacer artista. Todo el mundo puede pintar, dibujar, pero la genialidad es un don. El que nace artista tiene que darse cuenta, a cualquier edad, porque el artista, mientras está vivo es un artista joven “aunque se necesita un aprendizaje, porque nadie nace sabiendo”.⁵⁰²

Aclara que este preámbulo le sirve para que entiendan que, en el momento en que está trabajando, no es la inspiración la que le conduce, sino que es el mismo cuadro el que le pide el color. Habla de la primera vez que utilizó magenta: fue en el ciclo de la pasión y después en una parte de *Maternidades*, donde usó tres colores. En ese ciclo, a partir de 2005, casi no utilizaba el rojo. Ahora casi no utiliza el magenta porque los colores “te los pide la disposición espiritual, lo que te pide cada uno de ellos. Conviertes el azul en calor. Puedes pintar el amor en azul porque éste se transforma en algo cálido. En eso no hay reglas, y si las hay, hay que romperlas”⁵⁰³

Cuenta el maestro Rando que muchos periodistas le hablan de El Molinillo como de El Soho o de Montmartre, pero él dice que esto es El Molinillo, y “hagamos que en Francia la gente hable de El Molinillo, en Montmartre, en Berlín... ¡Vamos a ser la luz, no un reflejo!”⁵⁰⁴ Está hablando de re-construcción de identidad.

⁵⁰¹ Íb. A3 (43:20.87)

⁵⁰² Íb. Jorge Rando (44:16.12)

⁵⁰³ Íb. (47:36.41)

⁵⁰⁴ Íb. (52:09.70)

Racconta il maestro Rando che tanti giornalisti parlano di El Molinillo come se fosse il Soho o il Montmartre, ma lui dice che questo è El Molinillo, e “hagamos que en Francia la gente hable de El Molinillo, en Montmartre, en Berlín... ¡Vamos a ser la luz, no un reflejo!”⁵⁰⁵ Parla di ri-costruzione d’identità.

Cani e maternità, possono mettersi in relazione? I cani magrissimi dai colli impossibili sono il simbolo del cane abbandonato che cerca il suo padrone ed annusa la libertà. Queste madri girate di spalle, lancia e scudo, prendendo dalla mano un bambino –con un braccio anche impossibile – simboleggia, la protezione. Soltanto può essere messo in relazione perché entrambi sono posizionati nella stessa direzione del “mirador de cuadro”. Perché –dice Rando– il pittore espressionista osserva, prende il concetto e quando arriva la sensazione è quando la estrae; si tratta di una sensazione che arriva dall’interno, non dalla realtà. La realtà è la sua, che la lascia così che “el mirador” possa estrarre la propria sensazione entrando –o no– nel dipinto.

Faccio riferimento ancora una volta a ciò che gli ha riportato la esperienza ai due unici ragazzi che sono rimasti nel gruppo; soprattutto mi interessa conoscere cosa ne pensa uno di loro, perché ho intuito che si è tenuto qualcosa dentro. Risponde: “Tomar, ver las cosas y defender lo que es diferente.”⁵⁰⁶

A1 riprende l’argomento dei ciclisti. Precisa che solo in un dipinto una figura è inquadrata in rosso. Cosa vuole dire? Forse per conservare il ricordo? L’artista risponde con un’altra domanda: lei lo ha interpretato così? Se è così, così è; lui non sa perché e crede che sia l’unica opera in questo modo di tutto il ciclo. Si ricongiunge sul pittore espressionista, ed aggiunge.

“El pintor va a estar más cerca de la divinidad en el momento en que realmente sea él en este mundo. Todos somos instrumentos; las manos son mías pero tengo un don que no es mío (...) En el momento en que te enfrentas al cuadro tienes que estar interiormente convencido de que eres un instrumento (...) El triunfo del pintor es pintar”⁵⁰⁷

Il biografo domanda a Jorge Rando che, quando parla di interiorizzare l’opera, in questo processo, c’è un collegamento divino, con la natura, con l’Assoluto?

⁵⁰⁵ Íb. (52:09.70)

⁵⁰⁶ Íb. E1 (61:41.65)

⁵⁰⁷ Íb. Jorge Rando (66:33.32)

Perros y maternidades, ¿tienen relación? Los perros flacos con cuellos imposibles son el símbolo del perro abandonado que busca al dueño y olisquea la libertad. Esas madres giradas de espaldas,



Imagen 43. Tres alumnas detenidas ante una obra de Jorge Rando, observando y poniendo en función los sentidos para convertirse en un “mirador de cuadros”

(Foto archivo, 18 mayo 2016).

escudo y lanza, cogiendo de la mano a un niño – también con un brazo imposible– simbolizan la protección. Solo se les puede relacionar porque ambos se posicionan en la misma dirección de la del mirador de cuadros. Porque –dice Rando– el pintor expresionista observa, toma el concepto y cuando llega la sensación es cuando lo extrae; es una sensación que viene del interior, no de la realidad. La realidad es la suya, que la deja para que el mirador extraiga la personal entrando, o no, en el cuadro.

Insisto en saber qué les ha aportado a los dos únicos alumnos esta experiencia; sobre todo me interesa saber qué piensa uno de ellos porque intuyo que se ha guardado algo. Contesta: “Tomar, ver las cosas y defender lo que es diferente.”⁵⁰⁸

A1 retoma el tema de los ciclistas. Precisa que solo en una obra la figura está enmarcada por un cuadrado rojo. ¿Qué quiere decir? ¿Quizá para conservar el recuerdo? El artista le responde que si ella lo ha interpretado así, así es; él no sabe por qué, y cree que es el único que tiene este cuadrado rojo de todo el ciclo. Se reafirma en lo que antes decía sobre el pintor expresionista, y añade:

“El pintor va a estar más cerca de la divinidad en el momento en que realmente sea él en este mundo. Todos somos instrumentos; las manos son mías pero tengo un don que no es mío (...) En el momento en que te enfrentas al cuadro tienes que estar interiormente convencido de que eres un instrumento (...) El triunfo del pintor es pintar”⁵⁰⁹

El biógrafo pregunta a Jorge Rando que, cuando habla de interiorizar la obra, en ese proceso ¿hay una conexión con lo divino, con la naturaleza, con lo Absoluto?

⁵⁰⁸ Íb. E1 (61:41.65)

⁵⁰⁹ Íb. Jorge Rando (66:33.32)

“En el momento en que quieres capturar la obra, o la detienes o se diluye. Si se diluye la olvidas. Y ha sido un momento, un flash. Pasa como con el amor (...) ¡Si la pintura es puro amor! Si no te enamoras no puedes pintar”⁵¹⁰

Aggiunge che l' arte è una parte essenziale dell' uomo, quindi una città senza arte è come fosse una città morta. La parte spirituale dell' uomo, che è l' amore, i sentimenti, l' arte, dobbiamo renderci conto che esiste, ed essa ci può aiutare a non sopravvalutare ciò che è materiale, ma un' altro tipo di valori. La società del consumo fa sì che i giovani perdano la libertà di guardare in maniera pausata.

La mostra e dibattito della esperienza educativa non arrivarono a celebrarsi, perdendo la possibilità di ancorare e trasmettere conoscenza. Tre alunne mi inviarono per posta elettronica, finito l' anno scolastico, un riassunto di ciò che per loro è significato quelle ore trascorse al Museum Jorge Rando. Soltanto A1 ha incluso la mostra di Ernst Barlach. Ciò che a continuazione apporto è un “taglia-incolla” di ogni testo, così come li ho ricevuti. La fonte dei caratteri è l' originale, non una elezione personale per differenziarli. Hanno aggiunto il nome sul documento, li ho sostituiti per il codice assegnato dall' inizio ad ognuno dei partecipanti.

“En el momento en que quieres capturar la obra, o la detienes o se diluye. Si se diluye la olvidas. Y ha sido un momento, un flash. Pasa como con el amor (...) ¡Si la pintura es puro amor! Si no te enamoras no puedes pintar”⁵¹¹

Añade que el arte es una parte muy importante del hombre y que una ciudad sin arte es una ciudad muerta. La parte espiritual del hombre –que es el amor, los sentimientos, el arte– tenemos que darnos cuenta de que existe y ella nos puede ayudar a no sobrevalorar lo material, sino otro tipo de valores. La sociedad de consumo hace que la juventud pierda la libertad de mirar de manera pausada.

La exposición y debate de la experiencia educativa no llegaron a celebrarse, perdiendo la posibilidad de anclar y transmitir el conocimiento. Tres alumnas me enviaron por correo electrónico, terminado el curso, un resumen de lo que para ellas han significado aquellas sesiones en Museum Jorge Rando. Solo A1 ha incluido la exposición de Ernst Barlach. Lo que a continuación aporto es un “corta y pega” de cada texto tal y como lo he recibido. La fuente es la original, no una elección personal para diferenciarlos.

Las alumnas han añadido el nombre al documento, pero lo sustituyo por el código asignado al principio de la investigación.

⁵¹¹ Íb. (77:51.76)

Proyecto Museo Jorge Rando

Mi experiencia en este proyecto ha sido positiva en todos los sentidos. Me ha hecho preguntarme cosas que antes pasaba por alto y me ha hecho pararme a pensar en cómo hasta la más sencilla de las obras de arte tiene su dificultad, porque es muy difícil expresar la multitud de emociones, sentimientos y estados del alma de una persona a través de una pintura.

Los primeros dos días en el museo fueron un poco de presentación de dos exposiciones, que, aunque eran muy distintas, querían llegar al mismo objetivo EXPRESAR. Eso es lo que voy a intentar mostrar con estas palabras, expresar lo que fue para mí el proyecto.

En un principio ya solo con la ubicación del propio museo me quedé fascinada porque es relativamente un sitio pequeño y no es el típico museo más conocido de la ciudad que es grande y del que todo el mundo conoce su ubicación.

Más adelante con la exposición que nos presentó Pablo sobre Barlach fue la primera vez que de verdad me quedé pensando sobre cada una de las obras de arte, sobre su significado, su sentido... Y me gustó mucho poder expresar lo que yo sentía al ver todas las obras y comentar con mis compañeros nuestros diferentes puntos de vista y opiniones porque así se crece más como personas.

El siguiente día que fuimos ya conocimos por fin más obras del artista que da nombre al museo. Eran obras espectaculares y no recuerdo ninguna que no me gustase, todas tenían algo que me llamaba la atención o que simplemente me hacían sentir diferentes emociones.

Por último pudimos tener dos clases con Jerónimo que me parecieron fantásticas. Nunca pensé que pintando (cosa que se me da muy mal) pudiese aprender tanto y a la vez pasármelo bien.

Para finalizar el último día pudimos conocer a Jorge Rando, estaba un tanto nerviosa porque tras ver lo que sus obras me habían hecho sentir pues conocer al autor y que te den la posibilidad de preguntarle todo lo que quisieses fue algo mágico. En la charla que tuvimos con él pude aprender muchas cosas e incluso cuando él nos decía que nos expresásemos nosotros mismos con lo que habíamos experimentado durante el proyecto pude decir satisfecha todo lo que pensaba sobre la experiencia y me gustó mucho.

Todo ello, toda la experiencia del museo fue increíble y creo que todos mis compañeros y yo nos quedamos con ganas de más.

(A1. 28/06/2016)

1º Día miércoles 18 de mayo:

Pensaba que no me iba a gustar tanto la exposición, pero me ha encantado. La parte abstracta de los cuadros me daba pie a pensar e imaginar lo que representaba pero al mismo tiempo al haber alguna figura dibujada podía interpretar lo que el autor quería

Los cuadros de los animales me encantan, me parece que transmiten muchísimo al usar esos colores y poner las figuras torcidas hacia la izquierda.

Me ha parecido súper interesante y estoy deseando que llegue el próximo día.

2º Día viernes 20 de mayo:

La exposición me ha vuelto a sorprender aunque alguna de las obras no me gustan tanto las entiendo y entiendo el mensaje. El arte conceptual me ha encantado, me parece súper interesante. No pensaba que en tan solo un par de días pudiera aprender tanto. Me encanta poder interpretar las obras e imaginar que ha querido transmitir el autor.

Si te paras a pensarlo hay muchísimas cosas que nos rodean que son arte en cierto modo y me encanta la idea de que todos somos artistas ya que pienso que todos podemos transmitir un sentimiento una idea o simplemente plasmar algo que tienes en mente aunque carezca de significado. La obra con los chalecos de los refugiados me llama especialmente la atención ya que al ver algo que físicamente estuvo en la tragedia me “despertó” en algún sentido.

3º Día miércoles 25 de mayo:

He disfrutado muchísimo de la experiencia de hoy. Al principio, con la parte teórica, he repasado algunos conceptos que normalmente a la hora de dibujar acabó olvidando. Aunque estaba nerviosa por vivir la experiencia, enseguida me relajé pintando. Ha sido una experiencia genial y no sabía que podía evadirme mientras pinto.

A partir de hoy he tomado la decisión de pintar mucho más a menudo.

4º Día viernes 27 de mayo:

En la primera parte del día de hoy hemos tenido la oportunidad de seguir pintando. Esta vez ha sido un paisaje y me ha gustado casi más que el día anterior, aunque pensaba que no iba a ser capaz de hacer algo tan complicado. Al principio afronté la tarea con miedo, pero enseguida me volví a relajar pintando y me encantó el

resultado. También tuvimos la oportunidad de conversar con el pintor Jorge Rando lo que fue especialmente interesante, ya que pudimos hablar con una persona envuelta en el mundo del arte. También, pudimos conocer su punto de vista sobre el arte. Fue una experiencia muy enriquecedora gracias a la cual obtuve diversas reflexiones sobre el mundo del arte.

(V2. 30/06/2016)

“El primer día que nos habéis dado el portfolio, hemos comenzado dirigiéndonos a la sala magenta, en la que hemos comentado varios cuadros y lo que para nosotros significaban. Esto ha sido bastante agradable, ya que, he podido disfrutar con mis compañeros del arte, el hecho de inventar, imaginar y transportarme al mundo del arte.

Después, entrando a una sala vemos muchas de las obras de Rando, en la que hay una escultura, ¡qué fantástico saber su significado!: Es un perro bastante delgado, ya que, varias de sus obras en esta sala, tratan de animales que representan las necesidades del tercer mundo. Aquí es cuando he sentido que Rando representaba en sus obras cosas que movían algo por dentro de los que las contemplamos. En esta misma sala, hemos visto varios cuadros con bicicletas y me ha hecho comprender que el arte puede llegar a representar el sentimiento de echar de menos, un sentimiento familiar y de unión.

Había muchas más obras de animales, amor, paisajes...

El segundo día sin ninguna duda fue el que más me gustó, descubrí muchísimas cosas sobre el arte, ya que, en un momento nos sentamos y hablamos sobre bastantes cosas relacionadas con el tema, sobre todo el expresionismo.

En un primer momento, subiendo las escaleras a la derecha hay muchos salvavidas. Es de las cosas que más me ha llamado la atención, que cojan salvavidas de una catástrofe para hacer sentir a los que visiten el museo de una manera u otra. Me ha parecido bastante bonito que cargasen esos salvavidas con mensajes y uno lo alzaran al cielo con mariposas. Son sensaciones que me llevo que en otro sitio no voy a volver a sentir.

Después hemos visto una instalación hecha con hilos que si veo otro día o sin que me cuenten nada sobre ella, pienso que es estéticamente bonita pero no merece estar en el museo, pero realmente, es de las cosas que más me ha gustado porque he aprendido que el autor de la obra le da un significado y cuando te la cuentan puede llegar a cambiar tu opinión sobre la obra, a mejor o a peor.

Atravesando otras salas, hay muchos cuadros que representan retratos, las armas de un hombre... Y por último, vemos un hombre que se cose en la mano un autorretrato, ¿pero qué es esto? - me pregunto.

Después de todas las explicaciones sobre esto, que es lo que más me ha impactado, he podido descubrir que el arte no cierra puertas a nada, que una cosa tan rara puede llegar a ser bonita y que con dolor también se

puede ser artista. Siendo realista, me dio un poco de repulsión, pero ha acabado siendo lo que más me ha gustado. Con ello he podido aprender que hay cosas increíbles en museos, que no todo se basa en cuadros y esculturas...

Que el arte es un mundo enorme en el que todo el mundo es un artista y podemos hacer de nosotros cosas geniales que nosotros mismos decidimos. Como dijo Pablo, teóricamente un artista es el que es capaz de tener un museo, pero lo que él piensa, que lo comparto, es que todos lo somos y muchos no llegamos a los medios para serlo teóricamente.



El tercer día somos artistas y tenemos que aprender con Jerónimo la técnica del color. Este día me ha encantado porque hacía mucho que no cogía un pincel y jugaba con los colores. Esto me ha hecho reflexionar sobre el arte en mi vida, sí, puede sonar muy fuerte, pero es así. Pude sentir que ya no pintaba tanto como antes y no dedicaba tiempo a algo que me gustaba de verdad y que había dejado muy de lado. También, reflexioné sobre el arte en la vida de los demás... Me parece tan importante que todos dediquemos algo de tiempo a volar nuestra imaginación... Y a ser artistas, porque todos tenemos capacidad para serlo. Me encantó el resultado de mi manzana con colores expresionistas partiendo del juego de colores de un rojo y un azul oscuro.

Y por último, **el cuarto día**, tengo la graduación de mi hermano así que no puedo compartir mucho rato en el museo. Empezamos haciendo un paisaje pero no he podido acabarlo, ha sido un par de horas en las que Jerónimo nos ha contado como se empieza un poco más abstracto pintando y luego se van haciendo los detalles. Pude pintar solo un poco y me salté la charla con Rando porque no podía quedarme, tuvo que ser una experiencia fantástica.

Esta es toda mi experiencia con el museo Jorge Rando, me llevo una grata sorpresa y espero visitar este y otros muchos museos pronto.

El arte forma parte de todos nosotros, nosotros creamos y lo observamos y no debemos dejarlo escapar, esa es la gran reflexión que saco de estos días.

(M2. 02/07/2016)

7.2.6 Questioni da considerare nell'attività formativa

L'ICOM marcava nel 2012 una linea di buone pratiche per raggiungere un modello di qualità nei progetti educativi. Per quello è necessario trovare non solo criteri chiave che li definiscano ma anche identificare competenze curricolari nelle loro pratiche o programmi. Trovare questa situazione significa indagare in un contesto, tempo e spazio concreto; quindi uno studio di caso è il metodo idoneo.⁵¹²

Sebbene l'obiettivo della ricerca non è analizzare il programma formativo del museo, l'implicazione nelle tre domande che strutturano la tesi, rende opportuno considerare dei punti essenziali per il significato del lavoro collaborativo e i suoi obiettivi; tanto è così che li ho messi in relazione non solo con quelli presenti nella ricerca, ma anche con gli obiettivi del museo. In questo modo li ho tenuti in conto nel momento di analizzare lo sviluppo delle competenze di base, che percorrono ognuna delle attività che formano il progetto con il centro educativo osservato, in quanto a contenuti, attività e risorse; infine faccio allusione ai punti critici ed esiti inattesi. Quindi ho seguito la guida elaborata dal Laboratorio Permanente de Públicos de Museos⁵¹³ per la realizzazione di progetti educativi e culturali.

Mi permetto di fare un seguimiento dell'attività avvalendomi della valutazione di standard come: l'approccio; l'implementazione; la valutazione e revisione della efficacia dell'approccio, apprendimento e creatività; l'innovazione e punti da migliorare, queste due unità per dare la possibilità di migliorare e priorizzare i contenuti. Le tre ultime variabili che ho preso in considerazione sono la rilevanza, l'utilità e il rendimento.

7.2.6.1 Impatto del progetto sugli alunni. Sviluppo delle competenze di base

Gli alunni hanno approfondito dalla mano dell'educatore museale nella capacità percettiva per capire la relazione tra gli elementi del linguaggio visivo e, partendo da qui, entrare nella capacità di distinguere l'immaginario che gli circonda ed acquisire delle idee proprie per essere critici; cercare il senso estetico delle cose –che non c'è solo nel bello e l'armonico –e riflettere sulla produzione artistica e contesti. In definitiva, le quattro

⁵¹² Álvarez e San Fabián, 2012 in Calaf, R. y Gutiérrez, S. (2017). El Museo Thyssen- Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte, *Arte, Individuo y Sociedad*, 29 (1), pp.39-56 (41), doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>.

⁵¹³ www.mecd.gob.es

7.2.6 Cuestiones a tener en cuenta de la actividad educativa

El ICOM marcaba en 2012 una línea de buenas prácticas para alcanzar un modelo de calidad en los proyectos educativos. Para ello es necesario encontrar no solo criterios clave que los definan, sino también identificar competencias curriculares en sus prácticas o programas. Encontrar esta situación significa investigar en un contexto, tiempo y espacio determinado y para ello un estudio de casos es el método idóneo. (Álvarez y San Fabián, 2012 en Calaf y Gutiérrez, 2017, p.41).

Aunque el objetivo de la investigación no es analizar el programa formativo del museo, la implicación en las tres preguntas que articulan la tesis hace necesario la consideración de unos puntos esenciales en el significado de trabajo colaborativo y sus objetivos, tanto que he puesto estos en relación no solo con los de la investigación sino con los del museo. De esta forma los he contemplado a la hora de analizar el desarrollo de las competencias básicas que recorren cada una de las actividades que forman el proyecto con el centro educativo observado en cuanto a contenidos, actividades y recursos y hago alusión a los puntos críticos y los éxitos inesperados. Para ello he tenido en cuenta la guía elaborada por el Laboratorio Permanente de Públicos de Museos⁵¹⁴ para la realización de proyectos educativos y culturales.

Me permito hacer, en un segundo momento, un seguimiento de la actividad en una rúbrica valorándola mediante estándares como: el enfoque; la puesta en práctica del proyecto (implementación); valoración y revisión de la eficacia del enfoque, aprendizaje y creatividad; innovación y mejora, estas dos últimas unidades para dar la posibilidad de mejorar y priorizar. Las tres últimas variables que he valorado han sido la relevancia, la utilidad y el rendimiento.

7.2.6.1 Impacto del proyecto en el alumnado. Desarrollo de las competencias básicas

El alumnado ha profundizado de la mano del educador museal en la capacidad perceptiva para comprender la relación entre los elementos que componen el lenguaje visual. Partiendo de ahí, los estudiantes han podido: ahondar en la capacidad de distinguir el imaginario que les rodea y adquirir ideas propias para ser críticos; buscar el sentido estético de las cosas –que no está solo en lo bello y lo armónico– y reflexionar sobre producción

⁵¹⁴ www.mecd.gob.es

ragazze e tre ragazzi hanno imparato a pensare il museo, vivere i suoi spazi per apprendere la realtà attraverso l'arte e a capire l'uso simbolico degli elementi compositivi e morfologici, come diceva uno di loro:

” Me he dado cuenta de que hay muchas cosas que antes veía y que pensaba que eran un garabato, sin sentido aparentemente, pero he visto que tiene otras formas para ver.”⁵¹⁵

Lavorare per competenze in materia artistica significa pensare e disegnare dei compiti competenziali con la finalità che le conoscenze disciplinari siano operative. Anche se l'attività non è stata strutturata dal museo per lavorare per competenze, nelle sessioni portate avanti nella istituzione si percepiscono i motivi descritti da Sánchez e Córdoba (2010) che giustificano la loro importanza:

1. Riguardano azioni quotidiane sociali o personali.
2. Attivano i contenuti capaci di attivare i contenuti delle competenze di base (CC.BB) esistenti nell'apprendista.
3. Generano auto apprendimento.
4. Trasformano le circostanze in elementi del compito.
5. Provocano la comparsa di quegli errori che saranno ingredienti vitali per l'apprendimento.
6. Obbligano a pensare e disegnare le soluzioni.
7. Sono utili per risolvere problemi (situazioni che richiedono la presa di decisioni, crisi, conflitti, esercizi, compiti...)
8. In sé si avvicinano con abbastanza approssimazione ai criteri di valutazione.

Sebbene in tutte le attività sono presenti in un modo o un'altro questi motivi, credo possono essere catalogati rispondendo a ogni attività concreta nel modo che segue:

⁵¹⁵ B1. Tertulia con Jorge Rando (grab.2) (21:18.55)

artística y contextos. En definitiva, estas cuatro chicas y estos tres chicos, han aprendido a pensar el museo, a vivir sus espacios para aprehender la realidad a través del arte y a comprender el uso simbólico de los elementos compositivos y morfológicos, como apuntaba uno de ellos:

” Me he dado cuenta de que hay muchas cosas que antes veía y que pensaba que eran un garabato, sin sentido aparentemente, pero he visto que tiene otras formas para ver.” (B1)⁵¹⁶

Trabajar por competencias en materia artística significa pensar y diseñar tareas competenciales con el fin de que los conocimientos disciplinares se hagan operativos. Aunque la actividad no ha sido diseñada por el museo para trabajar por competencias, las sesiones desarrolladas en la institución contemplan los ocho motivos descritos por Sánchez y Córdoba (2010) que justifican la importancia de las tareas competenciales:

1. Guardan relación con necesidades cotidianas sociales o personales.
2. Son capaces de activar los contenidos de las CCBB existentes en la persona aprendiz.
3. Generan autoaprendizaje.
4. Convierten las circunstancias en elementos de la tarea.
5. Provocan la aparición de aquellos errores que serán ingredientes vitales del aprendizaje.
6. Obligan a pensar y a diseñar soluciones.
7. Son útiles para resolver problemas (situaciones que requieren tomar decisiones, crisis, conflictos, ejercicios, deberes...)
8. En sí mismas, se acercan con bastante aproximación a los criterios de evaluación.

A pesar de que en todas las actividades están presentes estos ocho motivos, creo que pueden ser catalogados de la siguiente manera.

⁵¹⁶ B1. Tertulia con Jorge Rando (grab.2) (21:18.55)

SESIÓN	FINALIDAD	ACTIVIDAD	MOTIVOS RELACIONALES CC.BB
Barlach, el expresionismo alemán y el Arte Moderno en Europa	Motivar el desarrollo del pensamiento histórico para comprender el pasado y analizar de forma racional el presente.	Visita de la exposición para conocer a Barlach a través de la contextualización histórico-artística de su obra. Interacción con el alumnado mediante la apertura de un diálogo	3. Generan autoaprendizaje. 4. Convierten las circunstancias en elementos de la tarea. 5. Provocan la aparición de aquellos errores que serán ingredientes vitales del aprendizaje. 6. Obligan a pensar y a diseñar soluciones.
Jorge Rando, el neo expresionismo y otras poéticas de las artes plásticas estadounidenses y europeas	Observar la realidad con imágenes diferentes a las que están acostumbrados. Mostrar la influencia del contexto en la temática de los artistas.	Visita de la exposición para conocer la obra de Rando a través de su contextualización histórico-artística de su obra y la de otras poéticas internacionales. Interacción con el alumnado mediante la apertura de un diálogo	3. Generan autoaprendizaje. 4. Convierten las circunstancias en elementos de la tarea. 5. Provocan la aparición de aquellos errores que serán ingredientes vitales del aprendizaje. 6. Obligan a pensar y a diseñar soluciones.
Punto Quebrado, el arte conceptual y los nuevos soportes del arte contemporáneo	Eliminar las barreras que impiden a muchos opinar sobre una obra	Visita de la exposición para reflexionar sobre la situación actual. Observación grupal de una obra (VTS), interpretación y reflexión (la misma creación puede suscitar emociones diferentes).	1. Guardan relación con necesidades cotidianas sociales o personales. 3. Generan autoaprendizaje. 4. Convierten las circunstancias en elementos de la tarea. 5. Provocan la aparición de aquellos errores que serán ingredientes vitales del aprendizaje. 6. Obligan a pensar y a diseñar soluciones. 7. Son útiles para resolver problemas (situaciones que requieren tomar decisiones, crisis, conflictos, ejercicios, deberes, etc.)
El color en la pintura	Proceso de creación de una obra de arte.	Aprendizaje del uso de los materiales pictóricos en las diferentes técnicas utilizadas por el artista.	3. Generan autoaprendizaje. 4. Convierten las circunstancias en elementos de la tarea. 5. Provocan la aparición de aquellos errores que serán ingredientes vitales del aprendizaje. 6. Obligan a pensar y a diseñar soluciones. 7. Son útiles para resolver problemas (situaciones que requieren tomar decisiones, crisis, conflictos, ejercicios, deberes, etc.)
¿Qué has aprendido? Mesa redonda	Reflexionar sobre arte y el cambio de percepción vivido durante la visita	Aprendizaje dialógico mediante un tiempo de reflexión e intercambio de opiniones con el artista, docentes y un escritor presente en la sala.	1. Guardan relación con necesidades cotidianas sociales o personales. 3. Generan autoaprendizaje. 4. Convierten las circunstancias en elementos de la tarea. 6. Obligan a pensar y a diseñar soluciones. 7. Son útiles para resolver problemas (situaciones que requieren tomar decisiones, crisis, conflictos, ejercicios, deberes, etc.)

Tabla 20. Finalidad y actividades en Museum Jorge Rando durante la práctica formativa y su relación con el desarrollo de las competencias básicas. (Fuente: elaboración propia)

7.2.6.2 Eficacia del empleo de los recursos puestos a disposición

Los recursos perceptivos han resultado muy eficaces para abrir diálogos, sobre todo alumno-docentes (los más difíciles de iniciar); para perder miedos, complejos e inseguridades.

Los recursos materiales puestos a disposición por el Museo han sido eficaces en consonancia con los recursos espaciales y humanos, desde el momento que un contexto donde se produce arte hace sentir a la persona que forma parte de él. Pero en la práctica de taller, he echado de menos un acercamiento preciso al estudio de las características formales del Expresionismo y Neo expresionismo y su representación pictórica, encontrando además un alejamiento de la intención inicial del educador museal: abordar temas relacionados con la cultura del paz mediante esta poética pero también a través del arte conceptual, y representarlos para, de esta forma, reforzar y anclar su conocimiento.

7.2.6.3 Puntos críticos

La barrera mayor es la falta de comunicación, porque provoca vivir a ciegas, debiendo intuir o tantear el próximo paso a dar. Cuando comunicamos conocemos los límites que nos imponen, límites que deben ser consensuados; pero no hay consenso sin diálogo, principio de la cultura de paz.

La gestión de las salidas formativas en el centro educativo es la gran barrera para una educación artística de calidad. En el caso observado, el alumnado, en un gran ejercicio de madurez, ha consentido realizar una actividad formativa fuera del horario académico. Esto indica la necesidad de empoderar al alumnado y hacerle sentirse protagonista si tratamos de obtener algún tipo de respuesta. Pero para ello deben existir esquemas de comunicación.

7.2.6.2 Efficacia nell'impiego delle risorse

Le risorse di tipo percettivo sono efficaci nella apertura dei dialoghi, soprattutto alunno–docente (i più difficili da iniziare) per perdere paure, complessi, quindi insicurezze.

Le risorse materiali messe a disposizione dal museo si sono mostrate efficaci in consonanza alle risorse spaziali ed umane, dal momento che un contesto dove si produce arte fa sentire la persona che forma parte di esso. Cavalletti, pennelli e colori, aiutano a creare una atmosfera coinvolgente. Ma nella pratica nell'atelier è mancato un avvicinamento preciso allo studio e caratteristiche formali dell'Espressionismo e Neoespressionismo e la sua rappresentazione pittorica, producendosi anche un'allontanamento della intenzione iniziale dell'educatore museale: raffrontarsi su argomenti che riferivano la cultura della pace attraverso questa poetica –anche dall'Arte Concettuale– e rappresentarli per, in questo modo, rafforzare e ancorare la loro conoscenza.

7.2.6.3 Punti critici

La barriera più grande è la mancanza di comunicazione, perché può provocare vivere accecati, dovendo intuire il prossimo passo a dare. Quando ci comunichiamo dobbiamo conoscere i nostri limiti che devono essere consensuati; ma non c'è consenso senza dialogo, principio della cultura della pace.

La gestione delle uscite nel centro educativo è la grande barriera. Nel caso I, gli studenti, in un gran esercizio di maturità, hanno voluto portare avanti una'attività formativa al di fuori dell'orario scolastico. Questo indica la necessità di dare più potere agli studenti, farli sentire protagonisti, non solo con le parole ma con i fatti.

Nel 1974, Román Jacobson⁵¹⁷ sviluppò uno schema di

⁵¹⁷ Secondo Jacobson, la comunicazione si basa in sei fattori: “Il Parlante invia un messaggio all'Ascoltatore. Perché sia operativo, il Messaggio richiede un contesto a chi fare riferimento (“referente”, secondo una nomenclatura più ambigua), suscettibile di essere catturato dall'ascoltatore e con delle capacità verbali o di essere verbalizzato; un Codice, comune al parlante e ascoltatore, se non totale si almeno in modo parziale (ciò, un codificatore e un decifratore del messaggio); in ultimo luogo, un Contatto, cioè un canale di trasmissione e una connessione psicologica tra parlante e ascoltatore che permetta ad entrambi entrare e rimanere in permanente comunicazione.” R. JACOBSON: “La lingüística y la poética”, 1974. Citato da S. ZUNZUNEGUI: *Metamorfosis de la mirada. El museo como espacio del sentido*. Sevilla, Alfar, 1990,pags. 19–20.

En 1974 Román Jacobson⁵¹⁸ desarrolló un esquema comunicativo y añadió que en una zona de contacto el receptor consigue descifrar el código. Esta zona determina el contexto de la información, porque es el contexto el que explica gran parte de la información.

Cuando se trata de gestionar el grupo pensando en actividades del todo inusuales en el centro educativo, como es un proyecto formativo en un museo como medio para interpretar y llegar a nuevos significados, los obstáculos se multiplican al entrar en juego otras dinámicas –que se mantienen invariables cuando el docente permanece en la zona de confort– como son la gestión del tiempo y de la comunicación. Si la comunicación es inadecuada, o no se produce por incomprensión del código y del mensaje, la actividad se empobrece lo cual produce desinterés en el alumnado (del que se espera sea coautor del cambio social) y, en consecuencia, ruptura, volviendo el profesorado a la zona de confort.

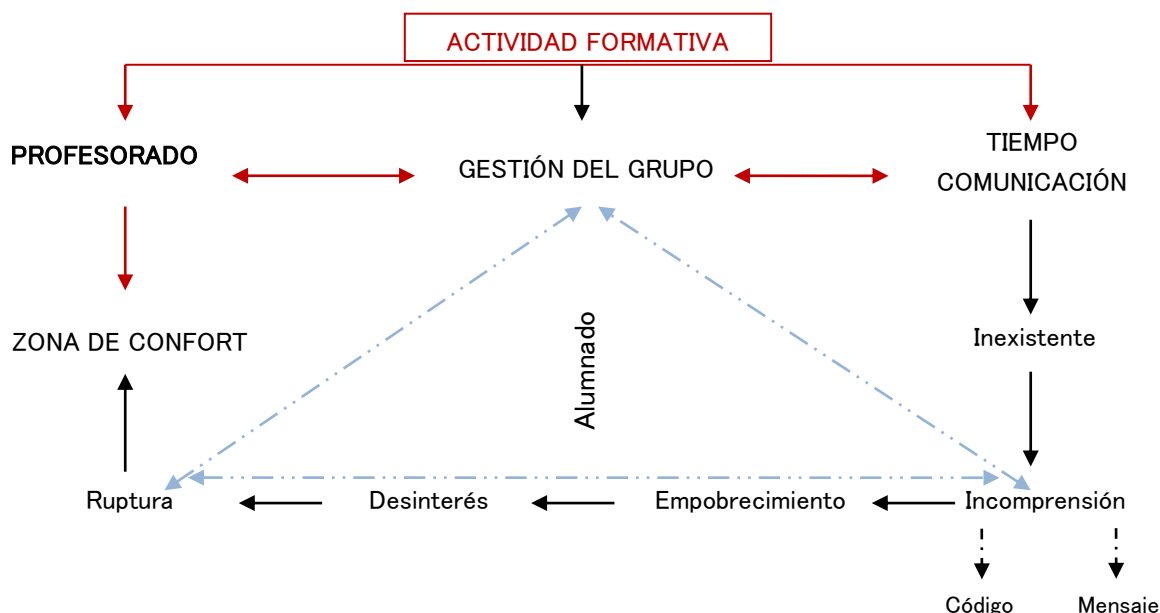


Figura 6: Consecuencias de la actitud del profesorado en la gestión de un proyecto formativo cuando no existe comunicación con el alumnado. (Elaboración propia)

⁵¹⁸ – Para Jacobson, la comunicación se asienta en seis factores: “El HABLANTE envía un MENSAJE al OYENTE. Para que sea operativo, ese mensaje requiere un CONTEXTO al que referirse (“referente”, según una nomenclatura más ambigua), susceptible de ser captado por el oyente y con capacidad verbal o de ser verbalizado; un CÓDIGO, común a hablante y oyente, si no total al menos parcialmente (o lo que es lo mismo, un codificador y un descifrador del mensaje); y, por último, un CONTACTO, un canal de transmisión y una conexión psicológica entre hablante y oyente, que permita a ambos entrar en y permanecer en comunicación”. JACOBSON, Román: “La lingüística y la poética”, 1974. Citado por ZUNZUNEGUI, Santos: *Metamorfosis de la mirada. El museo como espacio del sentido*. Sevilla, Alfar, 1990, pags. 19–20.

comunicazione e aggiunte che in una zona di contatto, il recettore riesce a decifrare il codice. Questa zona determina il contesto della informazione perché spiega gran parte di essa.

Quando si tratta di gestire il tempo pensando in attività del tutto inconsuete nelle programmazioni, gli ostacoli si moltiplicano perché entrano in gioco altre dinamiche che non appaiono quando si rimane nella zona di confort e che hanno a che fare con la gestione del gruppo e della comunicazione. Se questa ultima è inadeguata, o non si produce per incomprensione del codice o del messaggio, si produce un impoverimento che degenera in disinteresse, quindi provoca rottura e un ritorno verso la zona di confort.

Invece, se il docente esce da questa zona e lavora, per esempio, col museo la comunicazione dialogica con gli studenti come un atto intenzionale e libero, mediante il fomento delle attitudini proattive che stimolano la creatività individuale e collettiva (partecipazione), con delle proposte collaborative che accrescono l'interesse nel lavoro in équipe (collaborazione), in dinamiche che permettono imparare dalla propria esperienza (deduzione) e attraverso proposte che potenziano delle nuove capacità cognitive, gli studenti percepiscono e vivono delle emozioni che aiutano la loro crescita e, in conseguenza, la miccia che può accendere il cambio sociale.

7.2.6.4 Successo inaspettato

Come osservatrice partecipante, mi ha colpito una alunna che nell'aula spesso rimane in silenzio, come isolata nel suo mondo interiore. Ciò non vuole dire che passi inosservata. I suoi interventi nel Museo sono stati continui, riflessivi, intelligenti e carenti di barriere psicologiche.

C'è da segnalare il giudizio di una madre di uno dei partecipanti manifestato in una rete sociale: si è congratulata con Museum Jorge Rando per il lavoro svolto con suo figlio, chi ha scoperto il senso dell'arte e le sue doti occulte per la pittura, messe in risalto dal pittore Jerónimo López.

7.2.6.5 Conclusioni del progetto formativo nel Museo

Anche se l'apprendimento dialogico ha come principio non adattarsi al contesto ma trasformarlo, in questo caso, non possiamo cambiare le circostanze ma

Si, por el contrario, el docente sale de esa zona y trabaja con el museo la comunicación dialógica del alumnado como un acto intencional y libre, mediante el fomento de actitudes proactivas que estimulan la creatividad individual y colectiva (participación), con propuestas colaborativas que incrementan el interés por trabajar en equipo (colaboración) en dinámicas que permiten aprender de la propia experiencia (deducción) y a través de propuestas que potencian nuevas capacidades cognitivas (conocimiento), el alumnado percibe y vive emociones que le ayudan en su crecimiento y, en consecuencia, la mecha que prenda el cambio social.

7.2.6.4 Cuestiones inesperadas

En el grupo que ha participado en la actividad ha estado presente la deducción, el conocimiento y la emoción, algo que se ha puesto de manifiesto sobre todo en una alumna que –como observadora participante –me ha llamado la atención: en el aula suele estar callada, aislada en su mundo interior– lo que no quiere decir que no participe de la vida de la clase ni que pase desapercibida– pero sus aportaciones en el Museo han sido continuas, reflexivas, muy inteligentes y carentes de barreras psicológicas.

Por otra parte, la madre de uno de los alumnos participantes, ha manifestado en el muro de Facebook de Museum Jorge Rando su agradecimiento por el trabajo realizado con su hijo, quien ha descubierto el sentido del arte y sus dotes ocultas en la pintura, puestas de manifiesto por el pintor Jerónimo López.

7.2.6.5 Conclusiones del proyecto formativo en el Museo

Aunque el aprendizaje dialógico tiene como principio no adaptarse al contexto sino transformarlo, en este caso, no podemos cambiar las circunstancias sino adaptarnos a ellas, de forma que, poco a poco, podamos ir transformando los contextos. Así, la escuela no debe dejar el diseño metodológico al museo, si se trata de un trabajo colaborativo entre ambos. Afrontarlo juntos significa comprender de manera más racional los puntos débiles a reforzar o cambiar. Para ello se impone la necesidad de introducir reuniones periódicas sin que los implicados se dejen manipular por las circunstancias.

adattarci a loro, in modo che, pian piano, possiamo trasformare i contesti. Così, la scuola non deve lasciare il disegno metodologico solo nelle mani del museo se si tratta di un lavoro collaborativo. Affrontarlo insieme significa capire in modo più razionale i punti deboli da rinforzare oppure cambiare. Quindi si impone la necessità di introdurre delle riunioni periodiche senza che i partecipanti si lascino manipolare dalle circostanze.

Per l'esito dei lavori di queste caratteristiche, è essenziale considerare due punti molto importanti:

- La pianificazione congiunta significa analizzare dati e variabili anche in modo congiunto, ottenendo risultati credibili che portino all'adozione di cambi opportuni per accrescere l'efficacia.
- Fare un seguimiento degli allievi prolungato nel tempo, unico modo di capire il grado di apprendimento degli alunni, se questo è significativo. In conseguenza, consigliamo che si realizzi in gruppi che appartengono ai primi anni della educazione secundaria o proporlo come attività extrascolastica altamente formativa.

Per avere un controllo del processo e riuscire ad analizzarlo man a mano che progredisce, ho fatto uso di una rubrica che contempla: l'aproxio, l'implementazione, la valutazione e revisione dell'efficacia dell'aproxio, l'apprendimento e la creatività e, infine, l'innovazione e modo di migliorare (queste due ultime unità per avere la possibilità di migliorare e priorizzare). Le tre ultime variabili sono la rilevanza, l'utilità e il rendimento:

Para el éxito de trabajos de estas características, es esencial considerar dos puntos muy importantes:

- La planificación conjunta significa analizar datos y variables también de manera conjunta como por separado, obteniendo resultados fiables que lleven a la adopción de cambios oportunos para incrementar la eficacia.
- Hacer un seguimiento del alumnado prolongado en el tiempo, único modo de comprender el grado de aprendizaje del alumnado y si este es relevante, para ello quizá sea oportuno proponerlo para los primeros cursos de EPVyA de Secundaria o como actividad extraescolar altamente formativa.

He llevado a cabo un control del proceso mediante una rúbrica que contempla: el enfoque, la puesta en práctica del proyecto (implementación); valoración y revisión de la eficacia del enfoque, aprendizaje y creatividad e innovación y mejora, estas dos últimas unidades para dar la posibilidad de mejorar y priorizar. Las tres últimas variables que he tenido en cuenta han sido la relevancia, la utilidad y el rendimiento:

ENFOQUE		No se puede demostrar	Limitada capacidad para demostrarlo	Se puede demostrar	Se puede demostrar plenamente
Directrices					
Fundamentación sólida	El enfoque tiene una lógica clara basada en la necesidad del grupo y en el proceso de aprendizaje.			✓	
Integrado	El enfoque está vinculado a otro más relevante.			✓	
IMPLEMENTACIÓN		No se puede demostrar	Limitada capacidad para demostrarlo	Se puede demostrar	Se puede demostrar plenamente
Implementado	El enfoque ha sido puesto en práctica en el área relevante				✓
Estructurado	La ejecución es estructurada y permite la flexibilidad organizativa				✓
VALORAR REVISAR PERFECCIONAR		No se puede demostrar	Limitada capacidad para demostrarlo	Se puede demostrar	Se puede demostrar plenamente
Medición	Eficacia del enfoque y su puesta en práctica			✓	
Aprendizaje y creatividad	Se utilizan para generar la oportunidad de mejorar e innovar		✓		
Innovación y mejora	Se utilizan para valorar, establecer prioridades e implantar mejoras en los proyectos e implementarlos		✓		

RELEVANCIA Y UTILIDAD		No se puede demostrar	Limitada capacidad para demostrarlo	Se puede demostrar	Se puede demostrar plenamente
Directrices					
Ámbito y relevancia	Se han identificado un conjunto coherente de resultados que demuestran el interés de la estrategia adoptada, objetivos, necesidades y expectativas.			✓	
Integridad	Los resultados son adecuados, fiables y precisos.			✓	
Segmentación	Los resultados se fragmentan de forma adecuada para aportar un conocimiento profundo de la temática elegida			✓	
RENDIMIENTO		No se puede demostrar	Limitada capacidad para demostrarlo	Se puede demostrar	Se puede demostrar plenamente
Tendencias	Tendencia positiva y sostenida		✓		
Objetivos	Para los resultados clave se han establecido objetivos relevantes. Se alcanzan de manera continuada según los objetivos estratégicos			✓	
Cotejo	Para los resultados clave se usan comparaciones externas relevantes y son favorables de acuerdo a los objetivos específicos	✓			
Confianza	Basándonos en la relación causa-efecto establecida, podemos esperar que los niveles de aprendizaje se mantengan en el futuro.		✓		

Tabla 21: Rúbrica para el control del proceso de la actividad formativa llevada a cabo por Museum Jorge Rando con un grupo de alumnos y alumnas de 4º de ESO.

Tenendo conto della impostazione, l'implementazione, la rilevanza e l'utilità e il rendimento, possiamo concludere quanto segue:

1. L'impostazione che il Dipartimento di Educazione di Museum Jorge Rando ha dato alla attività didattica, ci risulta ben strutturata e fondata. Crediamo che si adegua alle necessità del gruppo requirente nel suo processo di apprendimento in tanto che l'80% dei partecipanti ha completato il programma. Consideriamo si tratta di un significativo risultato tenendo conto che si è svolto nei pomeriggi (quindi extracurricolare), due giorni alla settimana e in prossimità alla conclusioni dell'anno accademico, quindi agli esami finali.
2. Riteniamo sia bene integrato in quell'altro approccio che proviene dalla necessità di analizzare come si produce la relazione collaborativa scuola-museo quando entrano in gioco contenuti che in arte appaiono interconnessi (così visti e trattati in questo Museo) ma non nelle scuole. Parliamo di arte (educazione artistica), musei (educazione al patrimonio culturale) e valori (educazione alla cultura della pace), contenuti dove possiamo trovare gli otto motivi che giustificano l'importanza dei lavori competenziali perché le conoscenze disciplinari si facciano operative, esaminate nell'analisi delle competenze di base sviluppate in questo progetto.
3. L'attuazione del progetto è stata eseguita in modo strutturato seguendo il programma espositivo del Museo, quindi è implicita la flessibilità organizzativa senza variare la significatività della pratica formativa, mettendo in risalto la sua utilità.
4. Da tutto ciò ne traiamo che l'approccio assegnato e il suo modo di portarlo alla pratica è efficace perché, dall'analisi derivato, possono estrarsi delle conclusioni che generano delle opportunità per migliorare e innovare la pratica educativa e formativa, sia nel Museo sia nella Scuola.
5. Abbiamo identificato nei risultati che, la strategia adottata dal Museo nel disegno del progetto in quanto ad obiettivi, necessità e aspettative, si è rilevata utile. I risultati analizzati provengono dall'osservazione sugli alunni, le loro riflessioni condivise e dalla produzione testuale apportata, in misura minore. In questo senso, nel contesto museale, consideriamo che sono adeguati, fidabili e precisi. D'altra parte, i risultati nel contesto Scuola non li conosciamo per non avere dati apportati dall'insegnante.

Atendiendo al enfoque, la implementación, la relevancia y utilidad y el rendimiento podemos concluir que:

1. El enfoque que el Departamento de Educación de Museum Jorge Rando ha dado a la actividad didáctica, nos resulta bien estructurada y fundamentada. Creemos que se ajusta a las necesidades del grupo requirente en su proceso de aprendizaje en cuanto que el 80% de los participantes en la actividad han completado el programa. Esto es un dato muy significativo teniendo en cuenta que se ha desarrollado por las tardes (por lo que es extraescolar), dos días a la semana y en proximidad a la finalización del año académico.
2. Lo consideramos bien integrado en ese otro enfoque que proviene de la necesidad de analizar cómo se produce la relación colaborativa escuela–museo cuando entran en juego contenidos que en arte aparecen interrelacionados (y así son vistos y trabajados en este Museo), pero no en los centros educativos. Hablamos de arte (educación artística), museos, (educación al patrimonio) y valores (educación a la cultura de paz), en cuyos contenidos podemos encontrar los ocho motivos que justifican la importancia de las tareas competenciales para que los conocimientos disciplinares se hagan operativos, examinados en el análisis de las competencias básicas desarrolladas en este proyecto.
3. La puesta en práctica del proyecto ha sido ejecutada de forma estructurada siguiendo el programa expositivo del museo, por lo que lleva implícita la flexibilidad organizativa. De este modo, ha podido adaptarse a las barreras coyunturales sin variar por ello la significación de la práctica educativa, poniendo en valor su utilidad.
4. De lo anterior extraemos que el enfoque asignado y su forma de ponerlo en práctica es eficaz porque, del análisis derivado, pueden extraerse conclusiones que generen oportunidades para mejorar e innovar la práctica educativa, sea en el Museo como en el centro educativo.
5. Hemos identificado en los resultados que la estrategia adoptada en el diseño del proyecto por parte del museo en cuanto a objetivos, necesidades y expectativas se ha revelado útil. Los resultados analizados provienen de la observación en el alumnado, de sus reflexiones compartidas y de la producción textual que han aportado, en menor medida. En este

Quindi crediamo che quelli possono frammentarsi per ottenere una conoscenza profonda in relazione agli obiettivi.

6. La tendenza nell'apprendimento degli studenti che dipende dai contenuti affrontati è positiva e sostenuta. Tenendo come obiettivo centrale l'apprendimento significativo degli studenti consideriamo che, per raggiungerlo, si sono stabiliti degli obiettivi rilevanti e pertinenti, anche se non possiamo confrontarli con altri risultati esterni. Nonostante ciò, se interveniamo nel miglioramento di alcune variabili, consideriamo che si tratta di un ottimo strumento per mantenere i livelli di apprendimento nel futuro.

In conclusione, il Museo come strumento del lavoro collaborativo è interessante, rivelatore, utile e valido sempre e quando l'insegnante lavora in maniera sostenuta nel tempo con il museo. Le mancanze rivelate non provengono da questo ma dalla configurazione del curriculum e il suo affrontamento nella scuola attuale e dalle circostanze negative che si generano intorno all'attività docente.

7.3 Codificazione e categorizzazione dei dati

Codificare significa assegnare un codice identificativo ad una parola, frase o paragrafo. I codici vincolano i dati grezzi frammentati in unità di analisi e le categorie per definirle.

Categorizzare implica associare ogni unità di analisi a una categoria determinata. Ciò fa riferimento a situazioni, contesti, comportamenti, opinioni, attività, ecc., costituendo, ognuno di loro, sottocategorie.

Ho definito il sistema di categorie partendo da una logica deduttiva (*a priori*) per essere predeterminate dalla idea di partenza che orienta il lavoro, l'inquadramento teorico di riferimento e gli obiettivi di ricerca.

Le unità di analisi di cui partiamo sono l'educazione artistica, musei e patrimonio culturale (educación al patrimonio) e cultura della pace (educazione alla cultura della pace).

sentido, y en el contexto museal, consideramos que son adecuados, fiables y precisos. Por otra parte, los resultados en el contexto del centro educativo los desconocemos por carecer de datos aportados por la docente. Por ello creemos que aquellos pueden fragmentarse para obtener un conocimiento profundo a tenor de los objetivos.

6. La tendencia en el aprendizaje del alumnado dependiente de los contenidos abordados es positiva y sostenida. Teniendo como objetivo clave el aprendizaje significativo del alumnado, consideramos que, para alcanzarlo, se han establecido objetivos relevantes pertinentes, aunque no podemos cotejarlo con resultados externos. A pesar de ello, si intervenimos en la mejora de algunas variables, estimamos que se trata de una óptima herramienta para que los niveles de aprendizaje se mantengan en el futuro

En conclusión, el museo como instrumento para el trabajo colaborativo es interesante, revelador, útil y válido siempre y cuando el docente trabaje de manera sostenida en el tiempo con el museo. Las deficiencias reveladas no proceden de este sino de la configuración del curriculum y su abordaje en la escuela actual y de las circunstancias disruptivas que se generan en torno a la actividad docente.

7.3 Codificación y categorización de los datos

Codificar significa asignar un código identificativo a una palabra, a una frase o a un párrafo. Los códigos vinculan los datos brutos fragmentados en unidades de análisis a las categorías para definirlos.

Categorizar implica asociar cada unidad de análisis a una categoría determinada. Esta hace referencia a situaciones, contextos, comportamientos, opiniones, procesos, actividades, etc., constituyendo, cada uno de ellos, subcategorías.

He definido el sistema de categorías a partir de una lógica deductiva (*a priori*) al ser predeterminadas por la idea de partida que orienta el trabajo, el marco teórico de referencia y los objetivos de la investigación.

Las unidades de análisis de las que parto son la educación artística, museos y patrimonio (educación al patrimonio) y cultura de paz (educación a la cultura de paz).

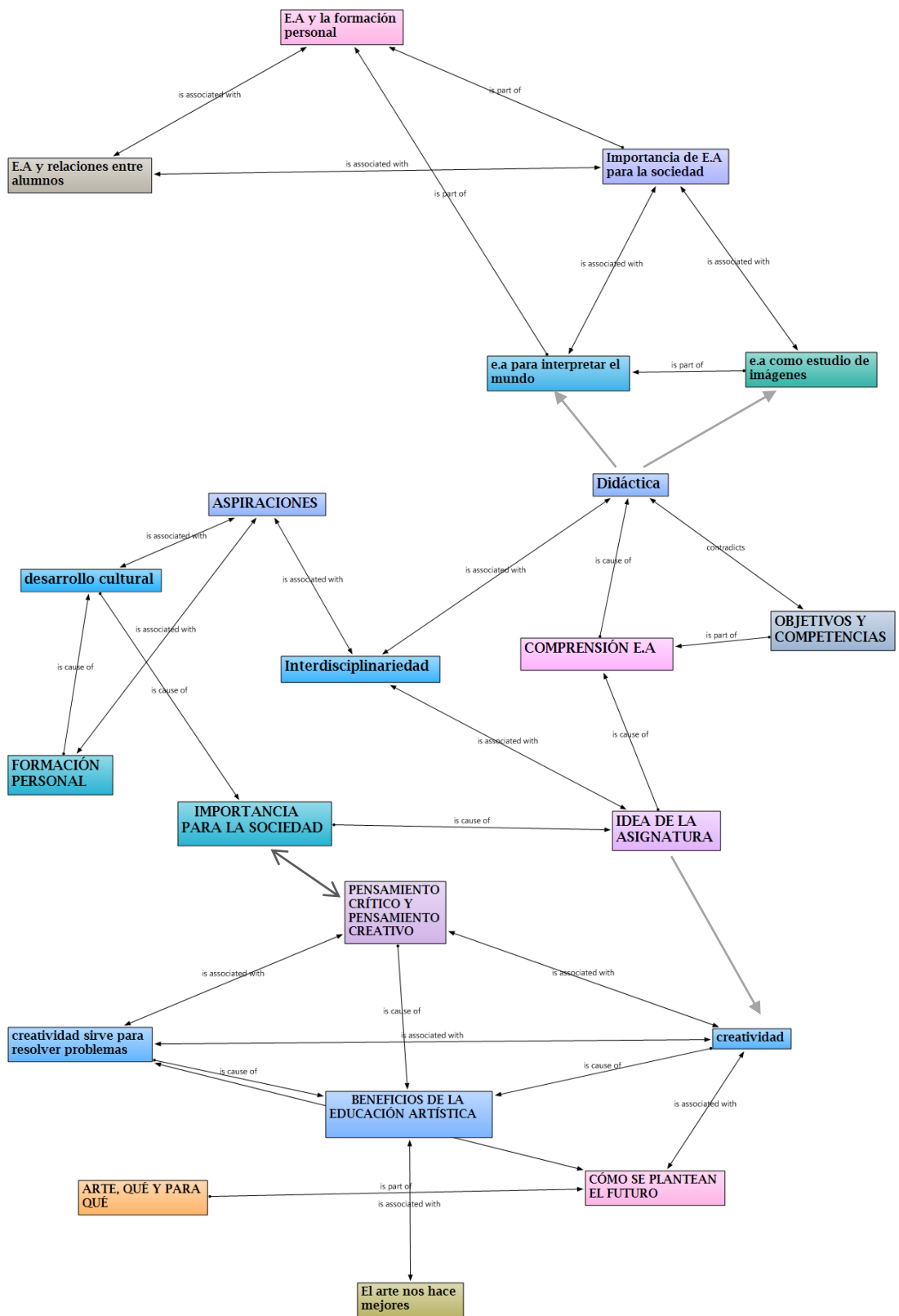
UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Educación/formación	Trabajar la sensibilidad Educar las emociones Instruir
	Qué es arte	Arte y expresión Creación y recreación
	Función del arte	El arte como herramienta Expresar/comunicar Comunicación y expresión de las emociones
	Importancia de la E.A	Centros educativos y educación artística
	Gestión de los recursos	Recursos espaciales Museografía, libertad de los espacios Recursos materiales y tecnológicos (alfabetización digital) El tiempo como recurso (planificación curricular)
	Gestión del grupo	Libertad Apertura Colaboración
	Percepción de EPVyA	Instinto Inspiración Idea del artista Arte y cultura Futuro en el arte El docente y la consideración del EPVyA
	Función de laEPVyA	Expectativas del alumnado Expectativas de la docente Desarrollo del pensamiento creativo y crítico
	Interdisciplinariedad	Competencias y objetivos
	Formación docente	Formación permanente
	Estilo educativo docente	Método Metodología Recurso de la programación Evaluación como recurso
	Motivación docente	Productividad y continuidad
MUSEOS	Arte, patrimonio y LOMCE	Competencias básicas
	Idea del museo	Importancia del museo Experiencia de museos
	Función educativa	Identidad Lugar de ocio Misión Conocimientos previos Planificación Influencia del grupo
	Museo abierto	Educación museal Preferencias
	Museo y ciudad	Visitas Docentes, alumnado y la relación educación artística-museo
	Gestión de los espacios y la obra de arte	Descontextualización de las obras Nuevos significados
	Curriculum y museo	El trabajo colaborativo Obstáculos

	El museo y la actividad lúdica	Consumo
	Museos y futuro de la educación artística	Curriculum El museo ¿sustituto de la escuela?
PATRIMONIO	Idea de patrimonio cultural	Definir patrimonio Objeto y valor patrimonial Patrimonio y cultura Patrimonio y objeto patrimonial Protección del patrimonio cultural
	Educación al patrimonio	Didáctica patrimonial y museos
CULTURA DE PAZ	Centros educativos y educación a la cultura de paz	Definir cultura de paz Exponentes de la cultura de paz Alumnado y cultura de paz Docentes y educación a la cultura de paz. Interdisciplinariedad
	Arte, patrimonio y cultura de paz	Reconstrucción de la identidad Arte y empatía Nuevos enfoques en educación artística

Tabla 22. Unidades de análisis y construcción de categorías.



7.4 Resultados. Hilando categorías



7.4 Risultati. Filando categorie

7.4.1 Educazione artistica

7.4.1.1 Educazione/formazione/educazione artistica

L'educazione, la formazione e l'istruzione sono azioni umane in cui intervengono l'intenzionalità e il *logos*. La comprensione degli studenti e degli insegnanti sul significato dell'educazione artistica è molto simile: entrambe categorie la collegano con l'arte figurativa; soltanto se si fa una domanda più concreta si aprono ad altri significati.

Quando avvicino gli insegnanti, la prima domanda che vorrei porre è "formazione artistica, di cosa parlo?" Sono consapevole che una domanda così ambigua può ottenere una risposta caricata della stessa ambiguità.

L'insegnante di EPVyA di una scuola privata opta per: "l'unica materia artistica che si offre in questa scuola in Secondaria". Aggiunge che anche se si riferisce ad altre discipline artistiche, incoscientemente non si includono.⁵²⁰

Lavorare sulla sensibilità

Un'altro insegnante, CB., nella sua interpretazione, è arrivato più lontano. Riflette sulla formazione e l'educazione. Relaziona formare con coltivare, per cui deduce una doppia funzione: da un lato coltiva la sensibilità e dall'altro insegna quali sono gli strumenti per coltivarla ed avere la capacità di processare l'informazione del mondo che ci circonda. Crede che sviluppare la sensibilità deve fare parte del "pacchetto base della persona" perché questa deve essere consapevole che tutto ciò che arriva dai sensi lascia una impronta emozionale e un'altra razionale. Per questo motivo difende che l'educazione artistica deve insegnare a gestire gli strumenti necessari per sviluppare la sensibilità.⁵²¹

Educare le emozioni

DM –insegnante della scuola dove faccio l'osservazione– relaziona l'educazione artistica con l'educazione delle emozioni. La considera un passo importante dell'educazione perché "la vida se basa en emociones y hay que enseñar a gestionarlas para vivirla plenamente."⁵²²

⁵²⁰ Entrevista DR 19/04/2016 (00:00:41) (notas)

⁵²¹ Entrevista CB (00:06:19 y 00:07:58) 09/06/2016 (notas)

⁵²² Entrevista DM (00:01:52) 18/03/2016

7.4.1 Educación artística

7.4.1.1 Educación/formación/educación artística

La educación, la formación y la instrucción son acciones humanas en las que intervienen la intencionalidad y el *logos*. La comprensión del alumnado y del profesorado del significado de educación artística es muy similar: ambos la relacionan con las artes plásticas; solo si se realiza una pregunta pertinente se abren a otros significados.

Cuando me acerco al profesorado desde la entrevista, la primera pregunta que formulo es “Formación artística. ¿De qué estoy hablando?” Soy consciente de que una pregunta que suena tan ambigua puede obtener como respuesta otra cargada con la misma ambigüedad.

La profesora de EPVyA de un centro educativo privado se decanta por “la única asignatura artística que se oferta en el centro en Secundaria”. Aunque añade que se refiere también a otras disciplinas artísticas, inconscientemente no se incluyen.⁵²³

Trabajar la sensibilidad

Otro docente, CB., en su interpretación, ha llegado más lejos. Reflexiona sobre formación y educación. Relaciona formar con cultivar, por lo que deduce que la formación artística tiene una doble función: por un lado cultivar la sensibilidad y por otro enseñar cuáles son las herramientas para cultivarla y ser capaz de procesar la información del mundo que nos rodea. Cree que desarrollar la sensibilidad debe ir “en el paquete básico” de la persona porque esta tiene que ser consciente de que todo aquello que llega por los sentidos deja una huella emocional y racional. Por este motivo defiende que la educación artística tiene que enseñar a manejar las herramientas necesarias para desarrollar la sensibilidad.⁵²⁴

Educar las emociones

DM –docente del centro donde se ha llevado a cabo la observación –relaciona educación artística con la educación de las emociones. Considera que es un paso importante en la educación porque “la vida se basa en emociones” y hay que enseñar a gestionarlas para vivirla plenamente.⁵²⁵

⁵²³ Entrevista DR 19/04/2016 (00:00:41) (notas)

⁵²⁴ Entrevista CB (00:06:19 y 00:07:58) 09/06/2016

⁵²⁵ Entrevista DM (00:01:52) 18/03/2016

Una insegnante⁵²⁶ di un Istituto di Educazione Secondaria (IES), somma le riflessioni dei due colleghi precedenti quando indica la formazione artistica come strumento, perché si tratta di aiutare a incanalare l'emozioni insegnando a progettare l'astratto nel concreto.

Istruire

Gli alunni tendono a considerare che l'educazione artistica riguarda l'attività di disegno da piccoli e che risponde a quella frase "adesso a disegnare" che a tanti bambini piace ascoltare perché le matite colorate sostituiscono le materie "noiose e pesanti". Quando insisto e aggiungo parole come danza, teatro, fotografia, cinema, musica per domandargli cosa sono qualcuna delle alunne risponde sorpresa: "Arte!"⁵²⁷

7.4.1.2 Significato di Arte

Uno dei termini più difficili da definire è Arte. Nel vocabolario d'arte Rioduero, nella edizione di 1978, appare definita come "todo tipo de destreza, habilidad humana, intrínsecamente perfecta"; una seconda eccezione ci ricorda che "en contraposición a la naturaleza, todo lo creado artificialmente". Possiamo cercare tutte quelle che vogliamo però, sebbene coincidenti, mai arriveremo a una definizione chiusa, unica. E tutto ciò perché non è possibile determinare le proprietà necessarie e sufficienti che deve avere un oggetto per applicargli questo termine.⁵²⁸

La consapevolezza mi porta a pretendere soltanto dall'insegnante la definizione più personale e spontanea possibile: "Expresión pura y dura de los sentimientos (...) al menos así lo vivo yo", dichiara.

L'Arte, cosa significa per gli alunni? Con cosa lo identificano? Per la grande maggioranza è espressione e sviluppo della creatività, ma, fra la confusione della terminologia e dei suoi contenuti, dicono non avere chiaro a cosa serve questa materia più in là che permettergli esprimersi.

Secondo A1, una delle alunne che ha partecipato nell'attività di Museum Jorge Rando, arte è esprimere la molteplicità delle emozioni, sentimenti e stati dell'anima di una persona.

⁵²⁶ Las respuestas de la docente han sido extraídas de una entrevista que le pasé, ya que no pudo atenderla de forma presencial.

⁵²⁷ Entrevista DM.a2 (00:03:08) 25 febrero 2016

⁵²⁸ M. Weitz: The Role of Theory in Aesthetics, 1956.

Una profesora de un IES⁵²⁹, suma las reflexiones de sus dos colegas anteriores al indicar la formación artística como una herramienta, porque se trata de ayudar a canalizar las emociones enseñando a proyectar lo abstracto en lo concreto.

Instruir

El alumnado suele considerar que la educación artística está relacionada con la actividad de dibujo desde pequeños y que responde a ese “y ahora ¡a dibujar!”, que a tantos niños les gusta oír, porque los lápices de colores sustituyen las asignaturas “pesadas y aburridas.” Cuando insisto, y añado palabras como danza, teatro, música, fotografía, cine, para preguntarles qué son, alguna me responde: “Arte.”⁵³⁰

7.4.1.2 Significado de arte

Uno de los términos más difíciles de definir es Arte. En el diccionario de arte Rioduero, en la edición de 1978, aparece definido como “todo tipo de destreza, habilidad humana, intrínsecamente perfecta”; una segunda acepción nos recuerda que “en contraposición a la naturaleza, todo lo creado artificialmente”. Podemos buscar todas las que queramos pero, aun coincidiendo en algunos puntos, jamás llegaremos a una definición cerrada. Y todo porque no es posible determinar las propiedades necesarias y suficientes que debe tener un objeto para que le sea aplicado este término (Weitz, 1956).

Porque soy consciente de ello, cuando pregunto a DM qué es arte para ella, no quiero otra definición que la más personal y espontánea posible. “Expresión pura y dura de los sentimientos (...) al menos así lo vivo yo”, declara.

El Arte, ¿qué significa para el alumnado? ¿Con qué lo identifican? Para la mayoría es expresión y desarrollo de la creatividad, pero, entre la confusión de la terminología y de sus contenidos, dicen no tener claro para qué sirve esta asignatura más allá que para expresarse.

Para A1, una de las alumnas que han participado en la actividad en Museum Jorge Rando, arte es expresar la multitud de emociones, sentimientos y estados del alma de una persona.

⁵²⁹ Las respuestas de la docente han sido extraídas de una entrevista que le pasé, ya que no pudo atenderla de forma presencial.

⁵³⁰ Entrevista DM.a2 (00:03:08) 25 febrero 2016

Per l'artista Jorge Rando l'arte è soffermarsi e capire la nostra appartenenza alla natura, in cui siamo tutti, quindi bisogna guardare con attenzione tutto ciò che ci circonda. L'arte, dice, ci dà la opportunità di tornare ad essere umani.

Un'altra alunna, M2, nel testo che raccoglie le sue riflessioni tra finire l'attività educativa nel Museo, sostiene:

“(...) he podido descubrir que el arte no cierra puertas a nada, que una cosa tan rara puede llegar a ser bonita y que con dolor también se puede ser artista (...) he podido aprender que hay cosas increíbles en museos, que no todo se basa en cuadros y esculturas...”

7.4.1.3 Ruolo dell'arte

L'arte come strumento per la crescita personale

Dalle conversazioni mantenute con l'insegnante partecipante nel progetto, credo di avere capito che vuole aiutare gli studenti a definire ciò che vedono per scoprire, organizzare e ricreare la realtà attraverso i sensi. Se questa è la finalità dell'arte, quale la sua funzione? Dalla sua risposta sembrerebbe essere convinta che la sua mansione principale sia essere canale di espressione delle emozioni e, pertanto, un modo di conoscere anche se stessi. Ciò significa centrarsi nell'individuo, quindi mi interessa sapere la sua opinione riguardo alla funzione dell'arte nella società. La risposta la situa nella sua visione dell'arte come attività individuale che si apre verso la comunità.⁵³¹

Questo sguardo come luogo dove costruire e crescere l'individuo è condiviso da C.B. Questa insegnante sostiene che la cosa più importante sia la crescita personale dello studente, motivo per cui è convinto che l'arte sia il migliore strumento e lui un formatore che insegna l'uso: “Si yo soy profesor, si yo me pongo delante de un grupo de personas, creo que es porque puedo ayudarles a crear un contexto en el que ellos crezcan como personas.”⁵³²

A1, una delle alunne partecipanti già citata, nel testo scritto delle sue impressioni su l'attività formativa in Museum Jorge Rando dice:

Para el artista Jorge Rando el arte es pararse y entender que pertenecemos a la naturaleza, en la que estamos todos, por eso hay que mirar todo lo que nos rodea. El arte es la oportunidad de volver a la humanidad.

⁵³¹ Entrevista DM (00:01:22) 18/03/2016

⁵³² Entrevista docente centro concertado CB: (00:11:00) 09/06/2016 notas

Una alumna, M2, en el texto que recoge sus reflexiones tras terminar la actividad educativa en Museum Jorge Rando, escribe:

“Después de todas las explicaciones sobre esto, que es lo que más me ha impactado, he podido descubrir que el arte no cierra puertas a nada, que una cosa tan rara puede llegar a ser bonita y que con dolor también se puede ser artista. Siendo realista, me dio un poco de repulsión, pero ha acabado siendo lo que más me ha gustado. Con ello he podido aprender que hay cosas increíbles en museos, que no todo se basa en cuadros y esculturas...”

7.4.1.3 Función del arte

El arte como herramienta para el crecimiento personal

De las conversaciones mantenidas con la docente participante, he entresacado que lo que intenta en sus clases es definir lo que están viendo para descubrir, organizar y recrear la realidad a través de los sentidos. ¿Es ésta la finalidad del arte? Si esto es así, ¿cuál es su función? Por su respuesta parece estar convencida de que el principal cometido del arte es ser canal de expresión de las emociones y, por lo tanto un medio para conocerse, además de conocer. Esto significa centrarse en el individuo; por eso me interesa conocer su opinión sobre la función del arte en la sociedad. La respuesta la sitúa en su visión del arte como actividad individual que puede abrirse a la comunidad.⁵³³

Esa mirada al arte como lugar donde puede construirse y crecer el individuo la comparte CB.: opina que lo importante es el crecimiento personal del alumnado, motivo por el que está convencido de que el arte es el instrumento adecuado para ello, y él el formador para enseñar a usarlo: “Si yo soy profesor, si yo me pongo delante de un grupo de personas, creo que es porque puedo ayudarles a crear un contexto en el que ellos crezcan como personas.”⁵³⁴

A1, en el texto escrito de sus impresiones sobre la actividad educativa en Museum Jorge Rando dice:

(...) Más adelante con la exposición que nos presentó Pablo sobre Barlach fue la primera vez que de verdad me quedé pensando sobre cada una de las obras de arte, sobre su significado, su sentido...Y me gustó mucho poder expresar lo que yo sentía al ver todas las obras y comentar con mis compañeros nuestros diferentes puntos de vista y opiniones, porque así se crece más como personas.”

⁵³³ Entrevista DM (00:01:22) 18/03/2016

⁵³⁴ Entrevista docente centro concertado CB: (00:11:00) 09/06/2016

I due docenti precedenti si situano nel campo della comunicazione e della espressione. Comunicare è molto più difficile che esprimere, perché richiede dei codici per essere in grado di interagire; senza interazione non c'è comunicazione. D'altra parte, la espressione è la manifestazione dei sentimenti, l'attitudini o i pensieri; ma, anche se sono espressi esternamente, non vuol dire che siano capiti dagli altri. Dunque, l'insegnante ha il dovere di procurare la motivazione necessaria perché gli alunni lavorino sulla comunicazione e la espressione perché entrambe sono essenziali nell'apprendimento di questa materia: si trasformano in informazione e, partendo da qui, in conoscenza. CB., sostiene che “la creación artística creo yo que es otra opción” intuendo il suo ruolo non solo come istruttore ma formatore nel senso di “fare uscire”, di *educere*. Così, una delle alunne che ha partecipato all'attività formativa nel Museo, dichiara: “el arte puede llegar a representar el sentimiento de echar de menos, un sentimiento familiar y de unión.”⁵³⁵

Gli studenti sono consapevoli che l'arte è espressione di sé stesso, per quanto riguarda il suo carattere comunicativo. Una studentessa aggiunge che “es dos cosas: expresar tus sentimientos y tu talento,”⁵³⁶ un talento che richiede essere istruito, per tanto, di carattere tecnico.

Cosa sentono gli alunni dopo avere apprezzata l'opera di Jorge Rando? Ricordiamo si tratta della stessa domanda che ha fatto il biografo dell'artista presente durante il colloquio. Una alunna (V2) dice che spesso, quando va al museo, non si ferma; qui ha imparato a farlo e si è resa conto che, facendolo, si è sorpresa di come arriva il significato quando lo si pensa: “Si te paras y piensas en el significado, lo interpretas; ahí es cuando llega el significado.”⁵³⁷ Un'altra, A1, dà ragione a ciò che pensa la sua compagna del gruppo ma aggiunge che è come se connessi con il pensiero dell'artista.

(...) Más adelante, con la exposición que nos presentó Pablo sobre Barlach, fue la primera vez que de verdad me quedé pensando sobre cada una de las obras de arte, sobre su significado, su sentido...Y me gustó mucho poder expresar lo que yo sentía al ver todas las obras y comentar con mis compañeros nuestros diferentes puntos de vista y opiniones, porque así se crece más como personas.”

⁵³⁵ Texto impresiones del alumnado tras la actividad formativa en Museum Jorge Rando: M2. 02/07/2016

⁵³⁶ Entrevista alumna V2, 08/03/2016 (00:01:33)

⁵³⁷ Íb. V2 (30:04:50)

Los dos docentes anteriores me sitúan en el campo de la comunicación y la expresión. Comunicar es mucho más difícil que expresar, porque requiere unos códigos para poder interactuar; sin relación no hay comunicación. Por otra parte, la expresión es la manifestación de sentimientos, actitudes o pensamientos; pero, aunque sea manifestada exteriormente, no quiere decir que sea comprendida por los demás. Por lo tanto, el docente debe procurar la motivación necesaria en el alumnado para que trabaje al mismo tiempo la comunicación y la expresión, porque ambas son esenciales en el aprendizaje de esta materia: se transforman en información y, a partir de aquí, en conocimiento. CB dice: “la creación artística creo yo que es otra opción” intuyendo que su función no es solo instruir sino formar en el sentido de “hacer salir”, de *educere*. Así, una de las alumnas que ha participado en la actividad formativa en el museo, declara: “el arte puede llegar a representar el sentimiento de echar de menos, un sentimiento familiar y de unión.”⁵³⁸

El alumnado tiene claro que el arte es “expresión de uno mismo”, por lo que se refiere al carácter comunicativo del arte. Una alumna añade que “es dos cosas: expresar tus sentimientos y tu talento”⁵³⁹ un talento que requiere instrucción y, por lo tanto, de carácter técnico.

¿Qué sienten los alumnos después de haber visto la obra de Jorge Rando? Recordemos que es la pregunta que ha formulado el escritor presente en este coloquio. Una alumna, (V2) dice que, a menudo, cuando va al museo no se para; aquí ha aprendido a hacerlo y se ha dado cuenta que, haciéndolo, se ha sorprendido; porque cuando piensa en el significado ahí está, le llega. “Si te paras y piensas en el significado, lo interpretas; ahí es cuando llega el significado”⁵⁴⁰. Otra alumna, A1, dice que es verdad lo que dice su compañera, pero además es como conectar con el pensamiento del artista.

⁵³⁸ Texto impresiones del alumnado tras la actividad formativa en Museum Jorge Rando: M2. 02/07/2016

⁵³⁹ Entrevista alumna A1. 08/03/2016 (00:01:33)

⁵⁴⁰ Entrevista alumna. V2 (30:04:50)

La comunicazione, come concetto, ha delle connotazioni che sono vincolate all'educazione –intesa come formazione continua– in cui si produce un confronto non solo a livello personale, ma in relazione agli altri. In questa relazione, le emozioni giocano un ruolo fondamentale. Se l'educazione artistica può costituire una via per lo sviluppo della educazione alle emozioni, come vive l'insegnante questo confronto considerando che la posizione che assume (libera o di forma coercitiva) si riflette nel rapporto con gli studenti e la stessa scuola? È consapevole di ciò?

Secondo un'insegnante di una scuola privata (DR) “el área artística es otra forma de comunicación”, qualcosa difficile da fare capire non solo gli studenti, ma anche al collegio dei docenti che la considerano “como una materia que si yo sé dibujar o no sé dibujar”, senza altri approcci.

Un'altro docente, CB, sostiene che ha a che fare con i dilemmi a cui devono far fronte gli studenti, non solo nel processo educativo ma durante il momento della loro crescita e di maturità personale. Dilemmi a cui trovare delle risposte se lui, come loro insegnante, si situa davanti a loro capendo che si tratta di ragazze e ragazzi adolescenti con delle circostanze, con delle preoccupazioni che sono importanti per loro. Per ciò dice che deve fargli la domanda adeguata perché sorgano e possano situarsi “delante de su propio dilema y tratarlo con mucho respeto.”⁵⁴¹

In questa posizione adottata dal docente c'è comunicazione se si verifica che ciò che trasmette è ricevuto dagli studenti, e viceversa. Previamente c'è stata una emozione espressa con parole, gesti, ma anche silenzi, che l'insegnante è in grado di decifrare perché conosce il loro codice di comunicazione. Si tratta di una azione bidirezionale che si apre verso la comprensione dell'altro e aiuta a fare fronte il conflitto (interno ed esterno).

L'opera d'arte comunica; delle volte ha bisogno di un mediatore o un contesto per essere capita, perché spiega gran parte della informazione. Una studentessa commenta l'opere esposte durante la seconda sessione del progetto, che ebbe come argomento di studio il Neoespressionismo ed altre poetiche statunitensi ed europee attraverso l'opere di Jorge Rando, spiegate dall'educatore-mediatore museale: “todas tenían algo que me llamaba la atención o que

⁵⁴¹ Entrevista CB (00:11:00) 09/06/2016

La comunicación, como concepto, tiene unas connotaciones que están vinculadas a la educación – entendida como una formación continua –en la que se produce una confrontación no solo a nivel personal, sino en la relación con los demás. En esa relación, las emociones juegan un importantísimo papel. Si la educación artística puede ser una vía para desarrollar la educación emocional, ¿cómo vive el docente esa confrontación teniendo en cuenta que la posición que asume (libre o de forma coercitiva) se refleja en la relación con el alumnado y el centro educativo? ¿Es consciente de ello?

Para una profesora de un centro educativo privado, “el área artística es otra forma de comunicación”, algo difícil de hacerle entender no solo a su alumnado, sino también al claustro de profesores y profesoras, que la consideran “como una materia que si yo sé dibujar o no sé dibujar” (DR) sin otros planteamientos.

Otro docente, CB, sostiene que tiene que ver con los dilemas a los que se enfrentan los alumnos, no solo en el proceso educativo sino durante el momento de crecimiento y de maduración personal. Unos dilemas a los que pueden encontrar respuestas si él, como profesor, se pone delante de ellos entendiendo que se trata de los de niños y niñas adolescentes con unas circunstancias, con unas preocupaciones que para ellos son importantes. Por eso dice que debe hacerles la pregunta adecuada para que surjan y pueda ponerse “delante de su propio dilema y tratarlo con mucho respeto.”⁵⁴²

En la posición adoptada por el docente hay comunicación si se verifica que lo que transmite al alumnado este lo recibe, y viceversa. Previamente ha habido una emoción expresada con palabras, gestos, e incluso silencios, que el profesor sabe descifrar porque conoce el código de comunicación. Es una acción bidireccional que se abre a la comprensión del otro y ayuda a hacer frente al conflicto (interno y externo).

La obra de arte comunica; a veces necesita un intermediario o un contexto para ser entendida, porque explica gran parte de la información. Una alumna comenta las obras expuestas durante la segunda sesión, que tuvo como tema de estudio el Neo expresionismo y otras poéticas estadounidenses y europeas a través de las obras de Jorge Rando, explicadas por el educador–mediador museal: “todas tenían algo que me llamaba la atención o que simplemente me hacían

⁵⁴² Entrevista CB (00:11:00) 09/06/2016

simplemente me hacían sentir diferentes emociones.”⁵⁴³ V2, facendo riferimento la stessa mostra, scrive: “La parte abstracta de los cuadros me daba pie a pensar e imaginar lo que representaba pero al mismo tiempo al haber alguna figura dibujada podía interpretar lo que el autor quería.”⁵⁴⁴ È implicita questa bidirezionalità di cui parlavamo prima.

7.4.1.4 Importanza della educazione artistica

La maggior parte delle persone non credono che l’ esercizio delle arti possa trasformare la società in un’ altra più creativa, sensibilizzata verso la cultura e, in conseguenza, verso le altri. È vero che nessuno pone in discussione l’ educazione come diritto, e in questo modo la richiedono, ma non hanno chiaro che l’ educazione nelle arti trasformi la persona in un essere politico, sociale e culturale. Cosa ne pensa il docente del centro educativo dove ho svolto la osservazione quando gli domando se l’ arte ci fa essere migliori? Risponde che mette in relazione arte e vita costantemente, non lo distingue, “tanto para lo bueno como para lo malo, las experiencias positivas, las negativas.”⁵⁴⁵

Il Preside considera che occorre incoraggiare l’ educazione artistica nel bambino che si forma, sia in plastica e visuale sia in musica, teatro o danza. È convinto che quelli che hanno sviluppato la dimensione artistica sono più felici, non solo perché possiedono la capacità di realizzare un prodotto artistico, ma perché è una forma di espressione che gli permette affrontare molti argomenti della vita.

In quanto all’ opinione del preside della scuola partecipante, è molto significativo una nota di CB che sorge mescolata nella risposta alla gestione dello spazio come risorsa e la sua relazione con risultati raggiunti nell’ istruzione che appartengono alle statistiche. Considera l’ insegnante che è una materia della quale non si può aspettare risultati misurabili a breve termine, perché tratta di aiutare a crescere come persone e in ciò non può ottenere cambi superficiali e immediati ma profondi e durevoli. Sono gli atrezzi che usará per servirsi nella vita quelli che si deve valutare e, questi, abbiamo detto, devono essere mostrati dal docente attraverso l’ educazione artistica⁵⁴⁶

In quel stesso piano di conoscenza sembra situarsi la direttrice di Museum Jorge Rando, che crede che le materie umanistiche dovrebbero essere enfatizzate. Considera che la filosofia, la

⁵⁴³ Texto impresiones A1 28/06/2016

⁵⁴⁴ Texto impresiones V2 30/06/2016

⁵⁴⁵ Entrevista DM (00:02:30) 18/03/2016

⁵⁴⁶ Entrevista CB (00:43:38) 09/06/2016 (notas)

literatura, sentir diferentes emociones.”⁵⁴⁷ V2, refiriéndose a la misma exposición, escribe: “La parte abstracta de los cuadros me daba pie a pensar e imaginar lo que representaba pero al mismo tiempo al haber alguna figura dibujada podía interpretar lo que el autor quería.”⁵⁴⁸ Está implícita esa bidireccionalidad de la que antes hablábamos.

7.4.1.4 Importancia de la educación artística

La mayoría de las personas no creen que el ejercicio de las artes pueda transformar la sociedad en otra más creativa, sensibilizada hacia la cultura y, en consecuencia, hacia los demás. Es cierto que nadie pone en tela de juicio que la educación sea un derecho, y de este modo la reclaman, pero no tienen claro que la educación en las artes convierta a la persona en un ser político, social y cultural. ¿Qué piensa la docente del centro educativo donde he llevado a cabo el periodo de observación cuando le pregunto si el arte nos hace ser mejores? Responde que relaciona arte y vida constantemente, no lo separa, “tanto para lo bueno como para lo malo, las experiencias positivas, las negativas.”⁵⁴⁹

El Director considera que hay que fomentar la educación artística en el niño que se forma, sea en plástica y visual como en música, teatro o danza. Está convencido de que quienes tienen desarrollada la dimensión artística son más felices, no solo porque poseen la capacidad de realizar un producto artístico, sino porque es una forma de expresión que les permite afrontar muchos temas de la vida.

En relación a la opinión del director del colegio participante, es muy significativo un apunte de CB que sale mezclado en la respuesta a la gestión del espacio como recurso, y la relación de este con el resultado en educación que se engloba en las estadísticas. Considera que es una materia de la que no se puede esperar resultados medibles a corto plazo, porque trata de ayudar a crecer como personas y en ello no se puede obtener cambios superficiales e inmediatos sin profundos y duraderos. Son las herramientas que utilizará para valerse en la vida las que hay que valorar y, estas, hemos dicho, las debe mostrar el docente a través de la educación artística.⁵⁵⁰

En ese mismo plano de conocimiento parece situarse la directora de Museum Jorge Rando, quien cree que las asignaturas humanistas deberían ser enfatizadas. Considera que la filosofía, la

⁵⁴⁷ Texto impresiones A1 28/06/2016

⁵⁴⁸ Texto impresiones V2 30/06/2016

⁵⁴⁹ Entrevista DM (00:02:30) 18/03/2016

⁵⁵⁰ Entrevista CB (00:43:38) 09/06/2016

l' arte figurativa, la musica, il cinema, ecc, sono un pilastro fondamentale nello sviluppo di qualsiasi persona, “en el desarrollo de su capacidad crítica, intelectual, humanista (...) relegamos esas asignaturas a un segundo plano, como que no son tan importantes y creo que deberían empezar a serlo.”⁵⁵¹, “en el desarrollo de su capacidad crítica, intelectual, humanista (...) relegamos esas asignaturas a un segundo plano, como que no son tan importantes y creo que deberían empezar a serlo.”⁵⁵²

Per un gruppo composto da tre studenti il significato dell' educazione artistica è qualcosa di più: essere in grado di comprendere la complessità dell' arte attuale e conoscere per valutare la produzione artistica di tutti i tempi.⁵⁵³ Con l' obiettivo che quella comprensione sia efficace, non solo si devono dare i contenuti adeguati, ma sapere comunicarli e aiutare gli studenti a prendere coscienza di ciò che hanno imparato. Un modo è come lo fa Pablo Serrato nella esposizione su Barlach: apprezzando la conoscenza e interesse che gli studenti sentono per dipinti che, nel Museo, trovano l' unione del tempo e lo spazio. Stà insegnando ad apprezzare l' arte.

La scuola e l' educazione artistica

Il preside della scuola di riferimento assicura che “el gusto estético se despliega en el niño desde los primeros años de infancia.” Nell' area di Educazione all' Infanzia “lavorano l' arte” in generale in modo intenso. Riconosce che nell' educazione secondaria di primo e secondo grado è più difficile che negli anni della scuola primaria, per ciò convocano numerosi concorsi lungo l' anno scolastico di fotografia, di manifesti o di cartoline di Natale. L' area artistica è rafforzata nel centro educativo anche dalla Educazione Fisica con l' espressione corporale nelle opere musicali nei teatri del centro, e cercando di involucrare gli studenti nella decorazione dei corridoi -lavoro che fino a pochi anni fa fu portata avanti dai docenti-. La scuola non offre da anni la materia di Storia dell' Arte nella scuola superiore, ma sì l' insegnamento degli Arti Plastiche e Audiovisuali con un carico di tre ore settimanali nel 4° corso della scuola secondaria. Durante questo tempo, il docente incaricato della materia impartisce contenuti basici di Storia dell' Arte un giorno alla settimana, che sono anche soggetti a valutazione.

A Málaga soltanto sono rimaste due scuole di liceo artistico. Il preside non è in disaccordo con includere questa modalità liceale nella sua scuola, ma puntualizza che senza un' aula di disegno e

⁵⁵¹ Entrevista VD (15:22.65) 17/06/20126

⁵⁵² Entrevista VD (15:22.65) 17/06/20126

⁵⁵³ Entrevista alumnos B1-B3 04/03/2016 (00:00:36 y 00:00:46)

literatura, las artes plásticas, la música, el cine, etc., son un pilar fundamental en el desarrollo de cualquier persona, “en el desarrollo de su capacidad crítica, intelectual, humanista (...) relegamos esas asignaturas a un segundo plano, como que no son tan importantes y creo que deberían empezar a serlo.” (Vanessa Diez)⁵⁵⁴

Para un grupo de tres alumnos el significado de educación artística es algo más: ser capaces de comprender la complejidad del arte actual y conocer para valorar la producción artística de todos los tiempos.⁵⁵⁵ Para que esa comprensión se haga efectiva no solo deben darse los contenidos adecuados sino saber comunicarlos y ayudar al alumnado a tomar conciencia de lo que han aprendido. Una forma es como lo hace Pablo Serrato en la exposición sobre Barlach: apreciando el conocimiento e interés que el alumnado muestra por unas obras que, en el museo, encuentran la unión del tiempo y el espacio. Está enseñando a apreciar el arte.

La oferta de asignaturas de educación artística en los centros educativos

El director del centro educativo de Málaga tomado de referencia asegura que “el gusto estético se despliega en el niño desde los primeros años de infancia”. En el área de Educación Infantil “trabajan el arte” en general de forma intensa. Reconoce que en Secundaria y Bachillerato es más difícil que en otros cursos, por ello convocan numerosos concursos a lo largo del año de fotografía, de carteles o de tarjetas navideñas. El área artística también es potenciada en el centro educativo desde Educación Física con la expresión corporal, intentando involucrar al alumnado en la decoración de los pasillos –labor que hasta hace poco tiempo la llevaba a cabo el profesorado– y en las funciones musicales en el teatro del centro.

Este centro educativo no oferta desde hace años la asignatura de Historia del Arte en Bachillerato, aunque sí Educación Plástica Visual y Audiovisual con una carga lectiva de tres horas semanales en 4º de ESO. Durante este tiempo, el docente encargado de la asignatura imparte contenidos básicos de Historia del Arte un día a la semana, que también son evaluados.

En Málaga solo quedan dos centros educativos que imparten Bachillerato de Arte. Aunque el director del colegio participante en el proyecto de Museum Jorge Rando no está en desacuerdo con la implantación de esta modalidad en su centro, matiza que sin un aula de dibujo o de música

⁵⁵⁴ Entrevista VD (15:22.65) 17/06/20126

⁵⁵⁵ Entrevista alumnos B1–B3 04/03/2016 (00:00:36 y 00:00:46)

pittura e di musica ben attrezzata crede sia difficile, dato che cercano in ogni momento offrire una formazione di qualità. Riconosce che pochi genitori si sono interessati, forse perché non c'è gratuità nel grado superiore in una scuola parificata e perché gli alunni, non offrendo questo indirizzo, migrano verso la Scuola di Arte San Telmo.

7.4.1.5 Gestione delle risorse

Gestire significa implementare in modo efficiente ed efficace le risorse di un'azienda o di una organizzazione quando c'è bisogno. Nelle scuole, quando parliamo delle risorse includiamo sia abilità umane sia materiali e/o tecnologiche (risorse materiali didattici: stampati, audiovisivi o informatici) e spaziali. Includo uno in più, forse il più difficile da gestire e il più apprezzato perché quando si finisce non si può rimettere: il tempo.

Risorse spaziali

Il preside della scuola di riferimento a Málaga riconosce che gli spazi adeguati sono molto importanti. Esisteva un'aula di disegno ma fu trasformata in una di Tecnologia, condivisa con FPB. Un segno della sua esistenza è la distribuzione dei tavoli tra diverse aule di tutta la scuola. Quando prende servizio della direzione di questa, soltanto due anni fa, domandò sulla inesistenza di tale spazio, cosa che anche a lui sembrava strano. Questa intervista la realizzai ad aprile 2016, allora mi disse che era già progettata; a settembre era un lavoro quasi finito in uno degli spazi più belli del centro.

Le lezioni di EPVyA nella scuola dove ho portato avanti la osservazione si svolgono nell'aula. Soltanto si spostano se l'attività è correlata con il trattamento d'immagini, per ciò si realizza nell'aula di Informatica (ce ne sono due) oppure nell'aula di Tecnologia; quest'ultima è condivisa con un itinerario di Formazione Professionale, motivo per il quale non è preparata con i tavoli e gli strumenti adeguati e solo dispone di una presa d'acqua e il pertinente lavandino. Anni fa, lo abbiamo letto nel paragrafo precedente, era l'aula di disegno. La carenza di uno spazio adeguato pone limiti all'azione docente:

“La principal dificultad vuelve a ser la falta de un taller y más aún en una plástica de 4º de ESO con tres horas a la semana y un enfoque bastante práctico. Por ejemplo para realizar un trabajo con arcilla tuvimos que pedir prestado el taller de FPB siendo muy difícil buscar huecos comunes en los que estuviera disponible”. (Memoria docente 2015-2016⁵⁵⁶)

⁵⁵⁶ Memoria docente 4º ESO 2015-2016, “Valoración y análisis: d. dificultades encontradas”, p. 5.

en condiciones lo ve difícil, puesto que buscan en todo momento ofrecer una educación de calidad. Reconoce que pocos padres se han interesado, quizá porque no hay gratuidad en Bachillerato y porque el alumnado sabe que no lo ofertan, dirigiéndose esa minoría que escoge este itinerario hacia la Escuela de Arte San Telmo.

7.4.1.5 Gestión de los recursos

Gestionar recursos significa implementar de manera eficiente y eficaz los recursos de una empresa u organización cuando se necesiten. En los centros educativos, cuando hablamos de recursos, estamos incluyendo tanto habilidades humanas, como materiales y/o tecnológicos (recursos materiales didácticos: impresos, audiovisuales o informáticos) y espaciales. Incluyo uno más, quizá el más difícil de gestionar y el más preciado porque cuando se acaba no se puede reponer: el tiempo.

Recursos espaciales

El director del centro de referencia reconoce que los espacios adecuados son muy importantes. Existía un aula de dibujo pero terminó siendo de Tecnología, de uso compartido con FPB. Una muestra de su existencia es la repartición de mesas por diferentes aulas de todo el centro. Cuando se incorporó a la dirección, solo hace dos años, le preguntaron sobre la inexistencia de este espacio, algo que también a él le pareció extraño. Esta entrevista la realicé en abril de 2016, entonces me dijo que estaba proyectada; en septiembre estaban terminándola en uno de los espacios más bonitos del centro, aunque parece ser que es demasiado pequeña y compartida con las actividades extraescolares.

Las clases de EPVyA en el centro observado transcurren en el aula. Solo se trasladan si la actividad está relacionada con el tratamiento de imágenes, por lo que se realiza en las aulas de Informática (hay dos) o en la de Tecnología; esta aula es compartida con un itinerario de Formación Profesional, motivo por el que no está preparada con las mesas e instrumentos adecuados y solo cuenta con una toma de agua y la pertinente pila. Hace años, lo hemos leído en el párrafo anterior, era el aula de dibujo. La carencia de un espacio adecuado pone límites a la acción docente:

- Nella scuola di DR (privata) anche gli studenti ricevono le lezioni di EPVyA nell'aula comune a tutte le materie tranne Biologia, che talvolta è impartita nel laboratorio per volere della stessa docente in modo inquestionabile.
- Nella seconda scuola parificata⁵⁵⁷, CB, ha chiesto il laboratorio per fare lezioni di uno dei due gruppi di 4° de ESO⁵⁵⁸. Il resto studia nelle aule comuni.

Risorse materiali e tecnologiche

Saper scegliere e usare le risorse⁵⁵⁹ adeguate nell'aula è fondamentale per l'insegnamento-apprendimento degli studenti. Il problema è che la scuola non sempre può contare su di loro perché considera che corrisponde agli studenti la sua acquisizione oppure perché, anche se sono state procurate dalla scuola, il suo consumo è stato gestito male e non esiste altro bilancio per rimetterle.

La realtà è che è più facile che la scuola disponga di computer e lavagne digitalizzate (LIM) che con strumenti per il modellaggio della creta e cavalletti, barattoli di tempere e cartoncini colorati, fogli di carta e matite. L'insegnante della scuola privata, DR, riconosce che si muove in un contesto privilegiato dove gli studenti rispondono, ma sa che al di fuori di esso la gestione delle risorse materiali è molto difficile, e senza di loro il lavoro è sempre più difficile.⁵⁶⁰

Senza tempo, la priorità è l'uso delle nuove tecnologie. DM utilizza il computer per la proiezione su una parete bianca, mentre i suoi studenti hanno imparato l'uso dei programmi di trattamento e edizioni di testi e immagine per creare un calendario, così come l'edizione di cortometraggi.

CB considera essenziale un computer con connessione internet, un proiettore e degli altoparlanti perché “es muy importante que vean imágenes. No se puede estudiar lo plástico sin ver imágenes, igual que no se puede estudiar música sin escucharla o literatura sin leer.”⁵⁶¹ Dello stesso modo che ha trovato la risorsa spaziale, cerca la tecnologica: chiede un PC e compra uno schermo per utilizzare il proiettore che gli danno in prestito ogni giorno che ha lezione; anche per gli altoparlanti riesce a ottenere un impianto stereo da un'altro professore.

⁵⁵⁷ Ricordiamo che in questo lavoro la principale scuola dove ho portato avanti la osservazione è di natura parificata. Per avere un paragone mi rivolsi in ultimo momento alla osservazione di una seconda scuola sempre parificata.

⁵⁵⁸ 4° de ESO in Spagna corrisponde alla classe III superiore italiana.

⁵⁵⁹ Diario de campo 21/04/2016 y 26/04/2016)

⁵⁶⁰ Entrevista docente DR (00:08:00) 27/04/2016 (notas)

⁵⁶¹ Entrevista CB Entrevista 09/06/2016 (00:51:33)

“La principal dificultad vuelve a ser la falta de un taller y más aún en una plástica de 4º de ESO con tres horas a la semana y un enfoque bastante práctico. Por ejemplo para realizar un trabajo con arcilla tuvimos que pedir prestado el taller de FPB siendo muy difícil buscar huecos comunes en los que estuviera disponible”. (Memoria docente 2015–2016⁵⁶²)

- En el colegio privado donde DR imparte docencia también el alumnado recibe las clases de EPVyA en el aula común a todas las asignaturas (excepto Biología, que a menudo es impartida en el laboratorio por deseo expreso e incuestionable de la docente de esta asignatura).
- En el segundo centro concertado en el que he tenido la ocasión de observar la acción educativa su profesor, (CB), ha pedido el laboratorio para impartir las clases de uno de los dos grupos de 4º de ESO. El resto de los grupos estudian en las aulas comunes.

Recursos materiales y tecnológicos

Saber elegir y usar los recursos⁵⁶³ adecuados en el aula es fundamental para la enseñanza-aprendizaje del alumnado. El problema es que el centro educativo no siempre cuenta con ellos, bien porque considera que es el alumnado quién debe adquirirlos, o bien porque, aunque lo haya hecho el centro, su consumo no ha sido gestionado de manera adecuada y no hay presupuesto para su reposición.

La realidad es que es más fácil que el centro cuente con ordenadores y con algunas pizarras digitales que con juegos para modelar y caballetes, botes de témperas y cartulinas, folios y lápices de colores. La profesora del colegio privado, DR, reconoce que se mueve en un contexto privilegiado donde el alumnado responde pero sabe que fuera de él la gestión de los recursos materiales es muy difícil y sin ellos el trabajo se vuelve complicado.⁵⁶⁴

Sin tiempo, la prioridad es el uso de las nuevas tecnologías. DM utiliza el ordenador para proyectar sobre una pared blanca, mientras su alumnado ha aprendido a utilizar programas de tratamiento y edición de texto e imagen para crear un calendario, así como a editar cortos.

CB considera esenciales un ordenador con conexión a internet, un proyector y unos altavoces, porque “es muy importante que vean imágenes. No se puede estudiar lo plástico sin ver imágenes,

⁵⁶² Memoria docente 4º ESO 2015–2016, “Valoración y análisis: d. dificultades encontradas”, p. 5.

⁵⁶³ Diario de campo 21/04/2016 y 26/04/2016)

⁵⁶⁴ Entrevista docente DR (00:08:00) 27/04/2016

Sebbene nella materia di educazione plastica devono lavorarsi i contenuti audiovisivi, come indica il curriculum, DR sostiene che non lo fa perché non ha le risorse spaziali e materiali per farlo, nonostante in questa scuola privata ci sia aula d'informatica, ma non i programmi adeguati. Finalmente riconosce che è la risorsa del tempo la vera motivazione per non includerli.⁵⁶⁵

Il tempo come risorsa

Uno dei problemi con cui si trova il docente di EvyA è la mancanza di tempo. Mentre che nei paesi come Italia la carica lettiva della materia Arte e Immagine e di Storia dell'Arte è di due ore raggruppate, cosa che permette il suo studio e lavoro con certa comodità, in Spagna, e concretamente in Andalucía, le tre ore assegnate sono frammentate dalle scuole in diversi giorni della settimana, per cui finiscono per essere sprecati nella maggioranza dei casi. Sapendo che DM utilizza due ore per il versante produttivo dell'arte e una per il contenuto teorico, mi interessa conoscere l'opinione del preside della sua scuola sulla possibilità di raggruppare due ore per lavorare i contenuti pratici e la terza per l'insegnamento-apprendimento dei teorici, in un altro giorno della settimana. Inizialmente crede di non essere molto giusto, perché non a tutti i bambini li piace plastica, o la considerano difficile. Se lavorano la materia durante tre ore di seguito crede che potrebbe annoiarli o stancarli; inoltre, nell'aspetto organizzativo di altre materie, supporrebbe anche raggruppare tre ore di matematica. Considerando che non si tratta di un'ora completa, quando gli spiego che ci sono delle attività che hanno bisogno di gran parte del tempo lettivo per la sua organizzazione, ammette la "posibilidad de pedirlo a la hora de confeccionar el horario anual."

La professoressa della scuola privata, DR, si lamenta di non avere tempo per approcciare più contenuti teorici nelle sue lezioni; quando ci riesce dice di farlo in modo superficiale, sebbene consideri che si tratta di prioritizzare certi contenuti su altri nella programmazione, dovuto "al carácter fuertemente productivo de la EPVyA". Gli faccio presente la stessa possibilità che ho fatto al preside della scuola presa di riferimento; nonostante ammette che è insufficiente il carico curricolare lettivo, dichiara: "Lo que pasa es que, claro, nosotras pensamos a nivel personal qué es lo que me da esta asignatura, y el centro, como centro, tiene que pensar en los beneficios de todas, en el conjunto, no de una en particular."⁵⁶⁶

⁵⁶⁵ Entrevista DR 19/04/2016 (00:05:09) (notas)

⁵⁶⁶ Entrevista docente DR (00:08:00) 27/04/2016

igual que no se puede estudiar música sin escucharla o literatura sin leer”⁵⁶⁷. De la misma manera que ha buscado el recurso espacial, busca el tecnológico: pide un portátil y compra el estor para utilizar el proyector que le prestan cada día que tiene clase; también los altavoces, porque consigue que otro profesor le preste un equipo de música.

Aunque en la asignatura de educación plástica deben ser trabajados los contenidos audiovisuales como aparecen en el curriculum, DR., dice que no lo hace porque, sostiene, carecen de recursos espaciales y materiales para hacerlo, a pesar de contar con un aula de informática pero no con los programas adecuados. Finalmente reconoce que es el recurso del tiempo el verdadero motivo para no trabajarlos.⁵⁶⁸

El tiempo como recurso

Uno de los problemas con el que se encuentra el docente de EPVyA es la falta de tiempo. Mientras que en países como Italia la carga lectiva de la asignatura Arte e Immagine y de Historia del Arte es de dos horas agrupadas, lo que permite su estudio y trabajo con cierta comodidad, en España, y concretamente en Andalucía, las tres horas asignadas son fragmentadas por los centros educativos en diferentes días de la semana, por lo que terminan siendo desaprovechadas en la mayoría de los casos. Sabiendo que DM., utiliza dos horas para la vertiente productiva del arte y una para el contenido teórico, me interesa conocer la opinión del director de su centro educativo sobre la posibilidad de agrupar dos horas para trabajar los contenidos prácticos y la tercera para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos, en otro día de la semana. Inicialmente cree que no es muy acertado, porque no a todos los niños les gusta plástica, o les cuesta. Si trabajan la asignatura durante tres horas seguidas cree que les puede aburrir o cansar; además, en el aspecto organizativo de otras materias, supondría también agrupar también tres horas de matemáticas. Teniendo en cuenta que no se trata de una hora completa, cuando le explico que hay actividades que necesitan parte importante del tiempo disponible para su organización, admite la “posibilidad de pedirlo a la hora de confeccionar el horario anual.”

La profesora del colegio privado, DR., lamenta no tener tiempo para tratar contenidos de la historia del arte en su aula ni de acercar al alumnado al patrimonio cultural; cuando lo consigue dice hacerlo de manera muy superficial, aunque considera que se trata de priorizar contenidos en la programación, debido “al carácter fuertemente productivo de la EPVyA”. Al plantearle la

⁵⁶⁷ Entrevista CB Entrevista 09/06/2016 (00:51:33)

⁵⁶⁸ Entrevista DR 19/04/2016 (00:05:09)

7.4.1.6 Gestione del gruppo

La gestione del gruppo implica responsabilità: gruppi numerosi –nel momento di uscire dalla zona di confort– predispone l’inclusione o l’esclusione. Per evitare che ciò accada si deve tener conto di tre fattori presenti nell’insegnante (ma anche nell’educatore museale): libertà, apertura e chiarezza organizzativa e metodologica.

Libertà

Come fare uso della libertà di scelta quando sono gruppi così numerosi? Di sicuro è un argomento che genera controversie e preoccupazione nella gran maggioranza dei docenti, che in un certo senso, si sentono sotto pressione. La conoscenza dei loro studenti da la chiave per la risoluzione, minimizzando i rischi, poiché la libertà di scelta si fa estensibile al gruppo nella sua totalità.

“(…) preocupación por el número de alumnos; son treinta y tres, y ¿cómo gestionar esta situación? Cree que seguramente no querrán participar todos, por lo que se reducirá notablemente el número y podrán ser fácilmente divididos.”⁵⁶⁹

Apertura

La direttrice del museo si apre ai grandi gruppi come risultato dell’esperienze positive vissute con altre scuole, per questo motivo raccolgo nel diario di campo:

“(…) Le traslado la preocupación de la docente por el número de alumnos, pero (*Vanesa Díez, nrd*) piensa que la división del grupo es negativa: no se ayuda a aquellos alumnos que carecen de iniciativa o de estímulos culturales que vienen de la propia familia.”⁵⁷⁰

Chiarezza organizzativa e metodologica

Le esperienze vissute ha portato Museum Jorge Rando ad avere una visione diversa nella gestione dei gruppi, in un modo ordinato attraverso il metodo basato nella collaborazione fra pari:

“(…) Su idea es organizar el grupo para que todos ellos trabajen alternándose, con el fin de que no se formen grupos cerrados, sino colaborativos. Propone generar debates sobre la guerra aprovechando la exposición de Barlach para analizar la situación actual y hablar de cultura de paz; de cómo a través del arte se puede intentar comprender las situaciones en el mundo que nos rodea, para que se apropien de soluciones que puedan defender cuando llegue el momento. En resumen, está dispuesta a trabajar con los alumnos y a reunirse con DM., y el director del centro escolar para establecer las pautas de trabajo y cronograma.”⁵⁷¹

⁵⁶⁹ Diario de campo, 15/01/2016

⁵⁷⁰ ivi. 26/01/2016

⁵⁷¹ ivi.

misma posibilidad que al director del centro educativo tomado como referencia, es decir, unificar las horas semanales en un solo día, pesar de admitir que es insuficiente una hora en un día, dice: “Lo que pasa es que, claro, nosotras pensamos a nivel personal, qué es lo que me da esta asignatura; y el centro, como centro, tiene que pensar en los beneficios de todas en el conjunto, no de una en particular.”⁵⁷²

7.4.1.6 Gestión del grupo (Los recursos humanos)

La gestión del grupo implica responsabilidad: las clases numerosas (a la hora de salir de la zona de confort) predispone a la inclusión-exclusión. Para evitarlo se debe tener en cuenta tres factores que deben darse en el docente (o educador museal-museo):

Libertad

¿Cómo hacer uso de la libertad de elección en grupos de alumnado tan numerosos? Seguramente es un tema de preocupación para la mayoría de los docentes que, en cierto modo, se sienten presionados. Es el conocimiento de sus alumnos y alumnas el que da la clave para su resolución, minimizando los riesgos, ya que la libertad para elegir se hace extensible al grupo en su totalidad:

“(…) preocupación por el número de alumnos; son treinta y tres, y ¿cómo gestionar esta situación? Cree que seguramente no querrán participar todos, por lo que se reducirá notablemente el número y podrán ser fácilmente divididos.”⁵⁷³

Apertura

La directora del museo se abre a los grandes grupos por las experiencias positivas vividas en otros centros educativos, por este motivo piensa lo siguiente:

“(…) Le traslado la preocupación de la docente por el número de alumnos, pero (*Vanesa Díez, nrd*) piensa que la división del grupo es negativa: no se ayuda a aquellos alumnos que carecen de iniciativa o de estímulos culturales que vienen de la propia familia.”⁵⁷⁴

Claridad organizativa y metodológica

Esas experiencias le han aportado visión para gestionar los grupos de forma ordenada a través del método basado en la colaboración entre pares:

⁵⁷² Entrevista docente DR (00:08:00) 27/04/2016

⁵⁷³ Diario de campo, 15/01/2016

⁵⁷⁴ Diario de campo. 26/01/2016

7.4.1.7 Alunni e percezione dell' educazione artistica

A una parte importante degli alunni intervistati piace la materia di EPVyA perché gli permette – come abbiamo visto– esprimersi, convinti forse che questa sia l' unica finalità. Ma loro non sentono nè accettano che si tratti di una disciplina complessa che bisogna lavorare nello stesso modo che le materie restanti, considerandola un mezzo di espressione, materia che solo occasionalmente, bisogna studiare per i contenuti teorici da dare negli esami. Piace perché, dicono, “es dinámica y aprendes cosas de arte, que nunca viene mal.” ⁵⁷⁵

La materia di música, insegnata fino 2º della ESO, segue la stessa traiettoria: flauto con lettura di partiture troppo basiche e ripetitive, “formación en videos musicales” studiando il significato delle canzoni.⁵⁷⁶

L' istinto nell' arte

Lo sviluppo della esperienza artistica con la finalità che il discente integri l' estetico e lo etico, è una parte costitutiva della sua educazione, della sua formazione personale, con indipendenza che nel futuro scelga o no le arti come obiettivo professionale. Tuttavia, diversi alunni e alunne sono convinti che lo studio serve per “scoprire istinti creativi” ⁵⁷⁷ per trovare un' artista nella loro interiorità, pensiero che non si pongono nello studio di altre materie. Dunque, quando domando a cosa serve questa materia un alunno risponde: “(···) también para liberarte, a lo mejor encuentras a tu artista interior incluso y... No sé, a lo mejor de repente eres un máquina dibujando.” ⁵⁷⁸

Capisco che quando parlano di istinto parlano anche di ispirazione. Per quanto riguarda lo ‘scoprirsi’ o ‘l' incontrarsi’, Jorge Rando pensa che:

“(···) La inspiración no existe. El artista tiene que nacer artista. Todo el mundo puede pintar, dibujar, pero la genialidad es un don. El que nace artista tiene que darse cuenta, a cualquier edad, porque el artista, mientras está vivo es un artista joven “aunque se necesita un aprendizaje, porque nadie nace sabiendo” .⁵⁷⁹

Aclara que este preámbulo le sirve para que entiendan que en el momento en que está trabajando no es la inspiración la que le conduce, sino que es el mismo cuadro el que le pide el color.

⁵⁷⁵ Entrevista grupo alumnas C (00:01:42) 8 marzo 2016 (notas)

⁵⁷⁶ Entrevista alumna A3 (00:04:00) 25/02/2016 (notas)

⁵⁷⁷ Entrevista alumna .C2 (00:04:40) 04/03/ 2016 (notas)

⁵⁷⁸ Entrevista alumno R2 (00:06:30)08/03/2016

⁵⁷⁹ Íb.Jorge Rando (44:16.12)

“(…) Su idea es organizar el grupo para que todos ellos trabajen alternándose, con el fin de que no se formen grupos cerrados, sino colaborativos. Propone generar debates sobre la guerra aprovechando la exposición de Barlach para analizar la situación actual y hablar de cultura de paz; de cómo a través del arte se puede intentar comprender las situaciones en el mundo que nos rodea, para que se apropien de soluciones que puedan defender cuando llegue el momento. En resumen, está dispuesta a trabajar con los alumnos y a reunirse con DM., y el director del centro escolar para establecer las pautas de trabajo y cronograma.”⁵⁸⁰

7.4.1.7 Alumnado y percepción de la educación artística

A gran parte del alumnado entrevistado le gusta la asignatura de Educación Plástica porque le permite –como hemos visto –expresarse, convencido de que su finalidad sea únicamente esa. Pero los estudiantes no comprenden, ni aceptan, que se trate de una disciplina compleja que hay que trabajar de la misma manera que el resto de las asignaturas, considerándola únicamente un medio de expresión en la que ocasionalmente hay que estudiar teoría para hacer exámenes. Les gusta porque, dicen, “es dinámica y aprendes cosas de arte, que nunca viene mal”.⁵⁸¹

La asignatura de música, impartida hasta 2º de ESO, sigue la misma trayectoria: flauta, con lectura de algunas partituras, y “formación en videos musicales” estudiando el significado de las letras de las canciones.⁵⁸²

El instinto en el arte

El desarrollo de la experiencia artística para que el discente integre lo estético, lo artístico y lo ético es una parte constitutiva de su educación, de su formación personal, independientemente de que en el futuro elija o no las artes como meta profesional. No obstante, algunos alumnos están convencidos de que su estudio sirve para “descubrir instintos” (R2), algo que no se plantean en otras asignaturas⁵⁸³, o encontrar ese artista interior. Así, cuando le pregunto para qué sirve esta asignatura, un alumno dice “Además sirve también para liberarte, a lo mejor encuentras a tu artista interior incluso y... no sé, a lo mejor de repente eres un máquina dibujando.”⁵⁸⁴(R2)

Entiendo que cuando hablan de instinto hablan también de inspiración. En cuanto a “descubrirse” o “encontrarse” dice Jorge Rando:

⁵⁸⁰ Íb.

⁵⁸¹ Entrevista grupo alumnas C (00:01:42) 8 marzo 2016

⁵⁸² Entrevista alumna A3 (00:04:00) 25/02/2016

⁵⁸³ Entrevista alumna .C2 (00:04:40) 04/03/ 2016

⁵⁸⁴ Entrevista alumno R2 (00:06:30)08/03/2016

Negli anni Sessanta del secolo scorso si incomincia a parlare non di opere d' arte ma di proposte artistiche. Per spiegare ciò, l' educatore di Museum Jorge Rando, Pablo Serrato, ricorre Beuys che sosteneva che tutti siamo artisti, come concetto; ciò vuole dire –spiega– che lo siamo nella nostra occupazione quotidiana

Non è stata l' unica volta che gli studenti hanno parlato sugli artisti o sul significato di essere artista. Quando abbiamo tirato fuori l' argomento della cultura della pace durante l' interviste, il gruppo B⁵⁸⁵ ha detto che dopo le guerre diversi pittori hanno voluto conscienziare la società della sua inutilità e barbarie. Una ragazza fa di esempio Goya e “Los fusilamientos del dos de mayo”

In un' altra intervista, una studentessa tocca un argomento che l' educatore museale ha previsto per l' attività formativa nel Museo: quando domando se pensano che gli artisti affrontano il problema dei diritti umani e gli rappresentano nelle loro opere, nel gruppo M⁵⁸⁶ sostiene che solo qualcuno lo fa (M1); in teoria dovrebbero farlo (M2). M1 torna indietro e aggiunge: “A veces lo piensan pero luego hacen otra cosa.”

Durante l' attività nel Museo è uscito diverse volte l' argomento ‘artista’, per esempio parlando della performance di Marina Abramovic vista in classe, e per chi sentono attrazione. In tutte le occasioni Pablo Serrato ha fatto notare la contraddizione dell' arte e dell' artista. Parlando di Abramovic abbiamo discusso se la sua arte può essere considerata effimera o no, e se l' artista è finita vendendosi al sistema. Questa rendizione dell' artista viene anche espressa dal paradosso che risulta essere Warhol: vuole essere una star e ricco, quando d' altra parte vuole disvincolarsi dalla materialità e tornare a vedere l' essere umano. O quando lo Street Art entra nel museo. Al rispetto, A3 sostiene che forse l' artista di questa “modalità” ciò che vuole è paragonare le sue opere ad altri dentro questo spazio. Pablo Serrato chiarisce che ciò significa decontestualizzare l' opera d' arte anche se allo stesso tempo acquisisce nuovi significati.

Una alunna, M2, pensa che “el arte es un mundo enorme en el que todo el mundo es un artista y podemos hacer de nosotros cosas geniales que nosotros mismos decidimos”⁵⁸⁷.

⁵⁸⁵ Entrevista grupo B (13:11.57) 04/03/2016

⁵⁸⁶ Entrevista alumnas M1 y M2 (00:37:35–00:37:47) 18/03/2016

⁵⁸⁷ Documento reflexiones M2 (02/07/2016)

“(…) La inspiración no existe. El artista tiene que nacer artista. Todo el mundo puede pintar, dibujar, pero la genialidad es un don. El que nace artista tiene que darse cuenta, a cualquier edad, porque el artista, mientras está vivo es un artista joven “aunque se necesita un aprendizaje, porque nadie nace sabiendo”.⁵⁸⁸

Aclara que este preámbulo le sirve para que entiendan que en el momento en que está trabajando no es la inspiración la que le conduce, sino que es el mismo cuadro el que le pide el color.

Idea de artista

A partir de los años sesenta ya no son obras de arte sino propuestas artísticas. Para explicar esto, el educador museal ha recurrido en la actividad formativa a Beuys, quien sostenía que todos somos artistas, como concepto; esto quiere decir que lo somos todos en nuestro quehacer cotidiano.

No ha sido la única vez que el alumnado ha hablado sobre el artista o “ser artista”. Cuando hemos tocado el tema de la cultura de paz en las entrevistas, el grupo B⁵⁸⁹ dice que después de las guerras algunos pintores o artistas quieren concienciar a la sociedad de que es una barbarie y su inutilidad. Su compañera la apoya y pone el ejemplo de “Los fusilamientos del dos de mayo”

En otra entrevista, una alumna reflexiona sobre un tema que Pablo Serrato, el educador museal, tratará en el Museo. Cuando les pregunto si creen que los artistas se enfrentan a los problemas de los derechos humanos y los reflejan en sus obras el grupo M⁵⁹⁰ sostiene que algunos lo hacen (M1) o en teoría deberían hacerlo (M2). M1 vuelve atrás y dice: “A veces lo piensan pero luego hacen otra cosa.”

Durante la actividad educativa en el Museo, ha salido varias veces el tema del artista, por ejemplo hablando de la performance y de Marina Abramovic que han visto en clase y por la que se sienten atraídos. En todas estas ocasiones Pablo Serrato se ha referido a la contradicción del arte y del artista, en concreto. Hablando de Abramovic, discutimos sobre si su arte es efímero o no y si ha terminado vendiéndose al sistema. Esa rendición del artista también viene expresada en la paradoja que resulta ser Warhol: quiere ser estrella de cine y rico, cuando, por otra parte, quiere desvincularse de lo material y ver al ser humano. O cuando el Street art entra en el museo. Con respecto a esto, A3 sostiene que quizá este artista lo que quiere es medirse con otros dentro

⁵⁸⁸ Íb. Jorge Rando (44:16.12)

⁵⁸⁹ Entrevista grupo B (13:11.57) 04/03/2016

⁵⁹⁰ Entrevista alumnas M1 y M2 (00:37:35–00:37:47) 18/03/2016

Lanciamo all'area una domanda: chi decide che un prodotto artistico è un'opera d'arte? A3 risponde che siamo noi, il pubblico a decidere. Chiarisce Serrato una importante questione: la configurazione del gusto artistico lungo i secoli, ma anche l'idea di artista, partendo dai mercanti d'arte: conosciamo soltanto chi arriva alla cima, portati da loro. M2 ricorda: "Como dijo Pablo, teóricamente un artista es el que es capaz de tener un museo, pero lo que él piensa, que lo comparto, es que todos lo somos y muchos no llegamos a los medios para serlo teóricamente."⁵⁹¹

Arte e cultura

Un alunno, quando domando se gli piace la materia, fa riferimento alla cultura al rapportarla con l'arte contemporanea e "lo que ha habido a lo largo del tiempo."⁵⁹² Una sua compagna di classe parla anche lei di cultura quando risponde alla domanda sull'importanza della materia:

"A ver, yo como importante, importante, considero más importante otras, claramente; pero yo creo que esta está bien porque nunca viene mal saber de cosas de plástica y del arte...como cultura...como cultura general."⁵⁹³

In questo senso, una alunna riflette sul luogo che occupa l'insegnamento dell'arte nella società. Non capisce perché nell'itinerario di Scienze non c'è una materia vincolata all'educazione artistica. Considera la sua importanza dal momento che "te nutre como persona". Assicura che ciò contribuirebbe a cambiare la visione della società perché, assicura, la risposta alla frase "voy a estudiar arte" se complementa con la preoccupazione che tutti abbiamo per il nostro futuro lavorativo. Non è la stessa cosa dire sarò medico –sostiene lei –che pittrice, scultrice o fotografa:

Il mercato globale ha bisogno di essere competitivo, vediamo come le materie artistiche e umanistiche sono scartate praticamente in tutte le nazioni del mondo. Gli aspetti che scaturisco, come il pensiero critico e il pensiero creativo, non sono tenuti in conto dai responsabili politici che li considerano inutili. Questa situazione, sommata a ciò che pensano i loro compagni di scuola di altri itinerari, li preoccupa e disorienta e si vedono attaccati e meno considerati perché gli altri credono che in EPVyA solo "recortan y pegan."⁵⁹⁴

⁵⁹¹ Documento reflexiones M2 (02/07/2016)

⁵⁹² Entrevista alumno B2 (00:00:46) 04/03/ 2016

⁵⁹³ Entrevista alumna C3 (00:04:30)08/03/2016

⁵⁹⁴ Entrevista alumna S1 (00:06:39) 01/03/2016 (notas)

de este espacio, comparar sus obras. Pablo Serrato aclara que ello significa descontextualizar la obra de arte, aunque al mismo tiempo adquiriera nuevos significados.

Una alumna, M2, cree que “el arte es un mundo enorme en el que todo el mundo es un artista y podemos hacer de nosotros cosas geniales que nosotros mismos decidimos”⁵⁹⁵.

Lanzamos una pregunta: ¿quién decide que un producto artístico es una obra de arte? A3 contesta que nosotros. Aclara Pablo una cuestión importante como es la configuración del gusto artístico a lo largo de los siglos y cómo se construye la idea de artista a partir de la aportación de los marchantes: se conoce quien llega a la cima, a la élite. M2 recuerda: “Como dijo Pablo, teóricamente un artista es el que es capaz de tener un museo, pero lo que él piensa, que lo comparto, es que todos lo somos y muchos no llegamos a los medios para serlo teóricamente.”⁵⁹⁶

Arte y cultura

Un alumno, cuando le pregunto si le gusta esta asignatura, habla de cultura al relacionarlo con el arte actual y “lo que ha habido a lo largo del tiempo,” (C2)⁵⁹⁷. Otra compañera también habla de cultura cuando me responde a la pregunta si considera importante esta asignatura: “A ver, yo como importante, importante, considero más importante otras, claramente; pero yo creo que esta está bien porque nunca viene mal saber de cosas de plástica y del arte...como cultura...como cultura general.” (C3)⁵⁹⁸

En este sentido, una alumna empieza a reflexionar sobre el lugar que ocupa la enseñanza artística en la sociedad. No comprende por qué en el itinerario de Ciencias no hay alguna materia relacionada con la educación artística. Considera que es muy importante porque “te nutre como persona”. Además contribuiría a que la sociedad le diera más importancia puesto que, asegura, la respuesta a la frase “voy a estudiar arte” se complementa con la preocupación que todos tenemos por nuestro futuro profesional. No es lo mismo decir que vas a ser médico –sostiene – que pintora, escultora o fotógrafa.

En un momento en que el mercado global necesita ser competitivo, vemos como las artes y las humanidades están siendo eliminadas en prácticamente todas las naciones del mundo. Los

⁵⁹⁵ Documento reflexiones M2 (02/07/2016)

⁵⁹⁶ Documento reflexiones M2 (02/07/2016)

⁵⁹⁷ Entrevista alumno B2 (00:00:46) 04/03/ 2016

⁵⁹⁸ Entrevista alumna C3 (00:04:30)08/03/2016

L' importanza che la società attribuisce alle materie artistiche e umanistiche sembra condizionare gli alunni di Málaga nella loro scelta nei futuri studi universitari. Seguendo un campione di ventisette alunni dei trenta intervistati –e tenendo conto che hanno ancora due anni davanti di margine per compiere la scelta di studi universitari– la tendenza si classifica della seguente maniera: Antropologia (1), Criminologia (2), Diritto e Economia (3), Disegno di moda (1), Educazione alla Prima Infanzia o Magistero (2), Estetica (1), Studi Musicali (1), Filologia inglese (1), Formazione professionale (Meccanica automobilistica) (1), INEF (1), Marketing (2), Giornalismo (2), Polizia Nazionale (3), Lavoro Sociale (2), non sanno (4), anche se la tendenza è verso il giornalismo sportivo, Psicologia o Scienze Politiche. (fig.7)

Gli insegnanti e la loro considerazione delle materie artistiche

DR vive la mancanza di considerazione della materia che impartisce dalle stesse colleghe; è la “maría” insieme all' Educazione Fisica e la Musica perché “es difícil concienciar a la gente de la importancia que tiene”. Ammette che “no eres consciente hasta que no estás metida en el tema de las posibilidades que tiene y de lo que se necesita, hasta que hay personas que se dedican más a este tipo de asignaturas.” Più o meno come la pensa allo stesso modo l' educatore museale Pablo Serrato, che aggiunge che l' immagine ha il potere di insensibilizzare quando guardiamo tutto in modo superficiale, senza fermarci a pensare, a comprendere veramente il significato, immunizzandoci. Il contesto nel quale si muove l' insegnante DR finisce per influenzare la propria percezione della realtà e, in conseguenza, il suo lavoro docente. Sostiene la difficoltà di rendere consapevoli i genitori della importanza dell' educazione artistica quando la massima attenzione è per il superamento delle altre materie, e con volti alti. Crede sia colpa anche delle leggi educative, perché l' eliminano pian piano dal curriculum. ⁵⁹⁹

7.4.1.8 Funzione della EPVyA

Possiamo pensare che, più in là dell' aspetto espressivo, il valore di questa materia risiede nella idoneità per insegnare a comunicare e comprendere ciò che l' arte comunica. Cosa pensa l' insegnante che gli studenti possano aspettare da questa materia? L' insegnante della scuola di

⁵⁹⁹ Intervista insegnante DR (00:11:30) 19/04/2016 (notas)

aspectos que traen consigo, como el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el aspecto imaginativo, no son tenidos en cuenta por los responsables políticos que las consideran inutilidades que adornan. Esta situación, sumada a lo que piensan los compañeros de otros itinerarios, preocupa y desorienta al alumnado, que se ve atacado y tenido menos en cuenta porque los demás consideran que en EPVyA solo “recortan y pegan.”⁶⁰⁰

Valor del arte para su futuro universitario

El valor que la sociedad otorga a las Artes y a las Humanidades parece condicionar al alumnado de Málaga en su elección de los estudios universitarios Siguiendo una muestra de veintisiete alumnos de los treinta entrevistados y teniendo en cuenta que tienen aún dos años de margen para elegir, la inclinación hacia los estudios universitarios se ordena de la siguiente manera: Antropología (1), Criminología (2), Derecho y Economía (3), Diseño de moda (1), Educación Infantil o Magisterio (2), Estética (1), Estudios Musicales (1), Filología inglesa (1), Formación profesional (Mecánica de automoción) (1), INEF (1), Marketing (2), Periodismo (2), Policía Nacional (3), Trabajo Social (2), no lo tienen claro (4), aunque se inclinan hacia Periodismo deportivo, Psicología o Ciencias Políticas.

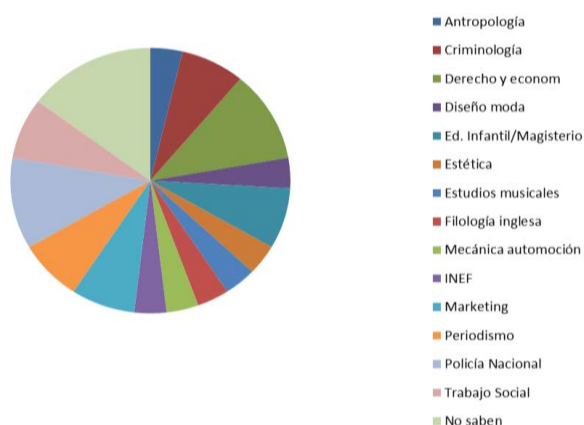


Fig. 7. Gráfico de los estudios universitarios por los que se inclina el alumnado de 4º de ESO participante en la actividad formativa con el museo.

Los docentes y la consideración de las asignaturas artísticas

DR vive la falta de consideración de la asignatura que imparte entre las mismas compañeras de profesión: es la “maría” junto con Educación Física y Música porque “es difícil concienciar a la gente de la importancia que tiene”. Admite que “no eres consciente hasta que no estás metida en el tema de las posibilidades que tiene y de lo que se necesita, hasta que hay personas que se

⁶⁰⁰ Entrevista alumna S1 (00.06:39) 01/03/2016

riferimento, DM., si pone davanti l'idea che i suoi allievi hanno poca esigenza personale e privilegiano l'aspetto ludico.⁶⁰¹

Aspettative degli alunni

L'apprezzamento che l'insegnante fa non è ingiustificato, tenuto conto dalle risposte riportate dagli studenti. Quando domando a uno di loro cosa si aspetta di questa materia, risponde che disegnare, dipingere e divertirsi, perché gli piace disegnare⁶⁰²; una sua compagna di classe dice che, da questa materia, si aspetta “poder respirar un poco”⁶⁰³ mentre un compagno la considera “una hora para desconectar y pensar.”⁶⁰⁴ N1 crede che “sirve para expresarte y liberarte”; “no tener que estar siempre obligada a hacer una actividad, sino que puedas estudiar otra asignatura”⁶⁰⁵ lo pensa P2.

Di conseguenza, quando indago sull'importanza dell'educazione artistica tra gli studenti, le risposte si articolano intorno a ciò che vedono e sentono nel loro contesto:

- Non sono tanto importanti come altre materie scolastiche.
- Va bene come cultura generale.
- Servono per rilassarsi e rompere la monotonia dalle ore di studio di altre materie considerate più importanti. Le ore riservate si dovrebbero potere usare per studiare eventuali esami di altre materie.
- L'importanza è vincolata agli studi universitari.
- L'importanza è vincolata a ciò che loro considerano utile per la loro vita, come la matematica, nonostante abbiano scelto un'itinerario di Scienze Sociali.

Però esiste anche una fascia di studenti che vuole –con lo studio–apprendimento della EPVyA–qualcosa in più che divertirsi, “fare poco” o “avere del tempo per studiare altre materie” (quindi i compiti non devono essere troppi nè frequenti). Parlano di potenziare l'immaginazione (S2)⁶⁰⁶, imparare delle tecniche, “tener mucha más cultura, sobre todo en el arte y los audiovisuales” (CI)⁶⁰⁷. Una alunna si rende conto della responsabilità che devono assumere come cittadine quando intuisce che questa materia può aiutarli a “que nos importen más las cosas.” (Z2)⁶⁰⁸

⁶⁰¹ Intervista insegnante docente DM (00:00:24) 18/03/2016 (notas)

⁶⁰² Intervista alunno B2 (00:01:57) 04/03/2016 (notas)

⁶⁰³ Intervista alunno P1 (00:06:38) 01/03/2016

⁶⁰⁴ Intervista alunno R1 (00:06:18) 08/03/2016

⁶⁰⁵ Intervista alunna P2 (00:06:43) 01/03/2016

⁶⁰⁶ Intervista alunna S2 (00:01:55) 01/03/2016

⁶⁰⁷ Intervista alunna CI (00:03:36) 09/03/2016

⁶⁰⁸ Intervista alunna Z2 (00:02:08) 01/03/2016

dedican más a este tipo de asignaturas.” Como Pablo Serrato, que sostiene que la imagen tiene el poder de insensibilizar. Vemos todo por encima, de manera superficial, sin llegar a pararnos a pensar, a comprender verdaderamente el significado, vacunándonos. El contexto en el que se mueve esta docente termina influenciando la propia percepción de la realidad y, por consiguiente, su labor docente. Sostiene que es difícil concienciar a los padres y madres de la importancia de la educación artística cuando la máxima atención la lleva la superación de otras asignaturas. Cree que es culpa también de las leyes de educación porque las están eliminando poco a poco del curriculum.⁶⁰⁹

7.4.1.8 Función de la EPVyA

Podemos pensar que, más allá de su aspecto expresivo, el valor de esta asignatura reside en la idoneidad para enseñar a comunicar y comprender lo que el arte comunica. ¿Qué cree el docente que el alumnado espera de esta asignatura? La profesora se sitúa en la idea que sus alumnos tienen: poca exigencia personal y aspecto lúdico.⁶¹⁰

Expectativas del alumnado

La apreciación de la docente no es injustificada, a tenor de las respuestas de una parte del alumnado. Cuando pregunto a uno de ellos qué espera de esta asignatura, contesta que dibujar y pasarlo bien, porque le gusta dibujar⁶¹¹; una compañera dice que, de esta asignatura, espera “poder respirar un poco”⁶¹² mientras un compañero la considera “una hora para desconectar y pensar”⁶¹³. N1 cree que “sirve para expresarte y liberarte” y “no tener que estar siempre obligada a hacer una actividad, sino que puedas estudiar otra asignatura” lo piensa P2.⁶¹⁴

En consecuencia, cuando indago sobre la importancia de la educación artística entre el alumnado, las respuestas⁶¹⁵ se articulan en torno a lo que ven y oyen en su entorno:

- No son tan importantes como otras.
- Están bien para tener cultura general.

⁶⁰⁹ Entrevista docente DR (00:11:30) 19/04/2016

⁶¹⁰ Entrevista docente DM (00:00:24) 18/03/2016

⁶¹¹ Entrevista alumno B2 (00:01:57) 04/03/2016

⁶¹² Entrevista alumno P1 (00:06:38) 01/03/2016

⁶¹³ Entrevista alumno R1 (00:06:18) 08/03/2016

⁶¹⁴ Entrevista alumno P2 (00:06:43) 01/03/2016

⁶¹⁵ Entrevista alumna C3 (00:04:30) 08/03/2016, alumno B1 (00:02:15) 04/03/2016, alumna V2 (00:02:05) 11/03/2016

Pablo Serrato, membro di Museum Jorge Rando, sostiene che si tratta di una materia chiave per capire l'evoluzione dei sistemi visivi, della configurazione della immagine che ci educa in continuazione– fino a finire nei nuovi meccanismi visuali. Dice ignorare a cosa sia legata oggi, ma ricorda che, durante i suoi anni di studente della scuola secondaria, non si scindeva del senso plastico, del toccare i materiali; dei valori tattili e le qualità materiche che da una tempera, un'acquerello; dalla tecnica e dalla produzione, dai risultati di una immagine. “Pero una imagen te dice mucho y puedes construir todo una historia; te da pie a remontarte a muchos aspectos sociales (...) puedes aplicar las técnicas pero nunca desviarte.”⁶¹⁶

Gli insegnanti, cosa vorrebbero ottenere con l'insegnamento di questa materia? L'insegnante della scuola privata (DR) si aspetta che i suoi alunni siano consapevoli che la formazione artistica li serve per dare voce al loro modo di esprimersi. Aspira a che abbiano almeno una formazione basica per muoversi nel mondo tecnologico nel quale viviamo.

CB dice che il suo sforzo è indirizzato a riuscire che ogni alunno abbia una crescita interiore, che sia capace di porsi domande e sviluppi il pensiero critico.

L'insegnante in chi è ricaduta l'osservazione nella scuola parificata (DM) sostiene che vorrebbe che i suoi studenti riuscissero a capire l'importanza che ha come strumento di espressione e mezzo per conoscersi e “canalizar emociones que están empezando a experimentar a esta edad.”

La docente di Storia dell'Arte in un IES della provincia di Málaga –tenendo conto che nella scuola dove si è portata avanti l'osservazione si lavorano anche contenuti teorici relativi a questa altra materia– spera riuscire che gli studenti “sean capaces de valorar nuestro Patrimonio Histórico, Artístico y Cultural.”⁶¹⁷

Sviluppo del pensiero creativo e critico

Non esiste nessun studio empirico che metta in relazione educazione artistica e sviluppo del pensiero critico, anche se è vero che un buon insegnante di educazione visuale promuove la riflessione e la meta cognizione. Nonostante, una alunna, per spiegare il pensiero critico sostiene

⁶¹⁶ Intervista educatore museale Pablo Serrato (00:59:04) 09/06/2016

⁶¹⁷ Encuesta DL 15/05/2016

- Sirven para relajarse y romper la monotonía de las clases de otras asignaturas más importantes. En el tiempo de las asignaturas artísticas se puede incluso, llegado el caso, repasar otros exámenes previstos.
- Su importancia está ligada a los estudios universitarios.
- Su importancia está ligada a lo que ellos consideran útil para la vida, como las matemáticas, a pesar de haber elegido el itinerario de Ciencias Sociales.

Pero existe otra parte del alumnado que quiere, del estudio-aprendizaje de EPVyA, algo más que hacer poco, pasarlo bien o tener tiempo para estudiar otras materias (por lo que los deberes no pueden ser frecuentes ni demasiados). Hablan de potenciar la imaginación (S2)⁶¹⁸, aprender técnicas, “tener mucha más cultura, sobre todo en el arte y los audiovisuales” (CI)⁶¹⁹. Una alumna se da cuenta de la responsabilidad que tienen que asumir como ciudadanos cuando intuye que esta asignatura les puede ayudar a “que nos importen más las cosas.” (Z2)⁶²⁰

Expectativas de los Educadores y Docentes de EPVyA

Pablo Serrato, miembro de Museum Jorge Rando, sostiene que es una asignatura clave para comprender la evolución de los sistemas visuales, de cómo se configura una imagen –que es la que nos educa constantemente– hasta desembocar en los nuevos mecanismos visuales. Desconoce el valor que se le da hoy, pero recuerda que durante sus años de secundaria no se desligaba de lo plástico, de tocar materiales, de los valores táctiles y las calidades matéricas que dan una ténpera, una acuarela; de lo técnico y de lo productivo, del resultado de una imagen. “Pero una imagen te dice mucho y puedes construir todo una historia; te da pie a remontarte a muchos aspectos sociales (...) puedes aplicar las técnicas pero nunca desviarte.”⁶²¹

¿Y los profesores? ¿Qué espera obtener el docente impartiendo esta asignatura? La profesora del centro privado (DR) espera que su alumnado sea consciente de que la “formación plástica” les sirve para dar voz a esa forma personal de expresarse. Aspira, “al menos”, dice, a que tengan la formación básica para comprender y moverse en el mundo tecnológico en el que hoy estamos inmersos.

CB dice que se esfuerza por conseguir que su alumnado crezca interiormente; que sea capaz de preguntarse sobre las cosas y desarrolle el pensamiento crítico.

⁶¹⁸ Entrevista alumna S2 (00:01:55) 01/03/2016

⁶¹⁹ Entrevista alumna CI (00:03:36) 09/03/2016

⁶²⁰ Entrevista alumna Z2 (00:02:08) 01/03/2016

⁶²¹ Entrevista educador museal PS (00:59:04) 09/06/2016

convinta: “Sabendo lo que hay sobre eso tú ya puedes hablar sobre eso; sabiendo, desde el conocimiento; no inventándotelo.” (S2)

Nella programmazione, i docenti di solito includono lo sviluppo dei pensieri critico e creativo tra gli obiettivi. Gli studenti sono consapevoli di ciò e capiscono il significato? ⁶²² Siccome siamo nella materia EPVyA, qualcuno è convinto che si rapporta soltanto con la disciplina artistica. Un alunno sostiene che il pensiero creativo non è soltanto fare un disegno, ma capire il messaggio che c'è dietro; una sua compagna di classe aggiunge che si tratta di sviluppare le idee da una prospettiva più creativa. In quanto si riferisce allo sviluppo del pensiero critico, V2 ammette di non capire bene il significato mentre altre alunne assicurano che si tratta di imparare a fare critica in modo costruttivo, argomentando la propria posizione: sapere ciò che si dice o “evaluar pero desde el conocimiento.” (S1)

Parliamo della ignoranza diffusa nell'approfondimento del linguaggio plastico e visuale, pieno di interpretazioni emotive, senza che agisca l'azione dell'intelletto che implica discernimento. Vorremmo capire quale tipo di apprendimento privilegia lo studente in questa materia: quello che procede da un gioco intellettuale, interpretativo e riflessivo, o ben' altro che implica soltanto un lavoro manuale, produttivo. Una alunna, durante la conversazione intervista, parla di “fomentar la teoría” (C1), ⁶²³ confondendola con riflessione, costruzione del pensiero e della conoscenza.

C2, considera che “la práctica la puedes aprender en tu casa, en otro lado, sabiendo las pautas que tienes que seguir”, ma pensa che estrarre il significato dall'immagine richiede un apprendimento profondo che procede da “alguien que sepa de lo que está hablando”. In questo senso, l'educatore di MPM dichiara che il museo a volte è confuso con una scuola d'arte, quando ciò che vorrebbero è che ci sia l'osservazione e generare un dibattito.

Una terza alunna⁶²⁴ crede che riflettere sul significato dell'immagine “sirve más para la vida”, perché dice che così finirebbe l'idea che si tratti di una materia che non serve, tenendo conto che i contenuti teorici sono studiati e dimenticati, trasformandosi nello studente bullimico definito da Maria Acaso.

⁶²² Intervista alunno V1(00:11.46), alunne: H1 (00:05:02), H2 ((00:05:17), H3 (00:05:38) 11 marzo 2016

⁶²³ Intervista alunne (00:30:36), C1 (00:30:46) C2 (00:31:47) 8 marzo 2016

⁶²⁴ Intervista alunna V3 (00:06:40) 11 marzo 2016

A la profesora del colegio observado, DM., le gustaría que los alumnos y las alumnas le dieran la importancia que tiene, al menos como herramienta de expresión y medio para conocerse y “canalizar emociones que están empezando a experimentar a esta edad.”

La docente⁶²⁵ de Historia del Arte en un IES de la provincia de Málaga (DL) –teniendo en cuenta que en el centro observado se trabajan contenidos relativos a esta materia– espera conseguir que sus alumnos y alumnas “sean capaces de valorar nuestro Patrimonio Histórico, Artístico y Cultural.”⁶²⁶

Desarrollo del pensamiento creativo y crítico

No existe ningún estudio empírico que relacione educación artística y desarrollo del pensamiento crítico, aunque es verdad que un buen maestro de educación visual promueve la reflexión y la metacognición. No obstante, una alumna, para explicar el pensamiento crítico, sostiene convencida: “Sabiendo lo que hay sobre eso tú ya puedes hablar sobre eso; sabiendo, desde el conocimiento; no inventándotelo.” (S2)

En la programación, los docentes suelen incluir el desarrollo del pensamiento crítico y creativo entre los objetivos. ¿Lo sabe el alumnado y conoce su significado? ⁶²⁷ Como estamos en la asignatura de EPVyA, algunos creen que tiene que estar relacionado solo con la disciplina artística. Un alumno sostiene que pensamiento creativo no se trata solo de un dibujo, sino de ver el mensaje que hay detrás; su compañera añade que se trata de desarrollar las ideas desde una perspectiva más creativa. En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, V2 admite que no comprende bien su significado, mientras otras alumnas aseguran que se trata de aprender a criticar de manera constructiva, argumentando la propia posición: saber lo que se dice o “evaluar pero desde el conocimiento.”⁶²⁸ (S1)

Estamos hablando de la ignorancia de la profundidad del lenguaje plástico y visual, lleno de interpretaciones. Queremos comprender qué tipo de aprendizaje privilegia el alumnado en esta materia, cuánto hay en él de juego intelectual, interpretativo y reflexivo. Una alumna, durante la

⁶²⁵ Recordemos que esta docente aparece nominada en el apartado “participantes” aportando respuestas a un cuestionario.

⁶²⁶ Encuesta DL 15/05/2016

⁶²⁷ Entrevista alumno V1(00:11.46), alumnas: H1 (00:05:02), H2 ((00:05:17), H3 (00:05:38) 11 marzo 2016

⁶²⁸ Entrevista alumno S1 (00:08:29)1 marzo 2016

Il preside della scuola dove si è portata avanti l'attività formativa col museo, pensa che lo sviluppo del pensiero creativo attiva il senso critico della persona, perché "todo tiene que encajar. Cuantos más conocimientos tienes de distintas materias más instrumentos para crear una crítica argumentada, más sólida."⁶²⁹ Quindi è convinto che l'arte ci rende migliori persone. Sicuramente è una affermazione condivisa da Serrato. Questo educatore museale sostiene che l'educazione attraverso l'arte dota il linguaggio di una serie di meccanismi che permettono difendere, da un punto di vista critico, tutti gli aspetti sociali, economici e politici. Per tanto si tratta di un strumento fondamentale per la comunicazione tra le persone.

Se questo è così, possiamo dire che l'arte è il migliore ed efficace mezzo per sviluppare negli studenti entrambi tipi di pensiero? Secondo l'insegnante del liceo pubblico, DL., è un ottimo strumento. La professoressa di Storia dell'Arte, assicura di portare avanti con i suoi studenti delle riflessioni intorno a "los hechos históricos pasados y cómo actuar en el presente, desarrollando valores éticos personales."⁶³⁰ Per fare ciò lavorano e riflettono su testi storici e opere d'arte che "favorecen la creación de debates grupales y reflexiones individuales", quindi "consigue crear un clima de escucha y diálogo."

7.4.1.9 Interdisciplinarietà della EPVyA

Nelle proposte dell'arte contemporanea vediamo svaniti i limiti tra le diverse forme di espressione e la sua rappresentazione artistica. Ciò che è coerente nel suo atteggiamento può avere un ampio percorso ed essere lavorato in quelle opere che non appartengono all'immediatezza della nostra contemporaneità, implicando in esso altre materie. Entra nella logica pensare nell'incontro tra le Scienze Sociali e materie come Educazione Fisica, Storia dell'Arte, Storia, Filosofia, Letteratura, Educazione alla Cittadinanza, ma ci dimentichiamo che le Scienze Sperimentali hanno sorretto sempre la base della creazione artistica.

In relazione alla interdisciplinarietà, dichiara la docente partecipante che nella sua scuola, e nella sua materia, si lavora in modo interdisciplinare dato che in ogni evento importante che festeggia la scuola, si realizza un manifesto, per esempio nel giorno della Musica. Aggiunge che lavora anche con le materie di Tecnologia o di Informatica con un calendario e un cortometraggio, in questo ultimo forse con la partecipazione dell'insegnante di lingua spagnola oppure inglese, a seconda

⁶²⁹ *ivi*.

⁶³⁰ Encuesta a DL, docente en un Instituto de Enseñanza de Secundaria y Bachillerato.

conversación-entrevista, habla de “fomentar la teoría” (C1),⁶³¹ confundiéndola con reflexión, construcción del pensamiento y del conocimiento.

C2, considera que “la práctica la puedes aprender en tu casa, en otro lado, sabiendo las pautas que tienes que seguir”, pero cree que extraer el significado de las imágenes requiere un aprendizaje profundo que debe provenir de “alguien que sepa de lo que está hablando”. En este sentido, el educador del MPM declara que el museo a veces, los maestros y maestras de primaria, lo confunden con una escuela de arte, cuando lo que intentan es que haya observación y debate.

Una tercera alumna⁶³² cree que reflexionar sobre el significado de las imágenes “sirve más para la vida”, porque dice que así se acabaría con la idea de que es una asignatura que “no sirve para nada”, teniendo en cuenta que los contenidos teóricos son estudiados y olvidados, convirtiéndose en el alumnado bulímico definido por María Acaso.

El Director del centro educativo de referencia cree que el desarrollo del pensamiento creativo activa el crítico de la persona, porque “todo tiene que encajar. Cuantos más conocimientos tienes de distintas materias más instrumentos para crear una crítica argumentada, más sólida”⁶³³, sentencia. Por ello está convencido de que el arte nos hace mejores. Seguramente es una afirmación compartida por Pablo Serrato. Este educador de Museum Jorge Rando sostiene que, la educación a través del arte, dota al lenguaje de unos mecanismos que permiten defender desde un punto de vista crítico todos los aspectos sociales, económicos y políticos. Por lo tanto es una herramienta fundamental para la comunicación entre las personas.

Si esto es así, ¿podemos admitir el arte como el mejor y eficaz medio para desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico y el pensamiento creativo? Según DL, es la mejor herramienta. Es profesora de Historia del Arte en un IES y asegura reflexionar con el alumnado sobre “los hechos históricos pasados y cómo actuar en el presente, desarrollando valores éticos personales.”⁶³⁴ Para ello trabajan y comentan textos históricos y obras artísticas que “favorecen la creación de debates grupales y reflexiones individuales”. Con ello “consigue crear un clima de escucha y diálogo.”

⁶³¹ Entrevista alumnas (00:30:36), C1 (00:30:46) C2 (00:31:47) 8 marzo 2016

⁶³² Entrevista alumna V3 (00:06:40) 11 marzo 2016

⁶³³ Íb.

⁶³⁴ Encuesta a DL, docente en un Instituto de Enseñanza de Secundaria y Bachillerato.

della lingua scelta.⁶³⁵

Questa idea di interdisciplinarietà è accettata dagli studenti ma non capita fino in fondo. In questo senso, una studentessa fa un commento su una materia nella quale hanno visto contenuti correlati con quelli dell'arte visti a EPVyA⁶³⁶, ma non va più in là.

Competenze e obiettivi

La LOMCE incorpora l'apprendimento basato sulle competenze. Caratterizzato dalla sua trasversalità, ampio carattere, dinamismo e solidità, implica un processo di sviluppo mediante il quale gli studenti vanno acquisendo livelli maggiori di adempimento nel loro uso. Dobbiamo capirle come un elemento curricolare (europeo) con la stessa categoria che gli obiettivi, la metodologia, i contenuti o i criteri di valutazione.

La conoscenza della legge educativa è essenziale per capire quali sono gli obiettivi e la finalità della Educación Secundaria Obligatoria. Mi interessa sapere se gli insegnanti, all'inizio dell'anno scolastico, informano i suoi studenti sulle competenze di base e gli obiettivi irreggimentati dal curriculum, obbligatori per ogni materia; per di più, anche quelle altre conoscenze che non appaiono raccolte con chiarezza ma sono alla base come segno di rispetto e valorizzazione della diversità di ogni contesto. Così, faccio la stessa domanda ai docenti intervistati: gli studenti conoscono gli obiettivi da raggiungere e le competenze che andranno a svolgere durante l'anno con lo studio di questa materia? La professoressa della scuola privata⁶³⁷ sostiene che dall'inizio dell'anno accademico gli "racconta" cosa vedranno, lavoreranno e qual'è l'obiettivo, "aunque no con el BOE delante." Il professore di una scuola parificata, CB, afferma che, anche se non sanno elencarli, si caspicono cosa sia "lo importante para este curso, qué tenemos que hacer."⁶³⁸

Quando la stessa domanda gliela faccio agli studenti, qualche studentessa della scuola parificata di riferimento⁶³⁹ si sbaglia con i criteri di valutazione. Sebbene una alunna capisce le competenze e l'obiettivi di base come teoria e pratica in supporti diversi dei tradizionali, assicura che "no enseñan a colorear", forse preoccupata dall'idea che io mi possa fare, la stessa che hanno i compagni di scuola di altri itinerari. Soltanto due alunne ammettono ignorare il significato.

⁶³⁵ Entrevista docente DM (00:08:17-00:10:21) 18/03/2016

⁶³⁶ Entrevista alumna Z1 (00:02:44) 01/03/2016 (notas)

⁶³⁷ Entrevista docente DR (00:17:51)

⁶³⁸ Entrevista docente CB (01:09:49)

⁶³⁹ Entrevista alumnas A2 (00:06:36) 25/02/2016; S2 y S3 (00:04:47) 01/03/2016; S1 (00:04:49) 01/03/2016; H3 (00:02:15) 04/03/2016 (notas)

7.4.1.9 Interdisciplinariedad de la EPVyA

En las propuestas del arte actual, vemos diluidos los límites entre las distintas formas de expresión y representación artística. Esto, que es coherente en su planteamiento, puede tener un recorrido más amplio y ser trabajado en aquellas obras que no pertenecen a la inmediata contemporaneidad, implicando en ello otras materias. Es lógico pensar en el encuentro entre las Ciencias Sociales y las Humanidades, como Educación Física, Historia del Arte, Historia, Filosofía, Literatura, EPVyA, Valores Cívicos, pero nos olvidamos de que las Ciencias Experimentales han sustentado, y sustentan, la base de la creación artística⁶⁴⁰

En relación a la interdisciplinariedad, declara la docente participante que en su centro, y en su asignatura, se trabaja de manera interdisciplinar puesto que en cada evento importante que celebran en el colegio se realiza un cartel, por ejemplo en el Día de la Música. Pero también trabaja con las asignaturas de Tecnología (un cajón flamenco) o de Informática con un calendario y un cortometraje; en este último quizá participe la profesora de Lengua española o de inglés, dependiendo del idioma que se elija.⁶⁴¹

Esta idea de interdisciplinariedad la comparte el alumnado, pero no entienden su alcance. Así una alumna comenta que en otra asignatura han visto contenidos relacionados con los de Arte vistos en EPVyA⁶⁴² sin ir más allá.

Competencias y objetivos

La LOMCE incorpora el aprendizaje basado en competencias. Caracterizado por su transversalidad, carácter integral y dinamismo, implica un proceso de desarrollo mediante el cual el alumnado va adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de esas competencias. Deberíamos entenderlas como un elemento curricular (europeo) con la misma categoría que los objetivos, la metodología, los contenidos o los criterios de evaluación.

El conocimiento de la Ley de Educación es esencial para comprender cuáles son los objetivos y finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria, en concreto. Me interesa saber si el profesorado, al inicio del año académico, informa a su alumnado de las competencias y objetivos reglamentados

⁶⁴⁰ desde el uso y adaptación de materiales tradicionalmente adecuados a otros usos. Por ejemplo, la cianotipia utilizada en botánica para documentar helechos y otras plantas y denostada primero por el uso de copias xerográficas y después por el diseño asistido por ordenador, en la actualidad son los artistas los que han recuperado su uso. No olvidemos los artistas del expresionismo matérico como Millares o Burri y el uso del alquitrán en sus obras

⁶⁴¹ Entrevista docente DM (00:08:17-00:10:21) 18/03/2016 (notas)

⁶⁴² Entrevista alumna Z1 (00:02:44) 01/03/2016 (notas)

7.4.1.10 Formazione dell'insegnante

Il Preside della scuola di riferimento in questa ricerca, considera che l'insegnante non dovrebbe avere una formazione soltanto di tipo accademico, per ciò crede nella formazione della persona in tutte le dimensioni. In certi casi pensa che la formazione universitaria sia incompleta perché, "cuando la misma Universidad no cuida el curriculum en el área de Educación plástica, algo está fallando. El futuro profesorado no puede salir sabiendo solo mezclar colores,"⁶⁴³ forse si riferisce ai maestri e le maestre dell'Educazione Primaria –perchè per la scuola secondaria li si esige la laurea specialistica– e lui è molto soddisfatto dalla formazione delle sue maestre in Prima Infanzia.

Questa formazione la vive DR nella scuola privata in cui lavora come insegnante di EPVyA. Racconta che se c'è qualche gara nella scuola primaria, le sue colleghe gli chiedono aiuto e opinione, trasladandole il malessere e la frustrazione che sentono quando non sanno cosa fare con gli alunni, più che metterli a colorare disegni prestampati. "Es evidente que no se les está dando una formación buena", dichiara. La stessa insegnante sostiene che anni fa il docente di secondaria di educazione plastica poteva insegnare nella scuola primaria, ma adesso è necessario il Grado di maestra. Dice che, in questa scuola privata –appartenente ad una società aziendale dell'ambito educativo– ci sono delle materie, come Scienze in inglese, in cui ricevono aiuto da altri professori esterni, ma non in questa materia. Riconosce che nel caso della educazione plastica nella scuola primaria sarebbe complesso. Per arrivare a questa situazione, il Comitato direttivo dovrebbe studiare cosa e come fare, il chè suporrebbe dare importanza ad una materia non considerata così nemmeno dai genitori.

Formazione permanente

La formazione permanente implica acquisire delle conoscenze specifiche per fare fronte anche alle lacune presenti durante il proprio esercizio professionale. Si acquisiscono tanto attraverso la stessa istituzione che detecta le carenze –quindi le propone e facilita– oppure è lo stesso docente che si preoccupa di acquisirle in modo esterno. Le proposte costituiscono un sustrato ideologico e definiscono, nel docente, la prospettiva concettuale che assume: accademica, tecnologica, pratica o riflessiva.

La scuola di riferimento offerta un corso generale di PBL; una Giornata di studio per Educatori e dei corsi generali sulla funzione di tutoraggio e di orientamento con un seminario; diversi corsi di

⁶⁴³ Entrevista docente DM 18/03/2016 (00:08:17–00:10:21)

por el curriculum, y preceptivos de cada materia; también de aquellos otros saberes que no aparecen recogidos pero que son una muestra de respeto y valoración de la diversidad de cada contexto.

Propongo la misma pregunta a los docentes entrevistados: ¿los alumnos conocen los objetivos a alcanzar y las competencias que van a trabajar a lo largo del año con el estudio de esta asignatura? La profesora del centro educativo privado⁶⁴⁴ dice que a principios del año académico les “cuenta” qué van a ver, a trabajar y cuál es el objetivo, “aunque no con el BOE delante”. El profesor de un centro concertado, CB, sostiene que, aunque no saben enumerarlas, sí comprenden qué es “lo importante para este curso, qué tenemos que hacer.”⁶⁴⁵

Cuando se la hago al alumnado, unas alumnas del centro educativo observado⁶⁴⁶ los confunden con los criterios de evaluación. Aunque una alumna los intuye como teoría y práctica en soportes distintos de los tradicionales, asegura que “no enseñan a colorear”, (quizá preocupada porque yo pueda pensar lo que sus compañeros de otros grupos creen). Solo dos alumnas admiten su ignorancia en el tema.

7.4.1.10 Formación docente

El Director del centro educativo tomado como referencia, considera que el profesor no puede formarse solo académicamente, por eso cree en la formación de la persona en todas las dimensiones. En ciertos casos, cree que la formación académica es incompleta porque, “cuando la misma Universidad no cuida el curriculum en el área de Educación plástica, algo está fallando. El futuro profesorado no puede salir sabiendo solo mezclar colores,”⁶⁴⁷ quizá refiriéndose a los maestros y maestras de Educación Primaria, ya que, en secundaria, se exige el profesor especialista y, él está muy satisfecho de la formación de sus maestras de Infantil.

Esta situación la vive DR en el centro educativo privado en el que trabaja. Refiere que cuando hay algún concurso en primaria, sus colegas le piden ayuda y opinión, trasladándole el malestar y frustración que sienten cuando no saben qué hacer con el alumnado, más que ponerlo a colorear. “Es evidente que no se les está dando una formación buena”, declara. Según esta misma docente,

⁶⁴⁴ Entrevista docente DR (00:17:51)

⁶⁴⁵ Entrevista docente CB (01:09:49)

⁶⁴⁶ Entrevista alumnas A2 (00:06:36) 25/02/2016; S2 y S3 (00:04:47) 01/03/2016; S1 (00:04:49) 01/03/2016; H3 (00:02:15) 04/03/2016 (notas)

⁶⁴⁷ Entrevista docente DM 18/03/2016 (00:08:17-00:10:21)

iniziazione al compito educativo e approfondimento del progetto educativo; giornata per condividere delle esperienze educative e ogni tipo di incontri che vanno nella direzione dell'innovazione e miglioramento della qualità del servizio che si offerta a studenti e famiglie. Una parte di loro sono di carattere obbligatorio, ma la formazione specifica deve trovarla ogni insegnante nel proprio campo. La formazione permanente e nell'area artistica non è prioritaria né tantomeno obbligatoria, quindi dipende dell'interessamento di ogni singolo insegnante. Secondo Hernández, (1994) questo è il motivo per cui si continua a proporre in tanti centri educativi dei modelli tradizionali che basano la loro azione docente in una struttura produttiva, tecnica ed espressionista. Il preside sa che l'insegnante continua la loro formazione artistica in studi superiori di musica, ma ignora se realizza qualcuno in relazione all'insegnamento della EPVyA. Tuttavia, assicura che “no queda tiempo para más”.

7.4.1.11 Lo stile educativo dell'insegnante

La personalità, la formazione e l'idea che l'insegnante ha sulla materia che insegna, determina il proprio stile educativo che, con l'attitudini, ripercuote nell'apprendimento degli studenti. Mi avvicino verso la comprensione dello stile nell'azione educativa attraverso l'osservazione di due insegnanti nell'aula, le fonti documentali –come il diario e le annotazioni di campo–, la programmazione, le fotografie prese durante l'osservazione e quelle altre che possiamo trovare nel sito della scuola, così come i documenti relativi ai criteri di valutazione e standar di apprendimento della EPVyA della classe IV della ESO, che raccoglie il “Boletín Oficial del Estado”, il suo uso e applicazione.

Metodologia e metodo

Lo stile educativo è legato al modello o metodologia di insegnamento, e questa non è altro che un insieme di metodi destinati a ottenere l'apprendimento degli studenti che, a loro volta, si avvicinano al modo di come è trasmessa l'informazione e come sono programmate le risorse e i contenuti educativi.

Il metodo è un veicolo di contenuti e uno strumento imprescindibile nell'attenzione alla diversità. Risponde alla domanda come insegnante e condiziona cosa insegnare. Normalmente si realizza mediante una programmazione della materia in cui il docente adatta e concretizza le diverse parti. In questo modo controlla la materia ed evita l'improvvisazione, si anticipa alle possibili incidenze, distribuisce i contenuti in modo adeguato e, soprattutto, permette la riflessione sulla propria pratica

hace años, el profesor de secundaria de educación plástica, podía dar clases en primaria, pero ahora es necesario el Grado de Maestro. Sabe que en algunas materias, por ejemplo en la asignatura de Ciencias en inglés, el profesorado es asesorado por otros profesores del centro o incluso externos, pero reconoce que en el caso de dibujo en primaria sería complejo. Para llegar a esa situación, el comité directivo tendría que estudiarlo –lo que supone que valore la materia – siempre que fuera una cuestión demandada por los padres y las madres, algo que ve aún más difícil.

Formación permanente

La formación permanente implica adquirir conocimientos específicos para complementar las necesidades del ejercicio profesional. Se adquiere tanto a través de la misma institución que detecta las carencias –por lo que los propone y facilita internamente –o es el mismo docente quien se preocupa de adquirirlos de manera externa. Las propuestas constituyen un sustrato ideológico y definen, en el docente, la perspectiva conceptual que asume: académica, tecnológica, práctica o reflexiva.

El centro educativo de referencia oferta: un curso general de Aprendizaje Basado en Problemas (PBL); una Jornada para Educadores y unos cursos generales sobre la función tutorial, paraescolar y de orientación con un seminario; múltiples cursos de iniciación a la tarea educativa de información y profundización del proyecto educativo; jornadas para compartir experiencias educativas y todo tipo de encuentros que van en la dirección de la innovación y mejora de la calidad del servicio que se ofrece a alumnado y familias. Una parte de ellos son de carácter obligatorio, pero la formación específica deben encontrarla cada profesor en su campo.

La formación permanente en el área artística no es prioritaria ni obligatoria, por lo que depende del interés del profesorado, de su grado de implicación. Según Hernández, (1994) es motivo por el que se siguen proponiendo en muchos centros educativos modelos tradicionales que basan la acción docente en una estructura productiva, técnica y expresionista. El director del centro educativo de referencia sabe que la docente sigue formándose en la disciplina artística en estudios superiores de música, pero ignora si realiza alguno relacionado con EPVyA. Asegura, no obstante, que “no queda tiempo para más.”

e il modo idoneo per implicare gli studenti. In definitiva, si tratta di stabilire una questione efficace della materia su cosa, come e quando insegnare, con la finalità che siano gli stessi studenti i veri che appaiono nel curriculum perchè si trasformino in una proposta coerente di attività sequenziali. In questo modo controlla la materia ed evita l'improvvisazione, si anticipa alle possibili incidenze, distribuisce i contenuti in modo adeguato e, soprattutto, permette la riflessione sulla propria pratica e il modo idoneo per implicare gli studenti. In definitiva, si tratta di stabilire una questione efficace della materia su cosa, come e quando insegnare, con la finalità che siano gli stessi studenti i veri artefici del processo della conoscenza, dando al docente la funzione di guida e mediatore del processo di apprendimento. artefici del processo della conoscenza, dando al docente la funzione di guida e mediatore del processo di apprendimento.

In relazione a tutto ciò, vediamo i diversi stili educativi tra i docenti che hanno partecipato direttamente o indirettamente nella ricerca.

CB, l'insegnante della seconda scuola parificata da chi ho osservato la sua azione educativa, in coincidenza della fine dell'anno scolastico, parte dagli argomenti che interessano gli studenti per, attraverso una pratica collaborativa, fargli arrivare a "reflexionar sobre sí mismos para conocerse, conocer y crecer". Si tratta di un processo di riflessione che passa attraverso quattro fasi definite da Smyth (1989) nel suo concetto di riflessione e che possiamo adattare a questo contesto: descrivere, informare, confrontare e ricostruire. Sono consapevole che sintetizzare questa parte dell'intervista significa privarla della sua importanza documentale, quindi apporto la trascrizione del registro di voce.

(...) "¿Qué temas vamos a tratar? Elegidlos vosotros. ¿Esto os preocupa?" Y entonces es cuando pregunto: "¿Por qué te preocupa esto? ¿Pero te preocupa por esto o por esto otro...?" Entonces les voy ayudando a que rasquen en esa preocupación y al final descubran motivaciones mucho más profundas. Creo que ahí es donde se va produciendo un crecimiento personal: al final van a ser conscientes de ellos mismos, de lo que les está pasando, de por qué piensan en cosas, y que es más interesante de lo que parecía al principio. Y de que las cosas que menos les interesan las podemos desechar, no pasa nada. "¿Hay cosas que discriminamos? ¡Pues discriminamos, no pasa nada! ¡Si el aprendizaje no está tanto en la información que trabajemos sino lo que trabajemos, lo que a ti te va a ayudar a crecer por dentro! Ahí está lo interesante, ¿no? Entonces, a mí, me da igual que hables de las profesiones como de los sentimientos, o del tema del trabajo ¿no?, da igual, si al final el trabajo de las profesiones que de primeras era "y esta palabra ¿a dónde me llevará?" te está llevando a reflexiones profundas, porque puede ser un tema serio, ¿por qué no? Esto que tú has elegido, es importante, vamos a tratarlo con seriedad, con respeto, con solemnidad. ¿"Trabajo"? Vale. ¿Por qué "trabajo"? ¿Por qué habéis hecho esta clasificación, este orden? ¿Tú has hecho esto? Vale, vamos a hacer un texto: "¿Por qué esto es importante?". Y llegan reflexiones supe importantes. Y ahí es

7.4.1.11 Estilo educativo docente

La personalidad, la formación y la idea que tenga de la materia que imparte, determina el estilo educativo del docente quien, con sus actitudes, repercute en el aprendizaje del alumnado. Me acerco a la comprensión del estilo en la acción educativa a través de: la observación de dos profesores en el aula; las entrevistas realizadas a los docentes; las fuentes documentales, como el diario y las notas de campo, la programación, las fotografías y aquellas que podemos encontrar en la página web del centro educativo en relación a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de EPVyA de 4º ESO, que emanan del Boletín Oficial del Estado, su uso y aplicación.

Metodología y método

El estilo educativo está ligado al modelo o metodología de enseñanza, y esta no es otra que un conjunto de métodos destinados a conseguir el aprendizaje de los estudiantes que, a su vez, se relacionan con la forma en que es guiada y mediada la información y cómo son programados los recursos y contenidos educativos.

El método es un vehículo de contenidos y un instrumento imprescindible para la atención a la diversidad. Responde a la pregunta cómo enseñar y condiciona qué enseñar. Normalmente se realiza mediante una programación de la asignatura en la que el profesor adapta y concreta las diferentes partes que aparecen en el currículo, para que se conviertan en una propuesta coherente de actividades secuenciales. De esta forma: controla la asignatura y evita improvisar; se anticipa a las posibles incidencias; distribuye los contenidos de manera adecuada y, sobre todo, le permite reflexionar sobre la propia práctica y la forma más adecuada para implicar al alumnado. En definitiva, se trata de establecer una gestión eficaz de la asignatura sobre qué, cómo y cuándo enseñar, con el fin de que sea el alumnado el verdadero artífice del proceso del aprendizaje, siendo el docente un guía y mediador del proceso de aprendizaje.

En relación a esto, vemos diferentes estilos educativos entre los docentes que han participado, directa o indirectamente, en la investigación:

CB, profesor al que he observado coincidiendo con el trabajo de final de curso, parte de los temas que importan al alumnado para, a través de una práctica colaborativa, lleguen a “reflexionar sobre sí mismos para conocerse, conocer y crecer.” (Imágenes 44 y 45). Es un proceso de reflexión que

donde se produce el crecimiento.”⁶⁴⁸

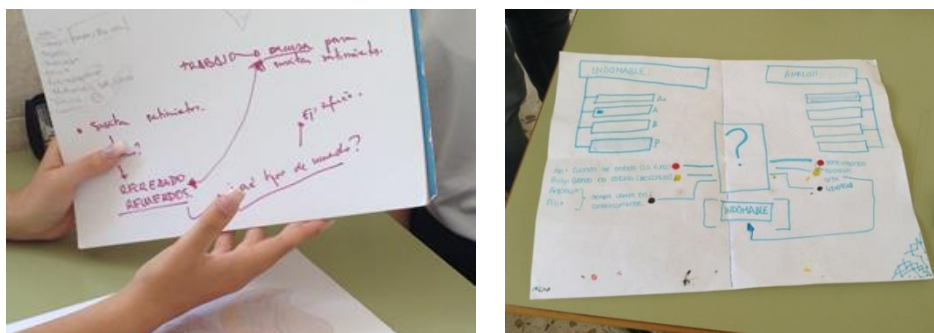


Immagine 44, 45: Processo di costruzione dell'apprendimento partendo dai significanti con un brainstorming. Lo studente, con l'appoggio dell'insegnante CB, cerca le domande che definiscono l'informazione di cui ne ha bisogno, (Foto archivio., giugno 2016)

L'insegnante della scuola privata (DR), usa l'analisi dell'immagine pubblicitaria come mezzo affinché gli studenti conoscano la realtà che li circonda. Racconta nell'intervista che, dovuto al contesto tecnologico in cui ci muoviamo tutti, propone l'analisi dell'immagine per due motivi fondamentali: per acquisire la consapevolezza dell'immagine nel suo modo di rapportarsi con il mondo e la realtà imposta e, in secondo luogo, perchè imparino che “son capaces de hacer lo mismo y expresarse por esa vía.”⁶⁴⁹

In terzo luogo, DM., l'insegnante della scuola parificata di riferimento, dice stare sperimentando perchè si tratta del primo anno che insegna in questa classe, dunque il suo metodo è basato su una mescolanza di nozioni della storia dell'arte con i lavori prodotti in relazione a ciò che hanno visto, “(...) con un hilo conductor de lo que se va viendo en historia del arte, ellos después le dan un sentido material a lo que hacen”

Nel documento “Programación” procurato da questa docente, nel punto 4 riferito a “Metodología”, leggiamo le linee metodologiche che dovrebbero orientare l'intervento educativo. Sono sintetizzate e concretizzate partendo dallo sviluppo dello studente per costruire altri apprendimenti, con la finalità di favorirlo e migliorarlo. In più, dice di adattare la metodologia alla diversità di ciascun allievo, attendendo i loro ritmi diversi di apprendimento dettati nel processo di insegnamento-apprendimento; incoraggia il lavoro collaborativo e cooperativo, senza disprezzare il personale, dando priorità alla comprensione dei contenuti al di sopra dell'apprendimento meccanico o memoristico. In questo modo si propizia l'attività che mettono in pratica le

⁶⁴⁸ Entrevista CB (00:11:00) 09/06/2016,

⁶⁴⁹ Entrevista DR (00:04:03) 19/04/2016 (notas)

pasa por las cuatro fases definidas por Smyth (1989) en su concepto de reflexión y que podemos adaptar en este contexto: describir, informar, confrontar y reconstruir. Consciente de que resumir esta parte de la entrevista la priva de su valor documental, la dejo tal y como ha sido transcrita de la grabación.

(...) “¿Qué temas vamos a tratar? Elegidlos vosotros. ¿Esto os preocupa?” Y entonces es cuando pregunto: “¿Por qué te preocupa esto? ¿Pero te preocupa por esto o por esto otro...?” Entonces les voy ayudando a que rasquen en esa preocupación y al final descubran motivaciones mucho más profundas. Creo que ahí es donde se va produciendo un crecimiento personal: al final van a ser conscientes de ellos mismos, de lo que les está pasando, de por qué piensan en cosas, y que es más interesante de lo que parecía al principio. Y de que las cosas que menos les interesan las podemos desechar, no pasa nada. “¿Hay cosas que discriminamos? ¡Pues discriminamos, no pasa nada! ¡Si el aprendizaje no está tanto en la información que trabajemos sino lo que trabajemos, lo que a ti te va a ayudar a crecer por dentro! Ahí está lo interesante, ¿no? Entonces, a mí, me da igual que hables de las profesiones como de los sentimientos, o del tema del trabajo ¿no?, da igual, si al final el trabajo de las profesiones que de primeras era “y esta palabra ¿a dónde me llevará?” te está llevando a reflexiones profundas, porque puede ser un tema serio, ¿por qué no? Esto que tú has elegido, es importante, vamos a tratarlo con seriedad, con respeto, con solemnidad. ¿”Trabajo”? Vale. ¿Por qué “trabajo”? ¿Por qué habéis hecho esta clasificación, este orden? ¿Tú has hecho esto? Vale, vamos a hacer un texto: “¿Por qué esto es importante?”. Y llegan reflexiones supe importantes. Y ahí es donde se produce el crecimiento. (DC)⁶⁵⁰

La docente del centro educativo privado, (DR), usa el análisis de la imagen publicitaria como medio para que el alumnado conozca la realidad que le rodea. Expone en la entrevista que el contexto tecnológico en el que nos movemos todos impone el análisis de la imagen publicitaria por dos motivos: para ser conscientes del poder de la imagen en su modo de relacionarse con el mundo y la realidad impuesta y, en segundo lugar, para que aprendan que “son capaces de hacer lo mismo y expresarse por esa vía.”⁶⁵¹

En tercer lugar, la profesora DM, -del centro educativo tomado de referencia -dice estar experimentando porque es la primera vez que enseña en este curso, por ello su método se basa en una mezcla de nociones de historia de arte con trabajos prácticos relacionados con lo visto, “(...) con un hilo conductor de lo que se va viendo en historia del arte, ellos después le dan un sentido material a lo que hacen” (DM1).

⁶⁵⁰ Entrevista CB (00:11:00) 09/06/2016,

⁶⁵¹ Entrevista DR (00:04:03) 19/04/2016 (notas)

conoscenze acquisite perchè si verifichi la sua utilità e sappiano applicarli in altri contesti. La metodologia non perde di vista che l'attività educativa assicuri una effettiva uguaglianza tra gli studenti. Nell'ultimo punto del documento possiamo leggere quanto segue:

Se trata de una asignatura de tres horas semanales en la que se pretende distribuir el trabajo de la siguiente forma: la primera parte corresponderá a la explicación de conceptos por parte del profesor, tras lo cual se realizarán ejercicios relacionados. La segunda parte de la semana se terminarán dichos ejercicios y se plantearán ejercicios de carácter plástico.⁶⁵².

Durante una intervista⁶⁵³ realizzata ad una alumna, faccio riferimento alla doppia dimensione, riflessiva e produttiva, della materia –come si traduce dell'ultimo punto raccolto nel documento che abbiamo appena riassunto–. Mi interessa capire se, prima di affrontare la realizzazione di un disegno, realizza un appunto previo che l'aiuti nello sviluppo dell'idea. Dice che non sempre, ma insisto nel capire se pensa a cosa vuole esprimere mediante la rappresentazione. Assicura che a volte sì, ma ammette che dipende se l'insegnante lo richiede e, soprattutto, se indica cosa è che devono fare o l'argomento su cui dovrebbero lavorare. Se non è così a volte si sente persa perchè riconosce che molti dei compagni e compagne di classe hanno delle idee ma a lei costa tanto trovarle.

Tutti questi punti si traducono (come metodologia docente) attraverso lo sviluppo delle diverse unità d'accordo con uno schema di lavoro.

⁶⁵² “Programación 4º ESO Educación Plástica y Visual Curso 2015–2016”. Centro educativo observado

⁶⁵³ Intervista alumna CI., 09/04/2016 (00:06:04) (notas)

En el documento “Programación” aportado por esta docente, encontramos el punto 4 titulado “Metodología”. En él leemos las líneas metodológicas que deben orientar la intervención educativa, que son sintetizadas y concretadas partiendo del desarrollo del alumnado para construir otros aprendizajes, con el fin de favorecerlo y mejorarlo. Además –seguimos leyendo– la metodología se adapta a la diversidad de cada alumna y alumno atendiendo a los distintos ritmos detectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; fomenta el trabajo colaborativo y cooperativo, sin despreciar el personal e individualizado, dando prioridad a la comprensión de los contenidos por encima del aprendizaje mecánico o memorístico. De esta forma, y para ello, se propician las actividades que pongan en práctica los conocimientos adquiridos para que comprueben su utilidad y sepan aplicarlos en otros contextos. La metodología no pierde de vista que la actividad educativa asegure una efectiva igualdad entre el alumnado, por lo que “procurará dar una formación personalizada.” En el último punto que recoge el documento podemos leer lo siguiente:

Se trata de una asignatura de tres horas semanales en la que se pretende distribuir el trabajo de la siguiente forma: la primera parte corresponderá a la explicación de conceptos por parte del profesor, tras lo cual se realizarán ejercicios relacionados. La segunda parte de la semana se terminarán dichos ejercicios y se plantearán ejercicios de carácter plástico.⁶⁵⁴

Durante una entrevista⁶⁵⁵ a una alumna, hago referencia a la doble dimensión, reflexiva y productiva, de la asignatura. Me interesa saber si, antes de enfrentarse a un dibujo, realiza previamente un boceto que le ayude a desarrollar la idea. Dice que no siempre, aunque admite que depende de si la docente invita a hacerlo y, sobre todo, si indica qué es lo que tienen que hacer o el tema sobre el que tienen que dibujar. Si no es así, se encuentra a veces perdida porque reconoce que muchas compañeras tienen ideas, pero a ella le cuesta mucho. Lo que he podido observar en su aula y lo que esta alumna declara contrasta con el método o las estrategias que la profesora recoge en las distintas unidades de acuerdo con su programación. (Tabla 23)

⁶⁵⁴ “Programación 4º ESO Educación Plástica y Visual Curso 2015–2016”. Centro educativo observado

⁶⁵⁵ Entrevista alumna Cl., 09/04/2016 (00:06:04) (notas)

METODOLOGÍA DOCENTE.	
MÉTODO	RESULTADO ESPERADO
Exposición de los contenidos.	Visión global de la unidad que ayude al alumnado a familiarizarse con el tema a tratar.
Análisis de los conocimientos previos de los alumnos/as.	A través de una serie de preguntas iniciales en cada unidad el profesor identificará los conocimientos previos que posee el grupo de alumnos, con lo que podrá introducir las modificaciones necesarias para atender las diferencias y, sobre todo, para prevenirlas.
Exposición de contenidos y desarrollo de la unidad.	El profesor desarrollará los contenidos esenciales de la unidad didáctica, manteniendo el interés y fomentando la participación del alumnado. Cuando lo estime oportuno, en función de los intereses, demandas, necesidades y expectativas de los alumnos, propondrá pequeñas actividades ilustrativas de la explicación.
Trabajo individual de los alumnos/as desarrollando las actividades propuestas.	Actividades, para asimilar y reforzar lo aprendido realizado bajo la supervisión personal del profesor, que analizará las dificultades y orientará y proporcionará las ayudas necesarias.
Variedad de instrumentos didácticos.	La presencia de distintos formatos (libros de apoyo, páginas de internet, soportes informáticos, esquemas, etc.) en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a desarrollar las capacidades y las competencias básicas de los alumnos, así como a enriquecer su experiencia de aprendizaje.

Tabella 23. Elaborazione propria con informazione estratta dal documento “Programación 4º ESO Educación Plástica y Visual Curso 2015-2016”. Scuola di riferimento.

La risorsa della programmazione

Nelle due prime classi della ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) in cui insegna, l’insegnante segue la programmazione che la collega precedente aveva disegnato perchè, sostiene, “llevan muchos años trabajándola y funciona bastante bien” in relazione al manuale utilizzato –lo stesso per entrambe classi-. Così, gli studenti elaborano i prodotti della attività plastica secondo i contenuti “teorici” che trattano⁶⁵⁶. Per la classe 4ª della ESO –e grupo oggetto della ricerca– aggiunge altri contenuti a quelli presenti nella precedente programmazione. Questo è il secondo anno che viene insegnata la materia di educazione plástica a questa classe e la prima volta per lei, motivo per cui dice ir provando secondo come sono fatti gli studenti.⁶⁵⁷

⁶⁵⁶ Intervista DM (00:04:10)18 marzo 2016

⁶⁵⁷ ivi

En los dos primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en los que ejercita su docencia, la profesora sigue la programación que la anterior docente había diseñado porque, sostiene, “llevan muchos años trabajándola y funciona bastante bien” en relación al libro que utiliza – el mismo para ambos cursos –: elaborando trabajos plásticos según los contenidos teóricos que van viendo⁶⁵⁸. En cuanto al curso 4º de ESO, y grupo objeto de la observación, añade contenidos a lo que hay de la anterior programación. Es el segundo año que se imparte la asignatura en este curso y la primera vez para ella, motivo por el que dice ir probando teniendo en cuenta al alumnado.⁶⁵⁹

PROGRAMACIÓN DOCENTE			
Trimestre	SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS		TEMPORIZACIÓN
Evaluación inicial			3 sesiones
1er.Trimestre	Bloque A. Historia del Arte	Prehistoria–Gótico	13 sesiones
	Bloque B. Técnicas y materiales: Transformación del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ilustración ○ Redes modulares ○ Op Art ○ Técnicas de grabado ○ Reciclado artístico 	
	Bloque C. Proyecto interdisciplinar:	Calendario artístico	
2º. Trimestre	Bloque A. Historia del Arte	Renacimiento–Romanticismo	12 sesiones
	Bloque B. Técnicas y materiales: Papel y creatividad.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reciclaje artístico con cartón. ○ Pop-up ○ Diorama ○ String Art 	10 sesiones
	Bloque C. Proyecto interdisciplinar:	Realización pintura mural	11 sesiones

⁶⁵⁸ Entrevista DM (00:04:10)18 marzo 2016.

⁶⁵⁹ Íb.

L'insegnante, quando aggiunge sulla programmazione disegnata, dice di farlo secondo il BOE, anche se lo considera troppo genérico, e continua ad insistere che deve tenere conto del gruppo al quale deve rivolgersi.⁶⁶⁰

La professoressa della scuola privata (DR)⁶⁶¹ dichiara disegnare il programma partendo dalle numerose tematiche che trova in relazione a gli argomenti pubblicitari e disegno sul BOE. In questo modo, e attraverso lo sviluppo di un progetto, lo studente deve spiegare argomentando “por escrito, por qué han utilizado el corte de ese diseño, el color, la tipografía, etc.”

La valutazione come risorsa

Come valutare numericamente qualcosa che è la espressione di sé stessi? La valutazione soltanto dei prodotti manuali artistici è una pratica che gratifica unicamente i più dotati, mentre gli altri finiscono annoiandosi e ignorando i benefici del suo apprendimento, sentendo frustrazione quando lo sforzo non gli porta più in là di sentirsi una nullità. Questo sentimento è riscontrabile in quell'alunno disgustato perchè l'esercizio del ritratto che doveva fare a un suo compagno di classe è stato qualificato con un quattro quando lui, paragonandolo con altri, si sentiva realmente soddisfatto.⁶⁶²

La valutazione di una materia com'è EPVyA non è un compito facile. A volte non si sa cosa dovrebbe essere veramente valutato e se ha senso farlo quando ci sono diversi contesti socioculturali presenti nell'aula, quindi bisogna domandarsi se si fa in modo equo. In più, la valutazione qualificativa è utilizzata in qualche scuola come mezzo di controllo delle attitudini negative di fronte ad una materia concreta. Sono motivi per cui tanti docenti tentano di svincolarsi dalla pratica valutatrice tradizionale, proponendo altre forme. L'insegnante della scuola privata, DR., relata⁶⁶³ come il collegio dei docenti propose di fare degli esami soltanto sui contenuti teorici per ottenere dagli alunni una posizione seria e responsabile sulla materia. L'insegnante non acconsentì argomentando che nel curricolo appaiono diverse tematiche vincolate alla pubblicità e al disegno quindi poteva lavorarci sui contenuti in modo dinamico e facilmente valutabili. Assicura che a nulla serve un esame teorico “si después no saben ponerlo en práctica”, che è come valuta se i contenuti insegnati sono stati capiti.

⁶⁶⁰ Intervista DM (2) (00:06.08) 18 marzo 2016

⁶⁶¹ Intervista DR (00:17.59) 19/04/2016

⁶⁶² Diario de campo, 11/02/2016

⁶⁶³ Entrevista DR (00:17:59) 19/04/2016.

3er. Trimestre	Bloque A. Historia del Arte	Siglos XIX-XXI	11 sesiones
	Bloque B. Técnicas y materiales		11 sesiones
	Bloque C. Proyecto interdisciplinar:	Realización maqueta de ciudad romana	11 sesiones

Tabla 24: Programación docente. Elaboración propia. Información extraída del documento “Memoria 2015-2016. 1. Valoración y análisis” cedido por cortesía de la docente.

La docente, que “añade” sobre la programación diseñada previamente, sigue el BOE, aunque considera que es muy genérico y cree que debe tener en cuenta primero el grupo.⁶⁶⁴

Por otro lado, la docente del centro privado (DR)⁶⁶⁵ comenta que programa partiendo de los numerosos temas relacionados con la publicidad y el diseño, por lo que a través del desarrollo de un proyecto el alumnado debe explicar argumentando, “por escrito, por qué han utilizado el corte de ese diseño, el color, la tipografía, etc.”

La evaluación como recurso

¿Cómo evaluar algo que es la expresión de sí mismo? La evaluación reducida a la elaboración de productos artísticos es una práctica que gratifica a los más dotados de recursos para su reproducción mimética, mientras que los que no lo están terminan aburriéndose e ignorando los beneficios de su aprendizaje, sintiendo frustración cuando el esfuerzo no les lleva más allá que a sentirse una nulidad. Este sentimiento es palpable en ese alumno disgustado, porque en el ejercicio de retrato que había hecho de un compañero, había sido calificado con un cuatro, cuando él, al compararlo con otros, se sentía realmente satisfecho.⁶⁶⁶

La evaluación de una asignatura como EPVyA no es una tarea fácil. A veces se desconoce qué debe ser realmente evaluado y si tiene sentido hacerlo cuando hay diferentes contextos socioculturales en el aula, por lo que el planteamiento es útil si se hace con equidad. Además, la evaluación calificativa se utiliza en algunos centros como medio de imposición de una actitud positiva frente a una asignatura determinada, a la que se llegaría de forma cómoda si se contemplara desde una óptica de desarrollo de las aptitudes individuales.

⁶⁶⁴ Entrevista DM (2) (00:06.08) 18 marzo 2016

⁶⁶⁵ Entrevista DR (00:17.59) 19/04/2016

⁶⁶⁶ Diario de campo, 11/02/2016

La terminologia utilizzata per riferire la valutazione è determinante per capire quale substrato ideologico la sostiene, definendo la prospettiva concettuale assunta dall'insegnante. Abbiamo visto nel documento della programmazione di DM come questa insegnante sostiene di partire dal livello di sviluppo degli studenti per “construir desde ahí otros aprendizajes que favorezcan y mejoren su rendimiento”⁶⁶⁷; raccoglie la necessità di adattamento alle caratteristiche particolari di ciascun studente attendendo i loro diversi ritmi d'apprendimento e priorizza la comprensione dei contenuti al di sopra dell'apprendimento memoristico. In questo modo, cerca l'apprendimento significativo in maniera che ciò che si è appreso possa essere utilizzato in diversi contesti, per cui cerca di dare un insegnamento personalizzato anche per favorire l'integrazione.

Detto ciò, mi interessa i criteri di valutazione, raccolti nella tabella sotto l'epigrafe “Criterios de calificación.”

Evaluación	Objeto	Procedimientos o instrumentos	Criterios de calificación
Inicial	Obtener información para atender a sus diferencias y adoptar una metodología adecuada	Análisis de láminas y de las actitudes del alumno	25% notas teóricas: participación en debates, participación en clase, pequeños cuestionarios, versiones de las obras... Solo si falta información se realizará un examen de contenidos al final del trimestre cuya nota no podrá ser inferior a 4 para optar a media. 25% las actividades: son notas individuales. No puede faltar ninguna en la fecha que se requieran. 25% corresponde a la nota de trabajo en grupo: (evaluación del profesor, autoevaluación y evaluación en grupo) 25 % actitud en clase.
Formativa (continua)	Regular, orientar y corregir el proceso educativo. Proporciona una información constante que permite mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.	Láminas, tareas, exámenes y otros trabajos	
Sumativa (final)	Valorar los resultados finales de aprendizaje y comprobar si los alumnos y alumnas han adquirido los contenidos.	Observación sistemática Observación directa del trabajo en el aula. Analizar las producciones de los alumnos Actividades en clase (ejercicios, respuestas a preguntas, etc.) Producciones escritas. Realizar pruebas específicas Exámenes, si fuesen necesarios.	

Tabella 25: Criteri di valutazione. Programmazione docente EPVyA aportata dall'insegnante della scuola di riferimento (Elaborazione propria)

In questa scuola di riferimento per la ricerca, l'insegnante DM valuta i casi di successo o insuccesso, dovuto in quest'ultimo caso alle assenze e alla passività, perché, fra le competenze

⁶⁶⁷ Programación docente EPVyA aportada por la docente colaboradora. “Metodología”, pp.7-8.

Son motivos por los que muchos docentes intentan desvincularse de la práctica evaluadora tradicional, proponiendo otras formas. La profesora del centro privado, DR, cuenta durante la entrevista⁶⁶⁸ cómo le propusieron hacer exámenes teóricos para que el alumnado “se tomara la asignatura más en serio”. No lo consintió argumentando que en el curriculum aparecen muchos temas vinculados a la publicidad y al diseño, por lo que podía trabajar los contenidos de forma dinámica y fácilmente evaluables. Asegura que de nada le sirve un examen teórico sobre la expresividad del color “si después no saben ponerlo en práctica”, que es cómo evalúa si los contenidos enseñados los han comprendido.

La terminología usada para referirse a la evaluación es determinante para comprender qué sustrato ideológico la sustenta, definiendo la perspectiva conceptual que ha asumido el docente. Hemos visto que el documento de la programación de la asignatura aportado por DM parte del nivel de desarrollo del alumnado para “construir desde ahí otros aprendizajes que favorezcan y mejoren su rendimiento”,⁶⁶⁹ recoge la necesidad de adaptarla a las características particulares del estudiante atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje y prioriza la comprensión de los contenidos por encima del aprendizaje memorístico. De esta forma, dice buscar el aprendizaje significativo, de forma que lo aprendido pueda ser utilizado en diferentes contextos, e intenta proporcionar una educación personalizada para que todo el alumnado se sienta integrado.

Atendiendo a ello, me interesan los criterios de evaluación recogidos en la tabla “Criterios de calificación”. (Tabla 25)

Productividad y continuidad

Hace unos meses leí algo simple pero no por ello banal. Era algo así como: aprender a emplear de forma correcta nuestro tiempo para conseguir los objetivos relevantes es la esencia de la productividad. Considero que la productividad está ligada a la motivación y ésta a la continuidad. Al respecto, escribe DM en el documento Memoria, capítulo “Propuestas de mejora”.

“Preparar esta asignatura (plástica de letras en 4º D) ha supuesto mucho esfuerzo y trabajo de preparación de clases teóricas y prácticas al no haber ni libro ni materiales de referencia de otros años, por ser esta una asignatura nueva. Sería bueno que tuviera una continuidad en años posteriores para poder ir perfeccionando metodologías y contenidos de la misma. La asignatura se

⁶⁶⁸ Entrevista DR (00:17:59) 19/04/2016.

⁶⁶⁹ Programación docente EPVyA aportada por la docente del centro educativo de referencia. “Metodología”, pp.7-8.

lavorate, dice di avere fatto leva sull'apprendimento cooperativo e, come vediamo nella tabella precedente, rappresenta un 25% del voto finale:

(...) Se ha realizado durante todo el curso ya que las clases se han gestionado en forma de parejas o grupos en los que los alumnos se ayudaban de forma espontánea. La motivación y los resultados del grupo se ven muy beneficiados por esta metodología. A nivel concreto hemos realizado una actividad llamada "cadáver exquisito" que encierra una técnica parecida al folio giratorio. Les ha resultado una actividad altamente motivadora. La dificultad se encuentra en la calificación de esta actividad por la falta de criterio y por ello ha sido muy alta en todos los casos.⁶⁷⁰ (Programación docente EPVyA aportada por la docente colaboradora).

Produttività e continuità

Mesi fa ho letto qualcosa semplice ma non per ciò banale. Era qualcosa del tipo: imparare a impiegare di forma corretta il nostro tempo per acquisire gli obiettivi rilevanti è l'essenza della produttività. Considero che la produttività è legata alla motivazione e questa alla continuità. Al riguardo, dice DM nel documento Memoria, capitolo "Propuestas de mejora".

"Preparar esta asignatura (plástica de letras en 4º D) ha supuesto mucho esfuerzo y trabajo de preparación de clases teóricas y prácticas al no haber ni libro ni materiales de referencia de otros años, por ser esta una asignatura nueva. Sería bueno que tuviera una continuidad en años posteriores para poder ir perfeccionando metodologías y contenidos de la misma. La asignatura se verá modificada por ley para el curso próximo, con lo cual cualquier propuesta ahora resulta poco productiva."⁶⁷¹

Un'altro docente, CB., -nella cui scuola parificata ho realizzato una osservazione sul modo come realizza l'insegnamento de la EPVyA- condiziona la produttività a minimizzare le situazioni dirompendi nell'aula. Per ottenere i suoi obiettivi scende a patti se vede che è impossibile "tirar de ellos", come diminuire il tempo di lezione; ma, per compensare, chiede di lavorare solo trenta minuti, ma devono farlo con intensità. Gli studenti scelgono. Lo esegue nel modo come è stato raccolto nel diario di campo:

"Percorre i contenuti visti fino a quel momento per fare loro memoria visiva e abbiano presente da dove partirono e a dove sono arrivati nell'elaborazione dei suoi prodotti, dei quali si sono sorpresi durante l'anno. Spiega di nuovo la sinestesia dopo averli invitati a pensare e rispondere. Parla del

⁶⁷⁰ Íb. "Aprendizaje cooperativo", p.4

⁶⁷¹ Memoria 2015-2016 "Propuestas de mejora".

verá modificada por ley para el curso próximo, con lo cual cualquier propuesta ahora resulta poco productiva.”⁶⁷²

Otro docente, CB, en cuyo centro realicé una segunda observación, condiciona la productividad a minimizar las situaciones disruptivas en su aula.⁶⁷³ Su control incrementa la motivación docente y la del alumnado. Para lograr sus objetivos desciende a pactos, como disminuir el tiempo de clase, si ve que es imposible “tirar de ellos” un determinado día; para compensar exige trabajar solo treinta minutos y deben hacerlo con intensidad. El alumnado elige. Y lo hace de la siguiente manera (tal y como lo elaboré en el Diario de campo).

“Recorre los contenidos vistos hasta ese momento para que hagan memoria visual y tengan presente de dónde partieron y a dónde han llegado en la elaboración de sus productos, de los que tanto se han sorprendido a lo largo del año. Vuelve a explicar la sinestesia después de haberles invitado a que piensen y respondan. Habla del lenguaje publicitario y aprovecha para repasar con ellos el concepto de perspectiva con la obra de Pistoletto. No se desconecta del contexto social cuando recuerda el tema de Siria, la reflexión y propuesta visual surgida de ello. Dibujo étnico a través del mandala y su simbología para entrar en los poemas visuales, sin sentido pero con significado. Y de ahí a las metáforas, de las que explica el concepto con el apoyo de imágenes del Surrealismo. Un salto en el tiempo para hablar de Goya, al que admira por su modernidad. Llama la atención de los chicos y chicas preguntándoles por la imagen que habían visto de este artista; algunos recuerdan el perro semihundido que formaba parte de las pinturas negras de la Quinta del Sordo y la busca en el ordenador para proyectarla. La atención empieza a decaer. Lo advierte y acelera el paso mostrando a Magritte como ejemplo del valor de una imagen con distintas interpretaciones de las que pide opiniones, viendo que se animan. Termina con Malevich, pura composición, luz y color, junto a Mondrian. Y todo ello en treinta minutos... Sabe cortar, y lo hace porque los ve cansados. Vuelve a cambiar de tema pero no introduce ningún otro, solo les pide una lluvia de ideas (mínimo diez) para el próximo día. Una alumna, apoyada por su compañero, le responde molesta que no le gusta que le indiquen un número; argumenta tranquilamente que si no lo hace alguno traerá solamente dos. Queda poco tiempo de clase, por eso les pide que se sienten por grupos y se va acercando a cada uno, interesándose por las ideas que han ido surgiendo, dándoles voz. (Diario de campo, 02/06/2016)

⁶⁷² Memoria 2015–2016 “Propuestas de mejora”.

⁶⁷³ Este profesor, durante nuestro primer encuentro, me contó que, no conociendo a su alumnado al estar cubriendo una baja, pasó prácticamente el primer trimestre trabajando la conducta del alumnado enseñando a apreciar lo que tienen alrededor, a darse a conocer y a conocer los puntos fuertes de cada uno para potenciarlos. Logró extraer de su alumnado cosas que ni siquiera ellos sabían que estaban ahí. Las conductas disruptivas desaparecieron del aula.

linguaggio pubblicitario e approfitta per ripassare con loro il concetto di prospettiva con l'opera di Pistoletto. Non si stacca dal contesto sociale quando ricorda l'argomento di Siria, la riflessione e proposta visivamente al riguardo. Disegno etnico attraverso il mandala e la sua simbologia per entrare nei poemi visuali, senza senso ma con significato. E da lì alle metafore, delle quali spiega il concetto con l'appoggio delle immagini del Surrealismo. Un salto nel tempo per parlare di Goya, che ammira per la sua modernità. Attira l'attenzione dei ragazzi e ragazze domandandoli per l'immagine che avevano visto di questo artista; alcuni ricordano il cane semiaffondato che faceva parte delle pitture nere della Quinta del Sordo e la ricerca nel computer per proiettarla. L'attenzione comincia a decadere. Si accorge e accelera il passo mostrando a Magritte come esempio di valore di un'immagine con diverse interpretazioni delle quali chiede opinioni, osservando che si animano. Finisce con Malevich, pura composizione, luce e colore, insieme a Mondrian. E tutto ciò in trenta minuti. Dopo...Sa fermarsi. E lo fa perché li vede stanchi. Cambia di nuovo l'argomento ma non introduce nessun'altro, soltanto li chiede una pioggia di idee (minimo dieci) per la prossima lezione. Una studentessa, appoggiata dal suo compagno, risponde scioccata che non le piace di essere indicata un numero; sostiene tranquillamente che se non lo fa qualcuno porterà soltanto due. Manca poco tempo di lezione, per cui li chiede di dividersi in gruppi e si va avvicinando a ognuno, interessandosi per le idee che sono sorte, dandoli voce.” (Diario de campo, 02/06/2016). (traduzione libera)

7.4.2 Musei

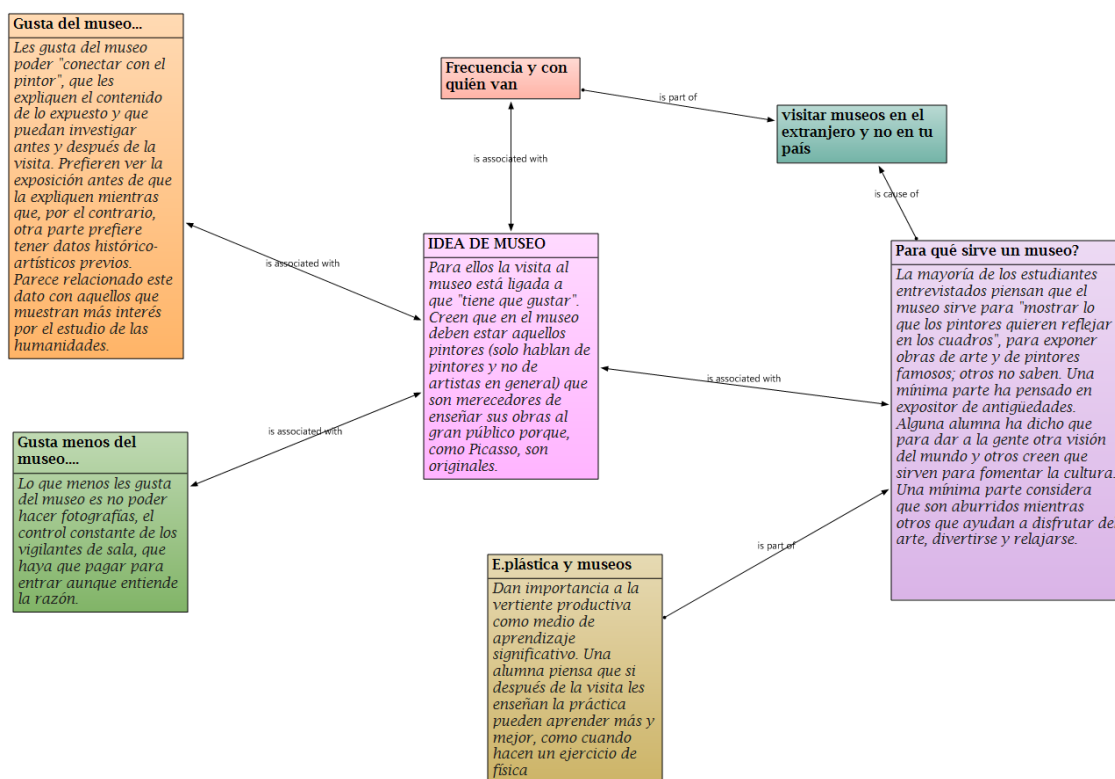
7.4.2.1 Arte e patrimonio culturale

La ESO –come vediamo nella legge di educazione (LOMCE)– ha come finalità che gli studenti acquisiscano gli elementi principali della cultura nei suoi aspetti umanistico, artistico, scientifico e tecnologico. Tra gli obiettivi della legge educativa troviamo capire e conoscere la storia e il patrimonio culturale e sapere apprezzare le manifestazioni artistiche e il suo linguaggio.

La materia di EPVyA della classe IV del sistema educativo superiore spagnolo, nel Blocco di Expresión Plástica, riconosce l'importanza del patrimonio artistico e culturale come mezzo di comunicazione e apprezzamento individuale e collettivo.

Le uscite ludico-festive delle scolaresche e studenti ai musei e centri d'arte, sono un fatto abituale nell'educazione formale dei diversi livelli educativi di tutta Europa, con obiettivi diversi

7.4.2 Museos



7.4.2.1 Arte y patrimonio cultural

La Educación Secundaria Obligatoria –según se desprende de la LOMCE –tiene como finalidad lograr que el alumnado adquiera elementos básicos de la cultura en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico. Entre sus objetivos encontramos valorar y conocer la historia y el patrimonio cultural y saber apreciar las manifestaciones artísticas y su lenguaje.

La asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º de ESO, en el Bloque de Expresión Plástica, reconoce la importancia del patrimonio artístico y cultural como medio de comunicación y disfrute individual y colectivo.

Las salidas lúdico–festivas de los escolares y estudiantes a los museos y centros de arte, son un hecho habitual en la educación formal de los diferentes niveles educativos de toda Europa. Con diferentes objetivos entre unos y otros –dependiendo de la cultura que privilegie cada centro

dipendendo della cultura che privilegia ogni scuola e dalle difficoltà legate a questioni economico-geografiche e culturali. Così troviamo numerosi scuole e licei ritenuti d'élite che non prevedono nella loro programmazione questo tipo di uscite perché considerano che tolgono ore di studio ad altre materie ritenute più importanti; altre risaltano la mancanza di risorse per poter spostarsi. Anche se in occasioni prevale la mancanza di motivazione reale per farlo, l'attitudine aperta dalla scuola è essenziale per cercare sempre il modo in cui l'arte entri nella scuola o questa vada al suo incontro.

Il segmento della popolazione utente di musei –nello stesso modo del pubblico visitante– si situa in una fascia di età dopo i trent'anni. Mentre le scuole di educazione primaria e primi anni della secondaria continuano a realizzare delle visite culturali nei musei, il pubblico fino ai quindici anni si mantiene più o meno costante, in coincidenza, tra altri motivi, con la diminuzione della materia artistica nella formazione formale. Due educatori ci danno la chiave:

- ✓ Pablo Serrato –dell'area di educazione in Museo Jorge Rando– considera che l'incentivi culturali recepiti dai giovani procedono da internet in un consumo veloce e richiedono poca attenzione. “Es difícil atraer un público que está educado conforme a otros parámetros culturales desvinculados de la tradición de la pintura, la escultura, los conciertos”⁶⁷⁴, assicura.
- ✓ Josemaría Pacheco, educatore in Museo Picasso Málaga, invece crede che in parte è colpa degli stessi musei, perché dimenticano determinate fasce di pubblico. È consapevole della esistenza di una tipologia di pubblico dimenticata: c'è un pubblico dell'infanzia, un'altro adolescente ma quell'altro che va dai venti fino ai trent'anni “es un público que viene muy puntualmente a visitar el museo, pero nada más.”⁶⁷⁵ Domando se può essere una carenza nel modo di affrontare l'educazione artistica dovuto ad una insufficiente educazione formale. Ammette la possibilità, ma aggiunge che il cinema è una forma d'arte molto apprezzata dal pubblico di quest'età che non visita volentieri i musei.

Vanesa Diez, direttrice di Museo Jorge Rando, allude ad un pubblico adolescente allontanato dall'idea di museo come luogo di svago, ricreativo per il tempo libero. Durante l'incontro che gli studenti hanno avuto con Jorge Rando, si è interessata per cosa hanno imparato durante la

⁶⁷⁴ Entrevista PS. (00:10:18) 09/06/2016

⁶⁷⁵ Entrevista JMP (07:01.84) 18/07/2016

educativo –también están presentes las dificultades ligadas a cuestiones económico–geográficas y culturales. Así, encontramos numerosos colegios e institutos reputados de élite que no contemplan en su programación este tipo de salidas –al considerar que restan horas de estudio a otras materias juzgadas más importantes –pero también aquellos otros que esgrimen la falta de recursos para poder trasladarse. Aunque en ocasiones prevalece la falta de motivación real para hacerlo, la actitud abierta de la dirección del centro educativo es esencial para buscar siempre el modo de que el arte entre en la escuela o ésta salga a buscarlo.

El segmento de población usuaria –al igual que el público visitante de museos –se sitúa en una franja en torno a mayores de 30 años. Mientras que los centros educativos de primaria y primeros años de secundaria sigan realizando salidas culturales a los museos, el público visitante hasta los 15 años se mantendrá estable. Va descendiendo a partir de esta edad hasta los 24 años, coincidiendo, entre otras cosas, con la disminución de materias artísticas en su formación. Dos educadores de museos nos dan la clave:

- ✓ Pablo Serrato considera que los incentivos culturales que reciben los jóvenes proceden de los dispositivos móviles, consumidos de forma rápida y que requieren poca atención. “Es difícil atraer un público que está educado conforme a otros parámetros culturales desvinculados a la tradición de la pintura, la escultura, los conciertos”⁶⁷⁶, asegura.
- ✓ Josemaría Pacheco, educador de Museo Picasso Málaga, cree que en parte es culpa de los mismos museos porque se olvidan de determinadas categorías de público. Es consciente de que existe una franja de edad aún más olvidada: Hay público infantil, hay público de adolescentes, actividades para todos los públicos, pero desde los veinticuatro hasta los treinta, “es un público que viene muy puntualmente a visitar el museo pero, nada más.”⁶⁷⁷ Se me ocurre que puede ser una carencia de educación artística debido a una insuficiente educación reglada. Admite la posibilidad, pero añade que el cine es una forma de arte muy consumida por el público de esta edad que, sin embargo, no suelen ir a museos.

Vanesa Díez, durante el encuentro que el alumnado tuvo con el artista Jorge Rando en el Museo, hace alusión a un público adolescente alejado de la idea de museo como lugar de ocio. Le gustaría saber qué les ha enseñado la experiencia formativa, qué les aporta en sus vidas;

⁶⁷⁶ Entrevista PS. (00:10:18) 09/06/2016

⁶⁷⁷ Entrevista JMP (07:01.84) 18/07/2016

attività, cosa gli apporta questa esperienza nella loro vita; se l'arte può prendere parte nelle loro preferenze.

A1 risponde che l'arte le circonda, ma è consapevole che non si ferma mai ad apprezzare "lo bonito que es, lo que puede llenar un cuadro o una pieza musical"⁶⁷⁸. Quando l'insegnante propose quest'attività in classe, vide che era un'opportunità per imparare qualcosa di nuovo.

V2⁶⁷⁹ assicura che la sessione pratica gli è piaciuta perché si è rilassata e ha realizzato che continuerà a farlo. L'esperienza educativa la ha aiutato ad interpretare e trovare senso a delle opere che prima non vedeva perché non capiva.

E1⁶⁸⁰ sostiene che il museo è un luogo vicino, qualcosa che sente di dovere ringraziare. Aggiunge come nell'arte ci sono diversi punti di vista, quindi per ogni persona cambia i significati.

Insisto per capire i due ragazzi del gruppo rimasti ma soltanto un, E1, risponde subito: "Tomar, ver las cosas y defenderlas. Lo que es diferente."

L'altro ragazzo, B1⁶⁸¹ dice di avere imparato a guardare l'arte da diverse prospettive: "Cosas que antes veía que pensaba que podían ser garabatos he visto que no lo son."

A3⁶⁸² pensa che l'esperienza educativa lo ha arricchito perché quando adesso vede l'arte urbana si ferma a pensare. Non capiva l'Arte Concettuale, nemmeno l'Espressionismo; ora riesce a vedere e trovare un senso.

Nessuno di queste ragazze e questi ragazzi risponde se la visita ai musei formerà parte del loro tempo di svago.

Se ciò fosse così, se gli alunni partecipanti in quest'attività educativa hanno cambiato la loro percezione sul museo, vuole dire che esiste come punto di partenza una ignoranza diffusa sulla missione, sulla sua finalità. Abbiamo letto che Jorge Rando considera che al Museo non si deve andare soltanto per 'vedere arte', oppure per fare ricerca nella biblioteca, non può essere un luogo solo per conoscitori. Per questo motivo mi interessa sapere qual'è l'idea sul museo

⁶⁷⁸ Entrevista A1 (19:02.80) 27 mayo 2016

⁶⁷⁹ Entrevista V2 (19:39.49)

⁶⁸⁰ Entrevista E1 (20:18.45)

⁶⁸¹ Entrevista B1 (20:49.75)

⁶⁸² Entrevista A3. (21:31.22)

si el arte puede llegar a formar parte de aquello a lo que son asiduos:

A1 contesta que el arte siempre está a su alrededor y a veces no se para a apreciar “lo bonito que es, lo que puede llenar un cuadro o una pieza musical”⁶⁸³. Cuando le propusieron esto vio que era una oportunidad para aprender algo nuevo. Por eso está aquí.

V2⁶⁸⁴ asegura, que la practica le ha gustado porque se ha relajado, y tiene claro que lo va a seguir haciendo. Esta experiencia le ha ayudado a interpretar y encontrar el sentido a obras que antes veía ni entendía.

E1⁶⁸⁵ dice que el museo es un lugar cercano, algo que agradece. Añade que en el arte hay diferentes puntos de vista; siendo así, para cada persona es diferente. Volveré a insistir a los dos chicos que forman el grupo pero solo me contesta E1. Dice que “Tomar, ver las cosas y defenderlas. Lo que es diferente”

B1⁶⁸⁶ ha aprendido a mirar el arte de otra forma –incluso en las clases prácticas– a mirar las cosas desde diferentes perspectivas. “Cosas que antes veía que pensaba que podían ser garabatos he visto que no lo son”.

A3⁶⁸⁷ piensa que la experiencia les ha enriquecido porque cuando ahora ve arte en la calle se para a pensar. El Arte Conceptual no lo entendía, tampoco el Expresionismo; ahora ya lo ve y puede encontrarle sentido.

Ninguno contestará a si los incluirán o no como parte de sus actividades de ocio.

Si esto es así, si los alumnos que han participado en esta actividad educativa han cambiado su percepción del museo, quiere decir que existe un desconocimiento de su significado, misión o finalidad hoy. Hemos leído que Jorge Rando considera que al museo no se puede ir solo a ver arte o a investigar en sus bibliotecas, no puede ser solo para los conocedores. Por estos motivos me interesa conocer qué idea del museo tienen el docente y el alumnado del centro educativo de referencia en Málaga y los tres docentes que pertenecen a un IES, a un centro privado y a otro concertado; cómo interaccionan y cuáles son sus costumbres, los prejuicios que albergan

⁶⁸³ Entrevista A1 (19:02.80) 27 mayo 2016

⁶⁸⁴ Entrevista V2 (19:39.49)

⁶⁸⁵ Entrevista E1 (20:18.45)

⁶⁸⁶ Entrevista B1 (20:49.75)

⁶⁸⁷ Entrevista A3. (21:31.22)

dell'insegnante e gli altri studenti della scuola di riferimento, e ancora dei tre insegnanti che insegnano in un IES (DL), una scuola privata (DR) e infine in una seconda scuola parificata (CB); come interagiscono e quali sono le loro abitudini, i pregiudizi che nutrono e le barriere psicologiche che li precedono; e infine, se formano parte delle loro attività ricreative. L'apprezzamento che l'insegnante dà sulla cultura sarà proporzionale a quella che l'alunno mostrerà.

7.4.2.2 Idea di museo

La percezione degli alunni sul museo dipende, in gran misura, da ciò che il docente trasmette. Ho interpellato tre professoresse e un professore cosa sia il museo e quale la sua funzione. Tre di loro sono laureati nelle Belle Arti, la quarta –che insegna in un IES– è laureata in Storia dell'Arte e ha un master in Museologia.

La prima insegnante della scuola parificata dove ho portato avanti la ricerca (DM), non sembra molto entusiasta dell'idea del museo come concetto, perché considera che “el arte puede encontrarse en la calle y no necesariamente encerrado entre cuatro paredes”; tuttavia afferma: “es un lugar, un rincón al que se va para reflexionar; a plantearse para qué está eso ahí, porqué”.

Secondo DR⁶⁸⁸, è “sitio de contacto del alumnado con distintas formas de la expresión plástica”. Aggiunge che a livello generale si tratta di un luogo che permette conoscere diverse forme di espressione artistica lungo i secoli e attraverso loro possiamo conoscere il pensiero che caratterizza ogni epoca, in un modo diverso di come lo leggiamo sui libri. (sic)

CB⁶⁸⁹ sostiene che “el museo debería ser el sitio idóneo en el que tener experiencias artísticas primitivas, sensoriales, intelectuales.”

La quarta insegnante, che lavora in un IES, aporta una definizione da manuale: “Considero que es el lugar donde se exponen los objetos que tienen valor histórico, artístico, literario y están documentados y catalogados por organismos e instituciones que se encargan de ello”, sostiene in una risposta che procede da un questionario aperto, poiché non ha potuto fare l'intervista; ciò vuol dire che non è spontanea quanto misurata.

⁶⁸⁸ Insegnante scuola privata

⁶⁸⁹ Insegnante scuola parificata

y las barreras psicológicas (a modo de bolardos) que les preceden, si forman parte de sus actividades de ocio. El valor que el docente conceda a la cultura será proporcional al que el alumnado dará.

7.4.2.2 Idea de museo

La percepción que el alumnado tenga del museo depende, en gran parte, de la que el docente transmita. He preguntado a tres profesoras y un profesor qué es un museo y cuál es su función. Tres son licenciados en Bellas Artes; la cuarta profesora –que ejerce su profesión en un IES –lo es en Historia del Arte y posee un master en Museología.

La primera docente del centro concertado donde llevo a cabo la observación (DM), no parece muy entusiasta de la idea museo como concepto, porque considera que “el arte puede encontrarse en la calle y no necesariamente encerrado entre cuatro paredes”; no obstante, afirma que “es un lugar, un rinconcito al que se va para reflexionar; a plantearte para qué está eso ahí, por qué”.

Para DR, es el “sitio de contacto del alumnado con distintas formas de la expresión plástica”. Añade que, “a nivel general”, es un lugar que permite conocer diferentes formas de expresión artística a lo largo de los siglos y a través de ellos pueden conocer la forma de pensar de cada época, de otra forma diferente a los libros de texto.

Según CB, “el museo debería ser el sitio idóneo en el que tener experiencias artísticas primitivas, sensoriales, intelectuales.”

La cuarta profesora, de un instituto de secundaria, da una definición de manual: “Considero que es el lugar donde se exponen los objetos que tienen valor histórico, artístico, literario y están documentados y catalogados por organismos e instituciones que se encargan de ello”, dice en una respuesta que procede de un cuestionario abierto, ya que no pudo atender una entrevista; esto quiere decir que no es espontánea, sino medida.

Para el pintor Jorge Rando, el museo del siglo XXI debe ser un lugar donde entremos sin miedo, con libertad. El museo tiene que salir a la calle para que entre el público y tiene que ser un lugar de ocio para que todos puedan pasar un rato agradable; no puede ser un templo.

Il pittore Jorge Rando è convinto che il museo del XXI secolo deve essere un luogo dove entrare senza paura, con libertà. Il museo deve uscire fuori per permettere il pubblico di entrare, un luogo per il tempo libero, dove tutti possano passare in modo gradevole il tempo; non può essere un tempio. (sic)

Identità e patrimonio culturale

Per la gran maggioranza degli studenti, il museo “serve” per mostrare opere d’arte,⁶⁹⁰ per insegnare un’altra visione del mondo, della società, perché “los cuadros también reflejan la sociedad de otras civilizaciones. Hacen ver cómo eran antes, su pensamiento...”⁶⁹¹ Questa è la risposta di una alunna che sembra intuire la necessità di costruire patrimonio culturale e, con esso, identità.

Cosa rispondono gli altri? B2 parla di “stili”, con le opere più rappresentative che devono essere raccolte per essere mostrate al pubblico;⁶⁹² altri lo considerano uno spazio che permette “disfrutar del arte y de las obras y conocer cómo era el pasado y cómo es el presente”⁶⁹³ cioè, un luogo dove potenziare la cultura.⁶⁹⁴ Ma anche il museo come luogo dove condividere⁶⁹⁵ e rafforzare i lacci familiari, perchè “permite ir una tarde con los padres.”⁶⁹⁶

Una alunna pensa nella riflessione e comprensione su l’altro, di creazione di connessioni tra il pubblico e l’opera,⁶⁹⁷ la sua compagna di classe parla di condivisione dei sentimenti e delle idee.⁶⁹⁸

Luogo per il tempo libero

In relazione a tutto ciò, Jorge Rando opina che il museo deve essere un luogo dove si possa considerare la possibilità di non andare a vedere necessariamente quadri o studiare in biblioteca perchè entrambe sale potrebbero essere anche vuote. Deve essere un luogo dove vivere, dove potere sedersi pausatamente e riflettere. Un luogo dove convertirsi in “mirador de cuadros” e per fare ciò c’è bisogno di iniziare un dialogo con essi, ma per farlo è necesario aprire prima un dialogo con noi stessi.

⁶⁹⁰ Entrevista S3 (00:11:25),

⁶⁹¹ Entrevista S2 (00:12:12) 01/03/2016

⁶⁹² Entrevista B2 (00:07:56) 04/03/2016

⁶⁹³ Entrevista R3 (00:10:31) 08/03/2016

⁶⁹⁴ Entrevista C1 (00:12:48), C2(00:12:54) 08/03/2016

⁶⁹⁵ Entrevista V1 (00:14:58),

⁶⁹⁶ Entrevista V2 (00:15:16)11/03/2016

⁶⁹⁷ Entrevista P2 (00:10:20) 15/03/2016 (notas)

⁶⁹⁸ Entrevista P3 (00:11:38) 15/03/2016 (notas)

Para la mayoría de los alumnos y de las alumnas, el museo “sirve” para mostrar obras de arte⁶⁹⁹; para enseñar otra visión del mundo, de la sociedad, porque “los cuadros también reflejan la sociedad de otras civilizaciones. Hacen ver cómo eran antes, su pensamiento...”⁷⁰⁰ Esta es una respuesta con la que, la alumna, parece intuir la necesidad de construir patrimonio, cultura y con ello, identidad.

¿Qué responden a la idea de museo? B2 habla de “estilos”, con sus obras representativas que deben ser recopiladas para ser presentadas ante un público⁷⁰¹; otros de un espacio que permite “disfrutar del arte y de las obras y conocer cómo era el pasado y cómo es el presente”⁷⁰², esto es, un lugar que fomenta la cultura⁷⁰³. Pero también el museo como lugar para compartir⁷⁰⁴ y fortalecer los lazos familiares, porque “permite ir una tarde con los padres”.⁷⁰⁵

Una alumna piensa en reflexión y comprensión del otro, de creación de conexiones entre el público y la obra⁷⁰⁶; mientras, su compañera de clase, habla de condici3n de sentimientos y de ideas.⁷⁰⁷

Lugar para el ocio

En relación a todo ello Jorge Rando opina que el museo debe ser un lugar en el que se piense que no es necesario ir a ver cuadros o a estudiar en su biblioteca, porque a veces pueden estar vacías las salas o la biblioteca. Tiene que ser un lugar donde vivir, donde poder sentarse pausadamente para reflexionar. Un lugar donde convertirse en un “mirador de cuadros” y para ello hay que dialogar con ellos. Pero para dialogar con ellos es necesario antes un diálogo consigo mismo.

En general, siguen ligados a la idea de museo como lugar que solo conserva las obras de aquellos seres humanos considerados genios, dotados de habilidades innatas, por lo tanto, es fácil que el museo no termine de entrar en sus vidas. Según extraemos de las respuestas desprendidas algunas entrevistas⁷⁰⁸, la consideración social de lugar aburrido y la educación plástica considerada

⁶⁹⁹ Entrevista S3 (00:11:25),

⁷⁰⁰ Entrevista S2 (00:12:12) 01/03/2016

⁷⁰¹ Entrevista B2 (00:07:56) 04/03/2016

⁷⁰² Entrevista R3 (00:10:31) 08/03/2016

⁷⁰³ Entrevista C1 (00:12:48), C2(00:12:54) 08/03/2016

⁷⁰⁴ Entrevista V1 (00:14:58),

⁷⁰⁵ Entrevista V2 (00:15:16)11/03/2016

⁷⁰⁶ Entrevista P2 (00:10:20) 15/03/2016

⁷⁰⁷ Entrevista P3 (00:11:38) 15/03/2016

⁷⁰⁸ Entrevista P2 (00:14:06) 15/03/2016; Z2 (00:17:32) 01/03/2016; B3 (00:12:25) 04/03/2016

Gli studenti, in linea di massima, sono sempre legati all'idea di museo come luogo dove soltanto si conservano l'opere di esseri umani considerati dei geni, dotati di abilità innate; quindi, si capisce perchè il museo non ha luogo nelle loro vite. Dalle risposte ottenute con l'interviste,⁷⁰⁹ la considerazione sociale di luogo noioso e una educazione plástica considerata materia "paratontos" influisce nel grupo, allontanando dal'adolescente l'idea di luogo dove trascorre il tempo libero.

Cosa ne pensano i quattro docenti referenziati sulla visita ai musei?

- CB, siccome è il suo primo anno d'insegnamento come supplente, non ha pensato in nessun momento di realizzare una uscita formativa ad un museo con i suoi studenti. Dichiaro che per lui risulta estenuante capire la dinamica di una classe dove non c'è conoscenza mutua, tentando di non abbassare l'esigenza personale, "que es de superación constante",⁷¹⁰ e con una responsabilità che, considera, non è a breve termine. Pensa che quando avrà un lavoro con una certa stabilità che li permetta programmare, sicuramente lo terrà come strumento portante nella attività educativa e formativa degli studenti.
- DR riconosce che nella scuola privata dove insegna la programmazione delle attività extracurricolari si fanno pensando ai gusti degli studenti, piu consoni all'attività di multiavventura. Dice: "He comentado en algunas ocasiones que creo que debería promoverse más la visita a los museos, y es que me sorprende ser profesora de Plástica y al día de hoy todavía no he ido con ellas a ninguna visita ni a ningún museo"⁷¹¹ (soltanto come accompagnatore della insegnante di Storia dell'Arte in contate occasioni).
- DL., la docente del IES, segnala che "en un grupo suele ser una o ninguna, debido a que son varias las materias en las que se hacen salidas", ma vorrebbe cambiare la situazione.
- DM., la docente di riferimento, invece dichiara: "(...) tampoco tengo yo una opinión muy constructiva de las salidas; desde que estoy aquí esta es mi tercera salida. Este año todavía no hemos hecho ninguna."⁷¹²

⁷⁰⁹ Entrevista P2 (00:14:06) 15/03/2016; Z2 (00:17:32) 01/03/2016; B3 (00:12:25) 04/03/2016

⁷¹⁰ Entrevista profesor CB (01:04:29) 09/06/2016

⁷¹¹ Entrevista profesora DR (00:34:50) 19/04/2016

⁷¹² Entrevista docente DM (00:00:21) 18/03/2016

asignatura “para tontos” influye en el grupo, alejando al adolescente de tenerlo en consideración como lugar al que ir en sus ratos de ocio.

Jorge Rando dice que el museo del siglo XXI es un museo para el ocio, porque sus visitantes acuden en estos momentos de tiempo libre para pasar un rato agradable. Por eso sostiene que quien entra a un museo debe hacerlo con entera libertad, sin sobrecogimiento, “que un día vayas y no veas cuadros ni siquiera”⁷¹³

¿Qué piensan los cuatro docentes, que hemos tomado de muestra, sobre las visitas a museos?

- CB, al ser su primer año de docencia, y cubriendo una baja maternal, no se ha planteado en ningún momento realizar una salida formativa a un museo. Declara que para él está siendo extenuante porque tiene que estar luchando para hacerse con una clase en la que no había conocimiento mutuo, intentando no bajar el nivel de exigencia personal, “que es de superación constante”,⁷¹⁴ y con una responsabilidad que, considera, no es solo a corto plazo. Piensa que cuando tenga un trabajo con una cierta estabilidad que le permita programar, seguramente los tendrá en cuenta como pieza importante en la labor educativa y formativa del alumnado.
- DR reconoce que, en su centro educativo de titularidad privada, la programación de las actividades extraescolares se hace pensando que los gustos de las alumnas están relacionados con actividades de multiaventura. Dice: “He comentado en algunas ocasiones que creo que debería promoverse más la visita a los museos, y es que me sorprende ser profesora de Plástica y al día de hoy todavía no he ido con ellas a ninguna visita ni a ningún museo”⁷¹⁵ (solo acompañando a la profesora de Historia del Arte en alguna ocasión).
- DL., la docente del IES señala que “en un grupo suele ser una o ninguna, debido a que son varias las materias en las que se hacen salidas”, por lo que piensa que esta situación debería cambiar.

⁷¹³ Encuentro entre Jorge Rando y el grupo de alumnos y alumnas participantes en la actividad colaborativa con el centro educativo de referencia para la investigación (27/05/2016)

⁷¹⁴ Entrevista profesor CB (01:04:29) 09/06/2016

⁷¹⁵ Entrevista profesora DR (00:34:50) 19/04/2016

Per quanto riguarda gli alunni, i musei sono cari e noiosi, quindi è difficile come luogo per il tempo libero. Nonostante gli piace andare con la scuola, non vedono nei musei il carattere lúdico. Vanesa Diez, direttrice di Museum Jorge Rando, sottolinea che mai sono stati i musei luogo dove gli adolescenti sono andati da soli; i bambini e i giovani che frequentano questo Museo lo fanno con i genitori oppure con la scuola, anche se quelli che realizzano dell'attività artistiche, come studi nel Conservatorio di Musica, trovano qui un luogo dove esprimersi, quindi si trasformano in utenti fedeli.

Missione

La visione degli studenti sul museo contrasta con la missione del museo referenziato. Così, Pablo Serrato sostiene che Museum Jorge Rando è legato all'obiettivo dell'artista: dinamizzare il quartiere culturalmente, che tutti abbiano accesso alla cultura gratuitamente. E aggiunge: non si tratta soltanto di fare conoscere l'opera di questo artista, ma anche di “disfrutar de las actividades, de los eventos que se organizan, que también son muy ricos en cuanto a la cultura.”

Vanesa Diez, sostiene che, avvicinare, diffondere e studiare l'opera di Jorge Rando si complementa con la volontà che questo museo sia “un sitio que tenga luz propia” e non semplicemente “uno specchio”:

“Un espacio de creación para dar alas a ese nuevo Expresionismo que nosotros creemos que ha de surgir. Basándonos en ello, tenemos unas líneas a seguir en torno a los valores humanistas, universales, espirituales que han retornado en la pintura de Jorge Rando y que creemos que son necesarios, porque forman una de las bases principales del arte.”⁷¹⁶

Josemaría Pacheco, dichiara che sebbene la missione del museo dove lavora, Museo Picasso Málaga, è diffondere l'opera di Picasso, studiarla e approfondirla, non si ferma lì; si tratta anche di avvicinare l'arte al pubblico e propiziare su tutti una esperienza diretta che sia gradevole e soddisfacente.⁷¹⁷

⁷¹⁶ Entrevista directora VD (03:28.11) 17/06/2016

⁷¹⁷ Entrevista educador MPM (00:19.50) 18/07/2016

- Por su parte, DM., declara que “(...) tampoco tengo yo una opinión muy constructiva de las salidas; desde que estoy aquí esta es mi tercera salida. Este año todavía no hemos hecho ninguna.”⁷¹⁸

En cuanto al alumnado es aún más difícil que lo encajen en su tiempo de ocio. Consideran que son caros y aburridos. No obstante les guste ir con la clase, no ven en el museo un carácter lúdico. Vanesa Diez, directora de Museum Jorge Rando, señala que el Museo nunca ha sido un lugar donde los adolescentes han ido solos; los niños y jóvenes que van a lo hacen con sus padres o colegio, aunque aquellos que realizan actividades artísticas (por ejemplo Conservatorio) encuentran aquí un lugar donde expresarse, por lo que se convierten en usuarios fieles.

Misión

La visión que el alumnado tiene del museo contrasta con la misión del museo referenciado. Pablo Serrato sostiene que la misión de Museum Jorge Rando está ligada al objetivo del artista: dinamizar el barrio culturalmente, que todos tengan acceso a la cultura de forma gratuita. Añade: no solo se trata de conocer las obras de este artista, sino también de “disfrutar de las actividades, de los eventos que se organizan, que también son muy ricos en cuanto a la cultura.”

Vanesa Diez, directora de este museo, sostiene que, además de acercar, estudiar y difundir la obra de Jorge Rando, quieren que este museo sea “un sitio que tenga luz propia” y no simplemente “un espejo:

“Un espacio de creación para dar alas a ese nuevo Expresionismo que nosotros creemos que ha de surgir. Basándonos en ello, tenemos unas líneas a seguir en torno a los valores humanistas, universales, espirituales que han retornado en la pintura de Jorge Rando y que creemos que son necesarios, porque forman una de las bases principales del arte.”⁷¹⁹

Josemaría Pacheco, refiere que la misión del museo donde trabaja es –además de difundir y dar a conocer la obra de Picasso, estudiarla y profundizar en ella –, acercar el arte al público y propiciar que todo el que vaya tenga una experiencia directa con el arte y una experiencia agradable y satisfactoria.⁷²⁰

⁷¹⁸ Entrevista docente DM (00:00:21) 18/03/2016

⁷¹⁹ Entrevista directora VD (03:28.11) 17/06/2016

⁷²⁰ Entrevista educador MPM (00:19.50) 18/07/2016

La funzione educativa deve essere legata al processo di apprendimento. La conoscenza incrementa l'interesse, ma questo non esiste se quella non si crea e si condivide. L'interesse è legato alla motivazione. Riflettere su ciò che si sperimenta è l'inizio del processo di apprendimento. Da qui la mia insistenza sugli alunni nella elaborazione di un portfolio. Jorge Rando parla di connessioni. È importante capire cosa gli ha apportato.

Conoscenze precedenti

L'insegnante, s'interessa dalle conoscenze precedenti degli alunni nei preliminari alla visita del museo? Si considera che gli alunni apprendono meglio quando ricevono l'informazione in modo strutturato; nonostante ciò, la gran maggioranza degli insegnanti non tengono conto di questo fatto.

I musei forniscono materiale didattico per le scuole che lo richiedono, con l'intenzione che lo studente conosca il luogo e l'opere che visiteranno. DM., riferisce che, dei due musei visitati con i loro alunni l'anno scorso, della I e II classe della scuola secondaria⁷²¹ –cioè 1° e 2° ESO– soltanto uno dei musei ha provveduto con un quaderno, ma considera che è molto basico per il gruppo di 4° ESO perchè si trattava di un rompicapo.

Pianificazione

Una alunna crede sia condizione primordiale capire “lo que se va a ver”, facendo leva sulla necessità di lavorare sulle conoscenze precedenti. Lei, davanti alla mia curiosità per capire, secondo lei, da dove provengono queste conoscenze, dubita: “para empezar tienes que entender la obra tú misma, porque si no la entiendes tú no la entiende nadie por ti”⁷²². Una alunna dice al respecto que si los conocimientos previos se trabajan en el aula, la visita al museo es satisfactoria porque se encuentra “en buen ambiente, en buena compañía. Está a gusto”⁷²³. En definitiva, si se cumplen las expectativas⁷²⁴, la experiencia es gratificante.⁷²⁵ La docente condivide con le sue parole: Aveva assistito con tutta la classe ad un museo della città dopo avere visto nell'aula l'opera dell'artista. Segnala la paura che sentiva perchè si annoiassero; invece, siccome

⁷²¹ Ricordiamo che il sistema educativo spagnolo si corrisponde con l'italiano nella scuola secondaria del modo seguente: 1° ESO=2ª Media, 2° ESO= 3ª Media; 3° ESO=1ª Superiore; 4° ESO= 2ª Superiore; 1° Bachillerato= 3ª superiore; 2° Bachillerato= 4ª Superiore. Il sistema spagnolo non prevede un quinto anno di scuola superiore.

⁷²² Entrevista alumna H1 (00:08:09–(00:09:26) 09/04/2016

⁷²³ Entrevista alumna Z2 (00:20:21) 01/03/2016 (notas)

⁷²⁴ Entrevista alumna V3 (00:15:39) 11/03/2016 (notas)

⁷²⁵ Entrevista alumna V2 (00:16:38)11/03/2016 (notas)

La función educativa debe estar ligada al proceso de aprendizaje. El conocimiento acrecienta el interés, pero este no existe si aquel no se crea y se comparte. El interés está ligado a la motivación. Reflexionar sobre lo que se está experimentando es el principio del proceso de aprendizaje. De ahí la insistencia al alumnado para que elaboren un portfolio. Jorge Rando habla de conexiones, de cómo enamorarse del arte te hace perderte; pero uno no se puede enamorar de lo que no conoce. Es importante comprender qué les ha aportado.

Conocimientos previos

¿La docente se interesa por los conocimientos del alumnado en la fase previa ligada a la visita experiencial en el museo? Se considera que el alumnado aprende mejor cuando recibe la información de manera estructurada; a pesar de ello, la mayoría de los docentes no lo hacen.

Los museos proporcionan material didáctico al centro educativo que lo solicita, con la intención de que el alumnado conozca el lugar y las obras que va a visitar. DM., refiere que, de los dos museos que visitó el año anterior con 1º y 2º de ESO, solo uno de ellos le dio este cuaderno, aunque considera que es muy básico para el grupo de 4º, porque se trataba de un rompecabezas.

Planificación

Una alumna piensa que es condición primordial entender “lo que se va a ver”, haciendo hincapié en la necesidad de trabajar los conocimientos previos. Ésta, ante mi interés por saber quién debe proporcionar ese conocimiento, duda: “para empezar tienes que entender la obra tú misma, porque si no la entiendes tú no la entiende nadie por ti.”⁷²⁶ Otra alumna dice al respecto que si los conocimientos previos se trabajan en el aula, la visita al museo es satisfactoria porque se encuentra “en buen ambiente, en buena compañía. Estás a gusto”⁷²⁷. En definitiva, si se cumplen las expectativas⁷²⁸, la experiencia es gratificante.⁷²⁹ La docente corrobora con sus palabras las de las dos alumnas. Habían asistido con toda la clase a un museo de la ciudad después de haber visto en el aula la obra del artista. Señala su miedo a que se aburrieran pero, al “sonarles” las obras que

⁷²⁶ Entrevista alumna H1 (00:08:09–(00:09:26) 09/04/2016

⁷²⁷ Entrevista alumna Z2 (00:20:21) 01/03/2016

⁷²⁸ Entrevista alumna V3 (00:15:39) 11/03/2016

⁷²⁹ Entrevista alumna V2 (00:16:38)11/03/2016

conoscevano l'opere che avevano davanti, risultò alla fine una esperienza molto interessante.⁷³⁰

La prima alunna a chi ho domandato sulle conoscenze precedenti sembra non avere chiaro se la visita deve essere pianificata oppure no. Quando si pianifica e si stabilisce un rapporto di collaborazione con il dipartimento di educazione del museo o centro d'arte, la percezione in molti alunni cambia. Questa collaborazione significa, tra l'altro, che il museo insegni al docente come servirsi di loro nel modo più consone al curriculum, convincendoli del beneficio di includerli nel loro lavoro d'insegnamento. La conoscenza precedente, quindi, incrementa l'interesse degli alunni.

Influenza del gruppo

Ciò che condiziona di più l'interesse degli studenti per il museo è realizzare una visita con i suoi amici, famiglia⁷³¹ o sentirsi influenzati con l'idee degli altri visitatori del museo.⁷³²

7.4.2.3 Museo aperto

La professoressa della scuola di riferimento, DM., sostiene l'importanza di capire l'arte urbano come medio di avvicinamento a quello che è "nascosto" tra le mura dei musei.⁷³³ L'artista Jorge Rando sembra parlare negli stessi termini quando chiede che "el museo salga para que el público entre." Per lui l'idea di museo trascende l'opera appesa sul muro.

Relazione opera-spettatore. Gli educatori museali

Nella comunicazione si possono verificare quattro situazioni:

1. L'emittente (l'autore) non sa necessariamente cosa vuole dire
2. Non si sa quale sia il messaggio
3. Il ricevente non sa cosa deve percepire o assimilare
4. Non si conosce il codice usato nella trasmissione.

Se ciò succede il ricevente si trasforma in lettore e si proietta sul messaggio che ha reso in oggetto artistico. Davanti alla creazione artistica è possibile che l'artista non sappia cosa vuole dire,⁷³⁴ se esiste o quale sia il messaggio, quindi il visitatore non sa cosa deve percepire o

⁷³⁰ Entrevista DM (00:03:01) 18/03/2016 (notas)

⁷³¹ Entrevista alumna C2 (00:07:41) 08/03/2016 (notas)

⁷³² Entrevista alumno R2 (00:13:03) 08/03/2016 (notas)

⁷³³ 3ª Entrevista docente: DM (00:04:25)18/03/2016 (notas)

⁷³⁴ Esto es algo que sucede en el Expresionismo, como ha manifestado Jorge Rando en la tertulia.

estaban viendo, resultó ser una salida interesante.⁷³⁵

La primera alumna parece no tener claro si es necesario o no planificar la visita. Sin embargo, cuando se planifica y se establece una relación colaborativa con el departamento de educación del museo o centro de arte, la percepción en muchos alumnos y alumnas cambia. Esta colaboración significa, entre otras cosas, que el museo enseñe al profesorado cómo servirse de ellos de la forma más adecuada, convenciéndoles del beneficio de incluirles en su labor docente. El conocimiento previo, por lo tanto, incrementa el interés del alumnado.

Influencia del grupo

Lo que más condiciona el interés del alumnado por el museo es realizar la visita con amigos, familia⁷³⁶ o la influencia de los demás grupos sociales que están en el museo.⁷³⁷

7.4.2.3 Museo abierto

La profesora del centro educativo de referencia sostiene la importancia de comprender el arte expuesto en las calles de la ciudad, como medio para acercar al alumnado al que está “escondido en edificios.”⁷³⁸ Jorge Rando habla en términos parecidos cuando dice que “el museo salga para que el público” entre. Y es que para él la idea de museo va más allá que unas obras colgadas en la pared.

Relación obra–espectador. Los educadores museales

En comunicación pueden verificarse cuatro situaciones:

1. Que el emisor no sepa necesariamente qué quiere decir
2. Se desconoce cuál es el mensaje
3. El receptor no sabe qué tiene que percibir ni asimilar
4. Se desconoce el código usado en la transmisión del mensaje.

En Arte cabe la posibilidad de que el artista no sepa qué quiere decir⁷³⁹, si existe un mensaje y cuál es, por lo que el visitante desconoce qué es lo que tiene que percibir o asimilar porque

⁷³⁵ Entrevista DM (00:03:01) 18/03/2016

⁷³⁶ Entrevista alumna C2 (00:07:41) 08/03/2016

⁷³⁷ Entrevista alumno R2 (00:13:03) 08/03/2016

⁷³⁸ 3ª Entrevista docente: DM (00:04:25)18/03/2016

⁷³⁹ Esto es algo que sucede en el Expresionismo, como ha manifestado Jorge Rando en la tertulia.

assimilare perchè non conosce quale sia il codice dell'artista. In questo modo, si trasforma in un lettore che si proietta sull'opera trasformando il proprio messaggio in oggetto artistico.

Allo stesso tempo, nell'arte si vede la necessità di rompere il codice perché deve emergere la personalità dell'autore (emittente). Ciò lo rende una manifestazione personale (non meccanica). Oltre a decifrare l'oggetto artistico, non bisogna dimenticare che –dallo stesso modo che il linguaggio non si crea ma si usa– il linguaggio artistico si usa e si crea. Se non è così non è originale. Per questo motivo, la cosa più importante non è il messaggio quanto il modo di trasmetterlo. Deve essere una creazione da decifrare.

Nella realtà museística, constatiamo che il contesto condiviso tra il museo come spazio e l'artista che produsse l'opera è diverso. Così troviamo, da una parte, il contesto dell'opera quando fu creata e, da un'altra, il contesto del museo, cioè dove si trova; quindi esiste una dissociazione, una decontestualizzazione dell'oggetto di cui l'alunno deve essere consapevole. In questo modo, il visitatore (cioè, il ricevente) si trasforma in spettatore che ha la necessità di leggere l'oggetto (mediatizzato dal museo) per scoprire l'oggetto in sé stesso come elemento físico, come significante di un contesto primigenio (l'autore) e come significante di un secondo contesto (il museo).

Per questi motivi, una delle funzioni della didattica dei beni culturali è l'elaborazione di progetti educativi destinati a facilitare l'aprossimazione dello studente agli oggetti artistici e opere d'arte, al patrimonio culturale, ecc. In questo contesto è immerso l'educatore museale, da cui l'alunno ha una visione distorsionata al confonderlo con una guida museale, nel migliore dei casi, o come uno che sostituisce il proprio sguardo personale per 'aiutare la percezione' nel caso peggiore. Una alunna chiede "alguien que te lo pueda explicar"⁷⁴⁰, per tanto ciò che richiama è l'aiuto a decifrare il messaggio da qualcuno che sa trasmettere, comunicare. Questo 'qualcuno', nello spazio museo, è l'educatore o mediatore museale.

Questa osservazione della alunna contrasta con una frase detta dalla direttrice del Museum Jorge Rando durante il nostro primo incontro: "No hay que entender el arte, solo tiene que producir sensaciones." Ma, come insegnare a sentire, a percepire? Insegnando a osservare, perchè dopo lo

⁷⁴⁰ Entrevista alumna P2 (00:12:10) 15/03/2016 (notas)

desconoce el código del artista. Cuando esto ocurre se convierte en un lector que se proyecta sobre la obra convirtiendo su propio mensaje en objeto artístico.

Al mismo tiempo en Arte se ve la necesidad de romper el código para que aflore la personalidad del autor (emisor). Esto lo convierte en una manifestación personal (no mecánica). Además de descifrar el objeto artístico no hay que olvidar que— de la misma forma que el lenguaje no se crea sino que se usa— el lenguaje artístico no se usa, sino que se crea. Si no es así no es original. Por este motivo, lo importante no es el mensaje sino la forma de transmitirlo. Ha de ser una creación a descifrar.

En la realidad museística comprobamos que el contexto compartido entre el museo y el artista que produjo la obra es diferente. Así encontramos el contexto de la obra cuando fue creada y el contexto espacial del museo, por lo tanto hay una disociación, una descontextualización del objeto. El visitante (receptor) se ha convertido en un espectador que tiene la necesidad de leer el objeto (mediatizado por el museo) para descubrirlo en sí mismo como: elemento físico, como significante de un contexto primigenio (el que le suele otorgar el autor), y como significante de un segundo contexto (el que adquiere como parte del museo).

Por estos motivos, una de las funciones de la didáctica de los bienes culturales es la elaboración de proyectos educativos destinados a facilitar la aproximación del estudiante a los objetos artísticos y obras de arte, al patrimonio cultural. En este circuito está inmerso el educador museal, del cual el alumnado tiene una visión un tanto distorsionada al confundirlo con un guía, en el mejor de los casos, o como uno que sustituye la mirada personal para sentir, en el peor. Una alumna reclama que “alguien que te lo pueda explicar”⁷⁴¹, por lo tanto quiere descifrar un mensaje ayudada por alguien que sepa transmitirlo, comunicarlo. Ese alguien, en el espacio museo, es el educador o mediador museal.

Preferencias en los museos

Este último comentario lo hace la alumna con tono de desaprobación, motivo que lleva a preguntarme por lo que menos les gusta del museo, sin especificar si hablamos de la colección, del espacio, del programa educativo, de las actividades o de los recursos que pone a disposición del público. Les molesta el control ejercido por el vigilante de sala, aunque lo comprenden. Si hay algo

⁷⁴¹ Entrevista alumna P2 (00:12:10) 15/03/2016 (notas)

studente si senta libero.⁷⁴² In questo modo, quando ci interessiamo per sapere come piace agli studenti realizzare una visita al museo –se mediata oppure spiegata tra una beve visita realizzata in autonomia– non coincidono. Così segnano aspetti come: privilegiare la mansione del vigilante di sala, a chi accudire soltanto solo “en cualquier momento de duda” per assicurarsi la personale comprensione dell’opera,⁷⁴³ apprezzare il lavoro dell’educatore museale con una spiegazione previa la visita per dopo essere lasciati da soli⁷⁴⁴ e, in ultimo, vedere la mostra in assoluta autonomia, perchè un’altro sguardo non influisca sul proprio.⁷⁴⁵

Preferenze nei musei

Questo ultimo commento lo fa una studentessa in tono di disapprovazione, motivo che fa domandarmi su cosa piace di più o di meno in un museo, senza specificare se parliamo della collezione, dello spazio, del programma educativo, dell’attività oppure delle risorse che si mettono a disposizione del pubblico. Molesta a loro il controllo esercitato dal vigilante di sala, anche se capiscono le motivazioni. Se c’è qualcosa che non tollerano sono i commenti a voce alta fatti da altri visitante, per paura di essere influenzate le proprie percezioni e “porque no dejan concentrarte.”

Quando si riferiscono a ciò che piace di più, un alunno risponde: “Pues lo único que hay, cuadros. En los museos solo tienen cuadros y cuadros y ya está”⁷⁴⁶. Un’altra alunna si sente mediatizzata dal contesto socioculturale, anche se sembra che le piaccia il rapporto creato, ⁷⁴⁷ mentre il confronto diretto con l’opera d’arte è ciò che valora di più un suo compagno di classe.⁷⁴⁸

Un alunno si sente attratto dal l’uso delle nuove tecnologie come supporto di rappresentazione artistica, un linguaggio che in teoria gli è più vicino e comprensibile, ma “también depende de cómo te lo expliquen, cómo te lo cuenten”. (V3) C’è qualcosa che tutti concordano: l’ambiente creato nel museo attrae, li fa sentire rilassati perchè diverso.

⁷⁴² Entrevista alumnaa Z3 y Z1 (00:22:34) 01/03/2016 (notas)

⁷⁴³ Entrevista alumna A2 (00:25:15) 25/02/2016 (notas)

⁷⁴⁴ Entrevista alumnas C1 (00:10:55) C2 (00:11:00), C3 (00:11:06) 08/03/2016 (notas)

⁷⁴⁵ Entrevista alumna A3 (00:25:44) 25/02/2016 (notas)

⁷⁴⁶ Entrevista alumna B3 (00:10:29) 04/03/2016

⁷⁴⁷ Entrevista alumna C2 (00:09:11) 08/03/2016 (notas)

⁷⁴⁸ Entrevista alumno V1 (00:16:03) 11/03/2016 (notas)

que no toleran son los comentarios que puedan hacer otros visitantes, por miedo a ser influenciadas en su percepciones y “porque no dejan concentrarte.”

Cuando se refieren a lo que más les gusta, un alumno contesta: “Pues lo único que hay, cuadros. En los museos solo tienen cuadros y cuadros y ya está”⁷⁴⁹. Otra alumna se siente mediatizada por el contexto sociocultural, aunque parece gustarle la relación que se crea⁷⁵⁰, mientras el enfrentamiento directo con la obra de arte es lo que más valora su compañero⁷⁵¹:

A un alumno le llama la atención el uso de las nuevas tecnologías como soporte de representación artística, un lenguaje que en teoría es más cercano y comprensible para los jóvenes, sin embargo “también depende de cómo te lo expliquen, cómo te lo cuenten”. (V3) En lo que sí están todos de acuerdo es que el ambiente que se crea en el museo es atractivo, les hace sentirse relajados y es diferente.

7.4.2.4 Gestión de los espacios y la obra de arte

Cada exposición trata de extraer el máximo número de significados de los significantes y el diseño expositivo es esencial para conseguirlo. No es normal que alumnos de 4º de ESO se fijen en cómo están gestionados los espacios en el museo. Algunos aspectos museográficos pasan desapercibidos entre los no *adetti ai lavori*. La cosa cambia si el educador museal crea la curiosidad. Es lo que ha hecho Pablo Serrato. Cuando el alumnado del centro educativo fue por segunda vez a Museum Jorge Rando la exposición había cambiado y el educador les ayudó a recordar. Este detalle hizo que algunas alumnas se interesaran por aspectos como la disposición de los cuadros, la importancia del color en las paredes o el lugar donde deben estar los asientos en las salas.

Una alumna pregunta por la colocación de los cuadros. Pablo responde que es Jorge Rando quien las coloca para darles coherencia. ¿Por qué conjuntos de cuadros? ¿Tiene que ver con las salas o con un mensaje? Anima a hacerle esta pregunta al maestro. Y se la hace. El maestro contesta que hay una norma para hacerlo pero él, algunos de ellos, como los que son pájaros, los coloca muy altos o muy bajos dependiendo de su vuelo “¿Por qué no pueden estar los pájaros donde quieran?” Lo hace también pensando en el mirador de cuadros, para que no se aburra, teniendo en

⁷⁴⁹ Entrevista alumna B3 (00:10:29) 04/03/2016

⁷⁵⁰ Entrevista alumna C2 (00:09:11) 08/03/2016

⁷⁵¹ Entrevista alumno V1 (00:16:03) 11/03/2016

7.4.2.4 Gestione degli spazi e l'opera d'arte

Ogni mostra cerca di estrarre il massimo numero di significati dei significanti, e un buon disegno espositivo è essenziale per riuscirci. Non è consueto che alunni di 4° ESO stiano attenti alla gestione degli spazi nel museo. Alcuni aspetti museografici non sono apprezzati tra i non addetti ai lavori. La cosa cambia se l'educatore museale crea questa curiosità. Ciò lo fa Pablo Serrato. Quando l'alunni della scuola di riferimento andarono per seconda volta a Museum Jorge Rando la mostra era cambiata e l'educatore gli aiutò a ricordare come erano disegnati gli spazi nella mostra precedente. Questo dettaglio fece che delle alunne mostrassero interesse per aspetti come la disposizione delle opere, l'importanza del colore sulle mura o il luogo dove sono disposti le panche di riposo nelle sale.

Una alunna domanda sulla disposizione dei dipinti. Serrato risponde che è sempre Jorge Rando chi decide per una questione di coerenza. Perché un insieme di quadri? Ha a che fare con lo spazio fisico o con un messaggio? L'incoraggia a fare queste domande all'artista durante l'incontro. E gliela fa: Jorge Rando risponde che sebbene ci sono delle regole per farlo, lui, in qualcuno di loro, come quelli di tematica di uccelli, li colloca molto alti o molto bassi dipendendo dal loro volo. "Por qué no pueden estar los pájaros donde quieran?" Lo fa anche pensando nel 'mirador de cuadros', perché non si annoi, tenendo conto che la visione è molto lunga. Sostiene l'artista che quando guardiamo un dipinto situato accanto un'altro, siamo consapevoli in modo inconscio di questa vicinanza, quindi la visione non è pura. Quando lo sguardo corre su e giù, inconsciamente guardiamo in un'altro modo e ci dimentichiamo di ciò che c'è in altri dipinti accanto.⁷⁵²

A1 sente curiosità da chi sceglie il luogo e la posizione delle panchine; secondo lei in questo modo si capisce l'opera che il museo considera più rilevanti.

7.4.2.5 Il museo e la città

Nel gruppo degli alunni intervistati, sebbene capiscono tutti l'importanza del museo come richiamo turistico⁷⁵³ –perché stimola l'economia, quindi non può mancare in nessuna città– qualcuno di loro coincide anche sulla importanza della formazione nelle persone perché le rendono più sensibili alla

⁷⁵² Tertulia con Jorge Rando, p.63

⁷⁵³ Entrevista alumna B2 (00:09:55) 04/03/2016

cuenta que la visión es amplia. Sostiene el artista que cuando miramos uno que está al lado de otro, estamos siendo conscientes de esta cercanía, no tenemos una visión pura. Cuando la mirada se desliza hacia arriba y hacia abajo, inconscientemente miramos de otra forma y nos olvidamos de que hay otros cuadros al lado.⁷⁵⁴

A1 siente curiosidad por quién elige el lugar y la posición de los asientos. Argumenta que así comprende a qué obras les ha dado el museo mayor importancia.

7.4.2.5 El museo y la ciudad

En el grupo del alumnado entrevistado, a pesar de que entienden el valor del museo como reclamo turístico⁷⁵⁵ y, en consecuencia, mueve la economía –por lo tanto, no puede faltar en toda ciudad – algunos coinciden en la importancia de los museos en las ciudades porque forman a las personas y las hace más sensibles a la cultura⁷⁵⁶. Creen que es un modo de conservar el patrimonio y comprenderse como miembros de una comunidad.

En reconocerse como miembros de la comunidad trabaja Museum Jorge Rando. Vanesa Díez, su directora, asegura que quieren que sea un museo construido por todos “porque dice Jorge Rando que hoy, el museo, no tiene legitimidad por sí mismo sino que esa legitimidad se la debe dar la sociedad. Y creo que ahí reside: que la gente sienta que viene aquí y que forma parte del museo, que es suyo.”⁷⁵⁷

Esa legitimidad no es comprendida por una parte de la población adolescente al entender que el museo es algo ajeno, donde lo único que hay son cuadros, como decía aquel alumno. Unos cuadros que, refiere el maestro Rando, “tienen vida propia y que pertenecen a la mirada de cada uno porque el artista tiene que dejarlos libres. Es la creación o la recreación”⁷⁵⁸. Sin embargo, no se entiende así porque no se habita el museo, de ahí que la idea generalizada de que es un lugar solo para “entendedores” se traslade a los jóvenes de forma natural. Siendo así, algún que otro alumno de los treinta entrevistados no los ve necesarios en la propia ciudad⁷⁵⁹, pero sí en otras ciudades o países. Creen que su existencia está subordinada al gusto de una parte de la sociedad, aunque es

⁷⁵⁴ Tertulia con Jorge Rando, p.63

⁷⁵⁵ Entrevista alumna B2 (00:09:55) 04/03/2016

⁷⁵⁶ Entrevista alumnas P2 (00:13: 07), P1 (00:13:15) P3(00:13:18) 15/03/2016

⁷⁵⁷ Entrevista Vanesa Díez, 17/06/2016

⁷⁵⁸ Tertulia con Jorge Rando (35:56.99) 27/05/2016

⁷⁵⁹ Entrevista S2 (00:12:49) 01/03/2016 (notas)

cultura.⁷⁶⁰” Inoltre pensano si tratta di un modo di conservare e proteggere i beni culturali e capirsi nell’insieme di una comunità.

In questo riconoscersi membri della comunità lavora Museum Jorge Rando. Vanesa Díez, la sua direttrice, assicura che vogliono un museo costruito da tutti,

“(…) porque dice Jorge Rando que hoy, el museo, no tiene legitimidad por sí mismo sino que esa legitimidad se la debe dar la sociedad. Y creo que ahí reside: que la gente sienta que viene aquí y que forma parte del museo, que es suyo.”⁷⁶¹

Questa legittimità non è percepita da una parte della popolazione adolescente poiché sentono il museo lontano da loro, dove l’unica cosa che c’è sono dipinti, come diceva quel ragazzo. Dipinti che, come sostiene Jorge Rando, “tienen vida propia y que pertenecen a la mirada de cada uno porque el artista tiene que dejarlos libres. Es la creación o la recreación”⁷⁶². Però non si capisce così perché il museo non si abita, da qui che l’idea generale di un luogo soltanto per “entendedores” si trasferisce ai giovani in modo naturale. Così, qualche alunno dei trenta intervistati non vedono la necessità della loro presenza nella città⁷⁶³, ma sì in altre città o paesi. Credono che la loro esistenza sia subordinata al gusto di una parte della società (anche se è traguado da raggiungere quando visitano altri luoghi⁷⁶⁴) soprattutto quelli che sono gratuiti.

Jorge Rando sostiene che una città senza arte è una città morta. La parte spirituale della persona che è l’amore, i sentimenti, le passioni, esistono nell’arte che, inoltre, ci può aiutare a non sopravvalutare ciò che è materiale ma rendere importante altri tipi di valori. Aggiunge che la società di consumo fa sì che la gioventù perda la libertà di guardare in modo pausato.

Frequenza delle visite ai musei

La gran maggioranza delle alunne e degli alunni non ci vanno ai musei, soltanto quattro ragazze dell’insieme classe lo hanno messo nel loro tempo di svago in modo occasionale, come nella celebrazione di un compleanno⁷⁶⁵ oppure accompagnando i genitori che hanno forgiato questo interesse familiare da piccoli⁷⁶⁶ risultato di viaggi e piani familiari anche nella stessa città.

⁷⁶⁰ Entrevista alumnas P2 (00:13:07), P1 (00:13:15) P3(00:13:18) 15/03/2016

⁷⁶¹ Entrevista Vanesa Díez, 17/06/2016

⁷⁶² Tertulia con Jorge Rando (35:56.99) 27/05/2016

⁷⁶³ Entrevista S2 (00:12:49) 01/03/2016 (notas)

⁷⁶⁴ Entrevista Z2 (00:18:06), Z3 (00:18:23) 01/03/2016 (notas)

⁷⁶⁵ Entrevista H2 (00:08:01) 04/03/2016 (notas)

⁷⁶⁶ Entrevista V2 (00:20:46) V3(00:21:06) 11/03/2016 (notas)

meta obligada cuando visitan otro país⁷⁶⁷, sobre todo aquellos de carácter gratuito.

Jorge Rando sostiene, por su parte, que una ciudad sin arte es una ciudad muerta. La parte espiritual del hombre que es el amor, los sentimientos, el arte, tenemos que darnos cuenta de que existe y ella nos puede ayudar a no sobrevalorar lo material, sino otro tipo de valores. La sociedad de consumo hace que la juventud pierda la libertad de mirar de manera pausada.

Frecuencia de visitas a los museos

La mayoría de las alumnas y de los alumnos no van a museos, solo cuatro chicas los han encajado en su tiempo de ocio, como ocasión de un cumpleaños⁷⁶⁸ o porque forma parte de un interés forjado en familia⁷⁶⁹ desde que son pequeños, resultado de viajes y planes familiares en la misma ciudad.

DM⁷⁷⁰ comenta que hay algunos difíciles de gestionar por lo que entendería a su alumnado si los compararan con una iglesia o un santuario. Vanesa Diez reconoce que siempre ha sido para un público más mayor, el “consumidor” de cultura, aunque los últimos movimientos culturales, como hipster, están acercando a una población sensiblemente más joven que la tradicional. Es la faja de edad entre los quince y veinte años –asegura la directora de Museum Jorge Rando– los que solo se acercan a las manifestaciones artísticas por influencia de la familia o “porque en los centros educativos incidan en ello.”

Docentes, alumnos y la relación educación artística–museos

La educación artística no puede pasar por alto el pasado, como tampoco ignorar el presente. El docente de EPVyA tiene el deber de investigar sobre ambos. Participar en las propuestas de innovación educativa que nacen en los departamentos de educación de los museos hace posible que se sienta no solo usuario, sino copartícipe del museo, y le capacita para comprender otra porción de la realidad, otra representación de la realidad social. De esta forma, podrá abordar la enseñanza de la asignatura aproximándose a las cualidades estéticas de los medios artísticos y su experiencia, pero también atendiendo a la función social del arte, desvelando los contextos en los que es producido como piezas básicas para interpretarlo.

⁷⁶⁷ Entrevista Z2 (00:18:06), Z3 (00:18:23) 01/03/2016

⁷⁶⁸ Entrevista H2 (00:08:01) 04/03/2016 (notas)

⁷⁶⁹ Entrevista V2 (00:20:46) V3(00:21:06) 11/03/2016

⁷⁷⁰ Entrevista DM (00:07:10) 18/03/2016 (notas)

DM⁷⁷¹ commenta che ci sono dei musei difficili da gestire nella loro complessità, quindi capirebbe se gli studenti gli paragonano con una chiesa o un santuario. Vanesa Diez riconosce che sempre è stato il pubblico più grande il maggiore “consumatore” della cultura, sebbene i ultimi movimenti culturali, come i hipster, stanno avvicinando una popolazione sensibilmente più giovane che la tradizionale. È la fascia di età tra i quindici e vent’anni –assicura la direttrice di Museum Jorge Rando– quella che soltanto avvicina le manifestazioni artistiche per influenza della famiglia oppure “porque en los centros educativos incidan en ello.”

Insegnanti, studenti e il rapporto educazione artistica–musei

L’educazione artistica non può dimenticare il passato come nemmeno ignorare il presente, quindi l’insegnante di EPVyA ha il dovere di fare ricerca su entrambi. Partecipare nelle proposte d’innovazione educativa che nascono nei dipartimenti di educazione dei musei rende la possibilità di farlo sentire non soltanto un utente, ma copartecipe del museo, e lo capacita per fare capire un’altra porzione della realtà sociale. In questo modo potrà affrontare l’insegnamento della materia approssimandosi alle qualità estetiche dei mezzi artistici e la sua esperienza, ma anche la funzione sociale dell’arte, svelando i contesti in cui si sono prodotti come pezzi fondamentali per la loro interpretazione. Ciò è qualcosa che gli studenti rivendicano: capire l’arte che si produce oggi o quello i cui meccanismi visivi sono vicini alla loro forma di capire e percepire il mondo. Una alumna pensa che capirebbero meglio l’importanza di questa materia se uscissero di più nelle strade, nei musei, e lavorassero il processo artistico. Insegnare la storia dell’arte e EPVyA attendendo le loro qualità estetiche e la sua funzione costruttrice della realtà risponderebbe l’idea degli alunni che rapportano l’educazione artistica e i musei con la acquisizione di una base culturale.

Esistono due attività nel museo che Josemaría Pacheco considera indivisibili: la culturale e la educativa, perché “a veces no sabemos bien dónde está la línea de donde empieza una cosa y acaba otra.”⁷⁷² Tenendo conto che per gli educatori museali intervistati la missione del museo è riuscire che ogni persona riesca a vivere una esperienza diretta e gradevole con l’arte, una attività è complementare dell’altra.

⁷⁷¹ Entrevista DM (00:07:10) 18/03/2016 (notas)

⁷⁷² Entrevista JMP (16:08.41) 18/07/2016

Esto es algo que el alumnado reclama: entender el arte que se produce en la actualidad o aquel otro cuyos mecanismos visuales están más próximos a su forma de percibir el mundo. Una alumna cree que comprenderían mejor esta asignatura si salieran más a menudo a la calle, a los museos, y trabajasen más el proceso artístico⁷⁷³. Enseñar arte y EPVyA atendiendo a las cualidades estéticas y a su función de constructora de la realidad respondería al alumnado que relaciona la educación artística y los museos con la adquisición de una base cultural.

Existen dos actividades, a grandes rasgos, en el museo que, según JP, son imposibles separar: la cultural y la educativa, porque “a veces no sabemos bien dónde está la línea de donde empieza una cosa y acaba otra”⁷⁷⁴. Teniendo en cuenta que para los dos educadores museales entrevistados la misión de su museo es conseguir que cada persona llegue a tener una experiencia directa y agradable con el arte, una actividad es complemento de la otra.

La acción educativa del museo en su relación con la escuela tiene dos vertientes: por un lado la dirigida al docente y, por otra, la que incide directamente en el alumnado. El departamento de educación de Museo Picasso Málaga forma en su metodología (VTS⁷⁷⁵) al docente mediante seminarios, aunque cada vez más está cediendo a la presión de impartir cursos en técnicas artísticas, aunque no es algo que busca. Las actividades y talleres llevados a cabo en el museo, están acompañados de un proceso de observación y de debate, de entender que “cuando hablan de técnicas también pueden hablar de temas, también se puede hacer una actividad en torno a un tema”.⁷⁷⁶ Se trata de una metodología que incide directamente en el alumnado, pero tampoco los docentes quedan fuera de ella: Museo Picasso Málaga les invita a realizar las mismas actividades que propondrán a los alumnos y alumnas durante un par de días: una visita a las salas y un taller relacionado con lo visto y oído.

Por su parte, Museum Jorge Rando diseña junto a un grupo de orientadores los programas didácticos de cada nivel educativo. Esto les permite no solo afrontar cuestiones metodológicas con éxito, sino incrementar las actividades colaborativas con la educación formal que acerquen al conocimiento de la corriente Expresionista y Neo expresionista, para que sea un museo construido

⁷⁷³ Entrevista Z2 (00:06:54) 01/03/2016

⁷⁷⁴ Entrevista JMP (16:08.41) 18/07/2016

⁷⁷⁵ Visual Thinking Strategies

⁷⁷⁶ Entrevista JMP (27:03.45) 18/07/2016

L'azione educativa del museo, nel suo rapporto con la scuola, ha due versanti: da un lato quella gestita dal docente e, dall'altro, quella che incide direttamente sugli studenti. Il dipartimento di educazione di Museo Picasso Málaga forma nella sua metodología (VTS) al docente mediante seminari, nonostante stia cedendo sempre di più alla pressione d'impartire corsi in tecniche artistiche, anche se non è una cosa che vuole promuovere, secondo Pacheco. Le attività e i laboratori che si sviluppano dentro il museo sono accompagnati da un processo di osservazione e di dibattito, e capire che "cuando hablan de técnicas también pueden hablar de temas, también se puede hacer una actividad en torno a un tema."⁷⁷⁷ Si tratta di una metodología didattica che incide direttamente sugli studenti, ma i docenti non rimangono al di fuori: MPM l'invita a realizzare le stesse attività che proporranno agli studenti durante un paio di giorni: una visita alle sale e un laboratorio relativo a ciò che si è osservato e sentito.

Museum Jorge Rando progetta insieme a un gruppo di orientatori i programmi didattici da ogni livello educativo. Questo gli permette non solo di affrontare questioni metodologiche con successo, ma di promuovere, incrementare e rafforzare delle attività collaborative con l'educazione formale che avvicinino verso la conoscenza dell'Espressionismo e Neoespressionismo, con l'obiettivo di costruire il museo con tutti e, in questo modo, legittimato dalla società.⁷⁷⁸

7.4.2.6 Curriculum e musei

La comunità scolastica compone il pubblico maggioritario dei musei a Málaga. Sono i dipartimenti di educazione di ogni museo che entrano in contatto con le scuole inviandoli, all'inizio dell'anno accademico, il programma educativo, le cui proposte sono progettate in relazione ai contenuti curricolari: nel caso di MPM prendendo sempre in considerazione che partono dall'artista, mentre che MJR, si lascia consigliare da un gruppo di orientatori procedenti da tutti i cicli educativi, con speciale attenzione a quelli che lavorano con i bambini con necessità speciali. Tuttavia, entrambi sanno che parlano di linee che dopo dovranno modificare per adattarle alla specificità di ogni scuola.

⁷⁷⁷ Entrevista JMP (27:03.45) 18/07/2016

⁷⁷⁸ "(...) Dice Jorge Rando que un museo no tiene legitimad por sí mismo, sino que esa legitimidad se la debe dar la sociedad"VD, entrevista 17 junio 2016.

por todos y, de esa forma, legitimado por la sociedad.⁷⁷⁹

7.4.2.6 Curriculum y museos

La comunidad escolar compone el público mayoritario de los museos en Málaga. Son los departamentos de educación de cada museo los que entran en contacto con los centros educativos enviándoles, al inicio del año académico, el programa educativo, cuyas propuestas son diseñadas en relación a los contenidos curriculares: en el caso de Museo Picasso Málaga teniendo siempre en cuenta que parten del artista, mientras que Museum Jorge Rando, como hemos referido anteriormente, se deja aconsejar por un grupo de orientadores procedentes de todos los ciclos educativos, con especial atención por aquellos que trabajan con niños con necesidades especiales. Aun así, saben que parten de unas líneas que después tendrán que modificar para adaptarlas a la especificidad de cada centro educativo.

El trabajo colaborativo

En esa relación con los centros tienen cabida los proyectos colaborativos, difíciles de gestionar por los problemas de organización en la mayoría de las escuelas. Trabajar en proyectos significa encontrar un profesor apasionado que sepa sortear todos los obstáculos que se le presentan y sepa implicar a otros compañeros con la intención de que se abran a un trabajo interdisciplinar. Según VD, los centros educativos tienen sistemas muy cerrados, en los que sacar al alumnado presenta muchos problemas. Para que el trabajo en un museo sea significativo, los programas deberían tener una continuidad y no desarrollarlo en una mañana y, además, “no pueden trabajar solo con un museo, sino que tienen que visitar más...”⁷⁸⁰

Obstáculos al trabajo colaborativo

Entre los obstáculos encontramos las trabas burocráticas, que pueden proceder de la misma dirección académica del centro educativo. Por eso, Museum Jorge Rando se preocupa de diseñar cada proyecto junto al docente para tener siempre en cuenta los objetivos curriculares— que después el docente presentará a su centro; de esta forma es más fácil que sea aprobado. Acrecienta el interés de los directivos si cuenta con apoyo institucional, ya que abre la puerta a

⁷⁷⁹ “(...) Dice Jorge Rando que un museo no tiene legitimad por sí mismo, sino que esa legitimidad se la debe dar la sociedad”VD, entrevista 17 junio 2016.

⁷⁸⁰ Entrevista VD (15:22.65) 17/06/2016

In quella relazione con le scuole entrano a far parte i progetti collaborativi, difficili da gestire dato il problema organizzativo nella maggioranza delle scuole. Lavorare in progetti significa trovare un professore appassionato che sappia superare tutti gli ostacoli che si presentino e sappia coinvolgere altri compagni con l'intenzione di aprirsi a un lavoro interdisciplinare. Secondo Diez, le scuole hanno dei sistemi molto chiusi, quindi implicare gli studenti presenta molti problemi. Per essere significativo il lavoro in un museo, i programmi dovrebbero avere una continuità e non svilupparlo in una mattina e, inoltre, "no pueden trabajar solo con un museo, sino que tienen que visitar más..."⁷⁸¹

Ostacoli al lavoro collaborativo

Tra gli ostacoli troviamo le traverse burocratiche, che possono procedere dalla stessa gestione accademica della scuola. Per questa ragione, Museum Jorge Rando si preoccupa di costruire ogni progetto insieme al docente per avere sempre in considerazione gli obiettivi curricolari- che dopo l'insegnante presenterà nella sua scuola- in questo modo è più facile che sia approvato. Aumenta l'interesse dei dirigenti se ha l'appoggio istituzionale, visto che apre la porta al finanziamento per la scuola. Nel caso di questo Museo tutte le attività sono a carico della stessa Fundación Jorge Rando, per cui sono di carattere completamente gratuito.

In tutte le attività collaborative, qual'è il contributo dell'insegnante-scuola? Dipende dall'interesse, motivazione e preparazione dei docenti. Tuttavia, Pablo Serrato indica che è l'insegnante interessato nel museo chi si mette in contatto con loro per collaborare. Quasi sempre si tratta di un professore che va "en la línea del arte, de las letras, de la filosofía, de la cultura... pero siempre es alguien que se ha documentado previamente sobre el museo."⁷⁸² Così, in una attività collaborativa con una scuola fu la professoressa a prendere l'iniziativa e il Museo la sostenne. È stata una mostra dei prodotti artistici degli studenti nella scuola, alla quale ha assistito il maestro Rando per trovarsi con loro e parlare d'arte e del significato di ognuna delle sue opere. L'esperienza educativa finalizò dipingendo fra tutti un mural.

È difficile che si possa stabilire un progetto di collaborazione a lungo termine tra il Museo e la scuola, a meno che parta da un gruppo di professori e analizzino bene ciò che vanno ad affrontare.

⁷⁸¹ Entrevista VD (15:22:65) 17/06/2016

⁷⁸² Entrevista PS (00:50:35) 09/06/2016

que el centro educativo reciba financiación. En el caso de MJR todas las actividades las sufraga la misma Fundación Jorge Rando, por lo que son de carácter completamente gratuito.

En estas actividades colaborativas, ¿cuál es la aportación del docente-colegio? Depende del interés, motivación y preparación del profesorado. No obstante, Pablo Serrato apunta que es el docente interesado en el museo quien se pone en contacto con ellos para colaborar. Casi siempre se trata de un profesor que va “en la línea del arte, de las letras, de la filosofía, de la cultura; pero siempre es alguien que se ha documentado previamente.”⁷⁸³ Así, en una actividad colaborativa con un centro educativo fue la profesora la que tomó la iniciativa y el Museo la secundó. Se trató de una exposición en el colegio a la que asistió el maestro Rando para encontrarse con el alumnado y hablar de arte y del significado de cada uno de sus cuadros. La experiencia educativa terminó pintando entre todos un mural.

Es difícil que se pueda establecer un proyecto de colaboración a largo plazo entre el museo y la escuela, a no ser que parta de un grupo de profesores y analicen muy bien a lo que se van a enfrentar. Diseño, preparación y organización de los proyectos deben realizarse, a menudo, fuera del horario escolar, ya que la dirección académica es difícil que programe el año escolar teniéndolo en cuenta, entre otras razones porque, a menudo, carece de importancia para el centro educativo un trabajo de este magnitud para todos los problemas de índole organizativa que tienen que afrontar. Por lo tanto se convierte en un trabajo extra que pocos profesores y profesoras están dispuestos a asumir, teniendo en cuenta además que no es reconocido ni incentivado.

7.4.2.7 Museos y futuro de la educación artística

Durante un curso de verano celebrado en San Lorenzo de El Escorial en 2015, me surgió una duda, a tenor del título: “El futuro de los museos es la educación” ¿Será justo al contrario? Esto que no es deseable en ningún sentido, va tomando fuerza teniendo en cuenta cómo está evolucionando la educación artística en el panorama educativo formal e informal. Una de las funciones más importantes en estos momentos en gran parte de los museos es la educativa, porque, como defiende Jorge Rando, “el museo del siglo XXI no es ya solo para los amantes del arte.”

⁷⁸³ Entrevista PS (00:50:35) 09/06/2016

Proiezione, preparazione e organizzazione dei progetti devono realizzarsi, spesso, fuori dell'orario scolastico, dato che il direttore accademico della scuola è difficile che programmi l'anno prendendo ciò in considerazione, tra altri motivi perché, spesso, manca l'apprezzamento per un lavoro di questa portata, dovuto alla quantità di problemi di tipo organizzativo che devono affrontare. Per tanto, si trasforma in un lavoro extra che pochi professori e professoressa sono disposti a fare, prendendo in considerazione inoltre che non è riconosciuto nè incentivato.

7.4.2.7 Musei e futuro della educazione artistica

Durante un corso estivo celebrato a San Lorenzo de El Escorial nel 2015, è sorto in me un dubbio riguardo al titolo: "El futuro de los museos es la educación" Forse sarà l'incontrario? "Il futuro della educazione sono i musei". Ciò che non sarebbe affatto auspicabile in ogni senso va prendendo forma, per quanto riguarda la evoluzione della educazione artistica nel panorama educativo formale e non formale, perché, come giustamente segnala Jorge Rando "el museo del siglo XXI no es ya solo para los amantes del arte."

Vediamo cosa ne pensano i tre intervistati che realizzano il loro lavoro in due diversi musei di Málaga sul museo come sostituto naturale della scuola in materia artistica, come luogo fisico del suo insegnamento e apprendimento.

Secondo Josemaria Pacheco, del Dipartimento di Educazione di Museo Picasso Málaga, non dovrebbe, quindi non li piacerebbe. Crede in una educazione artistica presente nella educazione formale e il museo deve essere il suo complementare; ma non solo della educazione artistica, vuole puntualizzare, ma di qualsiasi materia o disciplina.

Pablo Serrato riformula la domanda: "¿que si el museo va a ser al final el único organismo que se dedique a la educación artística?" E la risponde argomentando perché tutto punta a ciò. Sostiene questo educatore di Museo Jorge Rando che esiste una politica educativa europea che chiude l'approccio alla ricchezza culturale di ciascun paese attraverso lo studio dell'arte, la letteratura, la filosofia, a favore di un valore di mercato, di un interesse commerciale dietro l'importanza del patrimonio culturale. "(...) en ese aspecto puede ser que el museo sea el único que en el futuro ejerza de enseñanza para las Letras y las Artes. Yo espero que no."⁷⁸⁴

⁷⁸⁴ Entrevista PS (00:48:47) 09/06/2016 (notas)

Veamos qué piensan los tres entrevistados que realizan su trabajo en dos museos diferentes de Málaga sobre que el museo se convierta en el sustituto natural de la escuela, como lugar físico de la enseñanza-aprendizaje de la educación artística:

Para José María Pacheco, educador del Departamento de Educación del MPM, no debería pasar y no le gustaría que fuera así. Cree que la educación artística tiene que estar presente en la educación formal y el museo ser su complemento; pero no solo de la educación artística, sino también de cualquier otra materia o disciplina.

Pablo Serrato, reformula la pregunta: “¿que si el museo va a ser al final el único organismo que se dedique a la educación artística?” Y la responde argumentando por qué todo apunta a ello. Sostiene que existe una política europea que está cerrando el abordaje a la riqueza cultural que define cada país a través de las artes, la literatura, la filosofía, en pos de un mercado, de un interés comercial detrás del valor patrimonial. “(...) en ese aspecto puede ser que el museo sea el único que en el futuro ejerza de enseñanza para las Letras y las Artes. Yo espero que no.”⁷⁸⁵

Tampoco lo quiere así la directora de este museo, sino como un complemento. Vanesa Díez declara que antes de que existiera el Museo ya estaba indicado el arte como valor educativo y formativo en la Fundación. La educación es un derecho, como cree que lo es el arte. Y no puede ser de otra forma porque, para ellos, tiene que destilar valores humanistas, universales, eliminar prejuicios y enseñar la empatía. Y es que, en definitiva, (...) el arte es una ventana abierta en la que todos nos podemos entender”, por eso el museo tiene que ser un espacio abierto y gratuito y, en él, la educación es imprescindible.⁷⁸⁶

⁷⁸⁵ Entrevista PS (00:48:47) 09/06/2016

⁷⁸⁶ Entrevista VD (20:40.66) 17/06/2016

Non lo vuole nemmeno così la direttrice di Museum Jorge Rando, ma come complemento. Vanesa Diez dichiara che, prima della nascita di questo Museo come spazio físico, era già indicato nella Fondazione: l'arte come punto centrale nella educazione e nella formazione. L'educazione è un diritto, sostiene, come crede lo sia l'arte. E non può essere altrimenti perché, per loro, deve distillare valori dell'umanesimo, universali, togliere pregiudizi e insegnare l'empatia. Perché, in definitiva, (...) el arte es una ventana abierta en la que todos nos podemos entender” il museo deve essere uno spazio aperto e gratuito e, in lui, l'educazione è imprescindibile.⁷⁸⁷

7.4.3 Patrimonio

7.4.3.1 Idea di patrimonio culturale

Definire patrimonio culturale

Come nell'arte, non risulta facile definire cosa sia patrimonio culturale. Vediamo cosa dicono su questo i quattro docenti delle scuole superiori intervistati e i tre responsabili della azione educativa in due musei di Málaga.

La direttrice di Museum Jorge Rando è convinta che capire il patrimonio culturale “es una forma de cultura que cuenta quienes somos o dónde estamos”⁷⁸⁸, ciò che conforma la nostra identità. Per questo motivo, quando gli studenti si avvicinano al museo e conoscono la storia del palazzo, stanno inculcando dei valori storici che formano parte della loro identità. Pablo Serrato, uno degli educatori di questo museo, sostiene che parlare di patrimonio culturale significa parlare degli aspetti politici, sociali, ideologici ed economici di un quartiere, i quali aiutano a capire come si trasforma la vita.

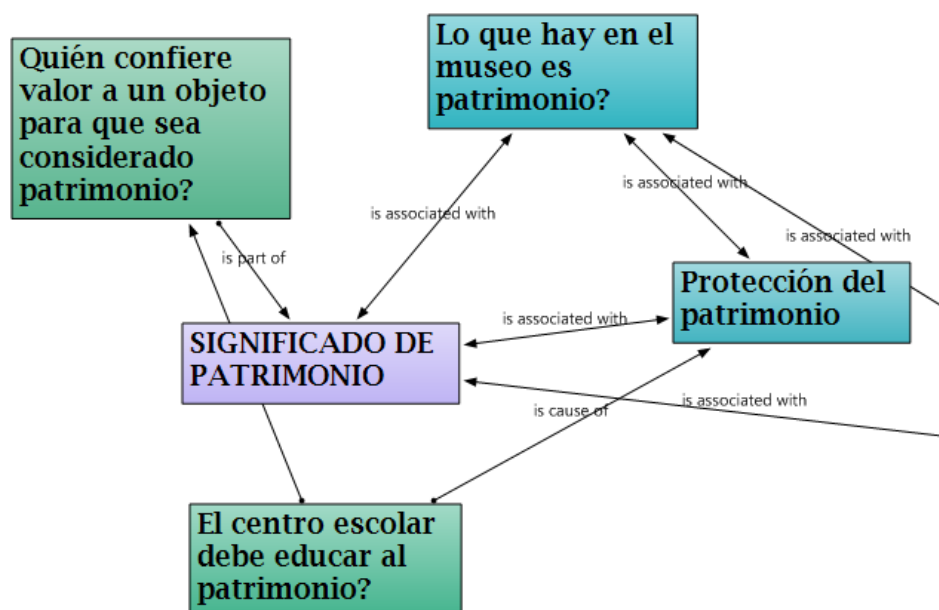
Josemaría Pacheco, di Museo Picasso Málaga, si domanda cosa sia patrimonio culturale e cosa non. Assicura che “un museo lo es, pero también Picasso. El propio edificio que nosotros tenemos dentro de la ciudad (...) es algo absolutamente inseparable.”

Secondo DR –insegnante di una scuola privata– patrimonio culturale è tutto ciò che parla delle vite delle persone in un punto geográfico concreto. Grazie allo studio degli oggetti artistici possiamo conoscere i fatti storici e i costumi sociali.

⁷⁸⁷ Entrevista VD (20:40.66) 17/06/2016 (notas)

⁷⁸⁸ Íb. (35:56.94) 17/06/2016

7.4.3 Patrimonio



7.4.3.1 Idea de patrimonio

Definir patrimonio

Como sucede en arte, tampoco resulta fácil definir qué es patrimonio. Veamos qué dicen sobre ello los cuatro docentes de los centros educativos entrevistados y tres responsables de la acción educativa en dos museos de Málaga.

La directora de Museum Jorge Rando tiene claro que entender el patrimonio “es una forma de cultura que cuenta quienes somos o dónde estamos”⁷⁸⁹, que es lo que “forma nuestra identidad”. Por este motivo, cuando los estudiantes se acercan al museo y conocen la historia del edificio, están inculcándoles unos valores históricos que forman parte de esa identidad. PS, uno de los educadores del museo, sostiene que hablar de patrimonio es hablar de aspectos políticos, sociales, ideológicos y económicos de un barrio que, teniéndolos en cuenta, ayudan a comprender cómo va cambiando la vida.

⁷⁸⁹ Íb. (35:56.94) 17/06/2016

Per CB, docente di una scuola parificata, patrimonio culturale è sinónimo d'identità; ciò che parla di noi e dove si vede cosa siamo. È l'impronta della nostra storia. Ma anche –aggiunge–, “es comercio.”⁷⁹⁰

DM, l'insegnante della scuola di riferimento, si riferisce al patrimonio culturale immateriale come la musica o le tradizioni, il più importante per lei, sebbene riconosce che la prima cosa che pensa quando parliamo di patrimonio culturale è gli edifici storici o il patrimonio archeologico.

La docente del IES ci da una definizione da manuale: “El conjunto de bienes y derechos económicos de una persona o institución.”⁷⁹¹

Patrimonio e cultura

Qual'è l'idea che gli studenti di 4° ESO hanno sul concetto patrimonio culturale? Si può dedurre dalle loro risposte l'approccio con il medio, con la cultura a cui appartengono? Relazionano patrimonio culturale con la storia di un paese e l'architettura che lo definisce; quindi, patrimonio culturale è soltanto qualcosa di materiale?

Un gruppo di alunne ⁷⁹² parlano di cultura di un paese, più in là della scultura o la architettura che si concretizza nella essenza delle persone che lo abitano. Ma patrimonio culturale è anche tutto ciò che appartiene a una zona e che forma parte delle sue tradizioni, convertendosi in un simbolo.⁷⁹³

Vediamo come per questi adolescenti di 4° ESO, patrimonio culturale ha a che fare con l'ambito in cui vivono e si sviluppano, con quei beni materiali prodotti da una cultura concreta che possono essere condivisi. Sostengono che il patrimonio culturale appartiene alla società (comunità) perchè forma parte della sua storia, quindi, conforma la loro identità. In definitiva, stanno conferendoli un valore in virtù del quale bisogna conservarlo.⁷⁹⁴

⁷⁹⁰ Entrevista CB (01:17:13) 09/06/2016

⁷⁹¹ Encuesta DL, docente IES, 15/05/2017

⁷⁹² Entrevista A2 (00:26:38), A3 (00:26:42) 25 febrero 2016

⁷⁹³ Entrevista B1 (00:13:29) 04/03/2016

⁷⁹⁴ Entrevista alumnas P1 (00:15:33), P3 (00:15:37) 15 marzo 2016 y H1 (00:13:38) 04/03/2016 (notas)

Para DR. Patrimonio es todo aquello que habla de las vivencias de las personas en un lugar geográfico concreto. Gracias al estudio de esos objetos –que pueden ser obras de arte o no – podemos conocer hechos históricos y costumbres sociales.

CB dice que patrimonio es identidad; lo que habla de nosotros y donde se ve lo que somos. Es la huella de nuestra historia. Pero también, añade, “es comercio.”⁷⁹⁵

DM se refiere a patrimonio inmaterial, como la música o las tradiciones, como el más importante para ella, aunque reconoce que lo primero en lo que piensa cuando hablamos de patrimonio es en edificios históricos o patrimonio arqueológico.

La docente del IES nos da una definición de manual: “El conjunto de bienes y derechos económicos de una persona o institución.”⁷⁹⁶

JP, uno de los educadores de Museo Picasso Málaga, se pregunta qué es patrimonio y qué no lo es. Asegura que “un museo lo es, pero también Picasso. El propio edificio que nosotros tenemos dentro de la ciudad (...) es algo absolutamente inseparable.”⁷⁹⁷

Patrimonio y cultura

¿Cuál es la idea que tiene el alumnado de 4º de ESO del concepto de patrimonio? ¿Pueden deducirse de las respuestas su relación con el medio, con la cultura a la que pertenecen. Relacionan patrimonio con la historia de un país y la arquitectura que lo define. Si es así, ¿patrimonio es solo algo material?

Un grupo de alumnas⁷⁹⁸ hablan de cultura de un país, más allá de la escultura o la arquitectura que se concreta en la esencia de las personas que allí viven. Pero también patrimonio es todo aquello que pertenece a una zona y que forma parte de sus tradiciones, convirtiéndose en un símbolo.⁷⁹⁹

Vemos que para estos adolescentes de 4º de ESO, patrimonio tiene que ver con el lugar y el ámbito en que viven y se desarrollan y con aquellos bienes materiales producto de una cultura determinada que pueden ser compartidos. Asumen que el patrimonio pertenece a la sociedad (comunidad) porque forma parte de su historia y, por lo tanto, conforma su identidad. En definitiva,

⁷⁹⁵ Entrevista CB (01:17:13) 09/06/2016

⁷⁹⁶ Encuesta DL, docente IES, 15/05/2017

⁷⁹⁷ Entrevista JMP (39:11.53) 18/07/2016

⁷⁹⁸ Entrevista A2 (00:26:38), A3 (00:26:42) 25 febrero 2016

⁷⁹⁹ Entrevista B1 (00:13:29) 04/03/2016

Partendo da ciò che dicono alunne e alunni, sembrano capire che, il patrimonio culturale, riguarda non tanto gli elementi materiali quanto l'importanza che conferiscono le persone e la sua relazione con la società. Fino a non tanto tempo fa erano pochi coloro che decidevano cosa dovesse essere considerato patrimonio culturale; oggi si valuta da una prospettiva sistemica, integratrice e complessa. Essendo così, quando domando chi conferisce valore ad un oggetto perchè sia considerato patrimonio culturale, rispondono che tutte le persone "del país y fuera del país."

In tal senso, sostiene CB che è l'istituzione pubblica quella che conferisce valore a un oggetto perchè sia considerato patrimonio culturale, anche se una cosa è ciò che sempre ci hanno detto e un'altra ben diversa ciò che ciascuno di noi, nella pratica, considera che lo sia.⁸⁰⁰

La docente dell' Liceo Statale di Educazione Secondaria, DL., pensa la stessa cosa: sono organismi come l' UNESCO o el IPCE⁸⁰¹ coloro che conferiscono valore ad un oggetto perchè sia considerato patrimonio culturale.

7.4.3.2 Educazione al patrimonio culturale

La Educazione Secondaria Obbligatoria (ESO) è organizzata in maniera da sviluppare negli alunni le capacità che gli permettono, tra l'altro, rispettare e valorizzare gli aspetti basilari della propria cultura e quella degli altri, così come il patrimonio culturale. Tenendo conto di ciò e delle risposte anteriori, mi piacerebbe capire come si sviluppa dal punto di vista della educazione formale e non formale, partendo dalla docente del centro educativo osservato, con la domanda "Si educa ai beni culturali?"

DM, l'insegnante della scuola di riferimento, crede di sì, almeno dalla materia di musica: "la asignatura de música, que es patrimonio puro y duro. Después, Sociales... hay más material, quizá de edificios históricos o de temas arqueológicos"⁸⁰². Tra riflettere qualche secondo aggiunge che più di educare si tratta l'argomento.

DR., soltanto parla di come l'affronta nella materia che insegna nella scuola privata partendo dalla conoscenza degli artisti, approssimandosi al contesto dove vivono i suoi studenti. Fa un esempio

⁸⁰⁰ Intervista CB (72:48.85) 09/06/2016

⁸⁰¹ Instituto del Patrimonio Cultural de España

⁸⁰² Intervista DM (00:01:36) 18/03/2016

están confiriéndole un valor en virtud del cual hay que conservarlo.⁸⁰³

Patrimonio y objeto patrimonial

Partiendo de lo que dicen los alumnos y las alumnas, parecen entender que, el patrimonio, tiene que ver no tanto con los elementos materiales sino con el valor que le otorgan las personas y su relación con la sociedad. Hasta no hace mucho eran pocos aquellos que decidían qué debía ser considerado o no patrimonio; hoy se valora desde una perspectiva sistémica, integradora u holística y compleja. Siendo así, esto es algo que el alumnado parece intuir cuando, al preguntarle quién confiere valor a un objeto para sea considerado patrimonio, responde que todas las personas, “del país y fuera del país.”

Al respecto, dice CB que quien confiere valor a un objeto para que sea considerado patrimonio es la institución pública. Aunque sostiene que una cosa es lo que siempre nos han dicho y otra bien diferente lo que cada uno, en la práctica, considera que lo es.⁸⁰⁴

La docente del IES piensa lo mismo: son organismos como la UNESCO o el IPCE los que otorgan valor a un objeto para que sea considerado patrimonio cultural.

7.4.3.2 Educación al patrimonio cultural

La Educación Secundaria Obligatoria está organizada para desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan, entre otras cosas, respetar y valorar los aspectos básicos de la propia cultura y la de los demás, así como el patrimonio cultural. Teniendo en cuenta esto y las respuestas anteriores, me gustaría comprender cómo se lleva a cabo desde la educación formal y no formal, partiendo de la docente del centro educativo observado, con la pregunta “¿Se educa en patrimonio?”

DM cree que sí, al menos desde “la asignatura de música, que es patrimonio puro y duro. Después, Sociales... hay más material, quizá de edificios históricos o de temas arqueológicos”⁸⁰⁵, aunque añade que más que educar “se trata el tema.”

⁸⁰³ Entrevista alumnas P1 (00:15:33), P3 (00:15:37) 15 marzo 2016 y H1 (00:13:38) 04/03/2016

⁸⁰⁴ Entrevista CB (72:48.85) 09/06/2016

⁸⁰⁵ Entrevista DM (00:01:36) 18/03/2016

con Picasso e sostiene che, conoscendolo, gli parla di patrimonio culturale e storico di Málaga. Dice che sono argomenti che vuole sempre includere nelle unità didattiche.

Didattica patrimoniale e museo

Patrimonio culturale e la sua educazione. Quale didattica patrimoniale? È il museo il luogo adeguato a fare ciò?

Pablo Serrato sostiene che, al di fuori dei musei, esistono dei collettivi che impiegano altri strumenti per “desarrollar y enriquecer el valor patrimonial.”⁸⁰⁶ Ammette che il museo è uno dei luoghi più adeguati perché una delle sue funzioni è essere pedagogici nella trasmissione del patrimonio culturale che custodisce. Assicura che in questa pedagogía c’è posto per fare divertente il valore del bene culturale, facendosi così un importante strumento educativo. In questa trasmissione si ricostruisce l’identità e si costruiscono altre nuove.

Vanesa Díez afferma che capire il patrimonio culturale significa rispettare la cultura, e si posiziona davanti al patrimonio culturale e l’edificio che alberga il museo: sostiene che raccontare la storia del palazzo significhi non solo trasmettere i valori storici che danno forma alla loro identità, ma significa anche “respeto hacia lo que forma parte de la identidad y de la cultura que va contando quienes somos.”⁸⁰⁷ Significa riconoscersi “parte di” così necessario per umanizzare.

Josemaría Pacheco si domandava prima su cosa sia e cosa non sia patrimonio culturale, facendo riferimento al palazzo sede del museo. Riconosce che parlano poco dell’edificio, dal suo significato sociale, culturale e económico in Málaga; da ciò che fu e ciò che significa oggi e di tutta la relazione che può avere costruito con altri beni culturali della città. Sa che se la visita sarà fatta per bambini piccoli non si parlerà, come sa che se, per l’incontrario, la visita è per studenti di architettura sicuramente “hablan más del continente que del contenido.” Ciò vuole dire che danno importanza all’edificio in consonanza dell’attività e i gruppi.⁸⁰⁸

⁸⁰⁶ Intervista PS (00:40:51) 09/06/2016

⁸⁰⁷ Intervista VD (35:56.94) 17/junio 2016

⁸⁰⁸ Intervista JMP (38:15.66) 18/07/2016

DR solo habla de cómo lo aborda en su asignatura desde el conocimiento de los artistas del contexto en el que vive su alumnado. Sostiene que conociendo quién es Picasso, poniéndolo como ejemplo, les habla del patrimonio histórico y cultural de Málaga. Dice que es algo que intenta incluir siempre en sus unidades didácticas.

Didáctica patrimonial y museo

Patrimonio cultural y su educación. ¿Qué didáctica patrimonial? ¿Es el museo el lugar adecuado para ello?

Pablo Serrato sostiene que fuera del museo hay muchos colectivos que emplean otras herramientas para “desarrollar y enriquecer el valor patrimonial.”⁸⁰⁹ Admite que el museo es uno de los más adecuados porque una de sus funciones es ser pedagógicos en la transmisión del patrimonio que custodia. Asegura que en esa pedagogía hay lugar para hacer divertido ese valor patrimonial, haciéndose así una importante herramienta educativa. Y en esa continua transmisión se reconstruye la identidad y construyen identidades nuevas.

Vanesa Diez afirma que entender el patrimonio significa respetar la cultura, así entendemos su posición ante el patrimonio cultural y el edificio que alberga el museo: sostiene que cuentan la historia del edificio para inculcarles no solo los valores históricos que forman parte de la identidad, sino ese “respeto hacia lo que forma parte de la identidad y de la cultura que va contando quienes somos.”⁸¹⁰ Es ese reconocerse “parte de” tan necesario para humanizar.

Josemaría Pacheco –educador en Museo Picasso Málaga– se preguntaba anteriormente sobre qué es y qué no es patrimonio, y hacía referencia al edificio sede del museo. Reconoce que hablan poco del edificio, de su significado socio-cultural y económico en Málaga; de lo que fue y de lo que es, y de toda la relación que puede haber construido con otros bienes patrimoniales culturales de la ciudad. Sabe que si la visita va a ser de niños pequeños no se contempla, como sabe que si los estudiantes son de arquitectura seguramente “hablan más del continente que del contenido”. Esto quiere decir que ponen en valor el edificio “con la salvedad de la actividad y del grupo.”⁸¹¹

⁸⁰⁹ Entrevista PS (00:40:51) 09/06/2016

⁸¹⁰ Entrevista VD (35:56.94) 17/junio 2016

⁸¹¹ Entrevista JMP (38:15.66) 18/07/2016

7.4.4 Cultura della pace

7.4.4.1 Le scuole e la educazione alla cultura della pace

La ONU dice sulla cultura della pace che è:

“un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basado en el respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación, el respeto de los principios de soberanía, integridad territorial, independencia de los estados, el respeto y la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, el respeto y el fomento de la igualdad de los derechos y oportunidades entre mujeres y hombres...”⁸¹²

La scuola presa di riferimento per la ricerca è legata ad una ONG per l'educazione e lo sviluppo, e la nostra docente è la responsabile del gruppo di studenti, anche se pochissimi alunni di questa classe di 4° di ESO sono membri attivi.

Tra gli obiettivi della Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) possiamo leggere:

“Assumere responsabilmente i doveri, conoscere e esercitare i diritti, rispetto verso gli altri, praticare la tolleranza, solidarietà fra le persone e i gruppi, esercitarsi nel dialogo consolidando i diritti umani e l'uguaglianza di trattamento responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos, respeto a los demás, practicar la tolerancia, solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y e oportunidad tra uomini e donne come valori comuni di una società plurale e prepararsi per l'esercizio di una cittadinanza democrática”.

Per il superamento delle disuguaglianze, che è alla base dello spirito democrático, l'orientamento dialogico forse è il più adeguato strumento, perchè contempla il lavoro congiunto di insegnanti, famiglie e la comunità. In questo senso, l'educazione artistica si rivela come un ottimo strumento perchè, come sostiene una alunna, “interiorizas más las cosas.”⁸¹³

Definire cultura di pace

Definire in modo personale il concetto ‘cultura della pace’ non è nemmeno così semplice. Alla domanda, ‘cosa intendete per cultura della pace?’, gli studenti hanno risposto con delle idee da decifrare con le parole adeguate: in genere hanno voluto dire che si tratta dei valori che deve cercare la società perchè non esista conflitto. Una alunna domanda sulla relazione con la formazione; la sua compagna di gruppo nella intervista risponde che non riguarda soltanto con

⁸¹² www.unesco.org/new/es/quito/education/human-rights-and-culture-of-peace/

⁸¹³ Intervista H1 (00:16:46), H2(00:16:23) 04/03/2016

7.4.4 Cultura de paz

7.4.4.1 Los centros educativos y la educación en cultura de paz

La ONU dice sobre cultura de paz que es “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basado en el respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación, el respeto de los principios de soberanía, integridad territorial, independencia de los estados, el respeto y la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, el respeto y el fomento de la igualdad de los derechos y oportunidades entre mujeres y hombres...”⁸¹⁴ El centro educativo tomado como referencia está ligado a una ONG para la educación y el desarrollo, y nuestra docente es la responsable del grupo de alumnos y alumnas, aunque solo unos pocos de este curso son miembros activos.

Entre los objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria encontramos: “Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos, respeto a los demás, practicar la tolerancia, solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”. Para la superación de las desigualdades, que está en la base del espíritu democrático, la orientación dialógica quizá sea la más adecuada, ya que contempla la labor conjunta de docentes, alumnado, familias y comunidad. En este sentido, la educación artística se revela como un buen instrumento, porque, como sostiene una alumna, “interiorizas más las cosas.”⁸¹⁵

Definir cultura de paz

El concepto “cultura de paz” tampoco es fácil definir en modo personal. Así, a la pregunta ¿qué entendéis por cultura de paz?, el alumnado que ha contestado suele coincidir en que son los valores que debe buscar la sociedad para que no exista el conflicto. Una alumna pregunta por la relación que tiene con la formación, a lo que una compañera le contesta que no tiene que ver solo con la formación que recibes en el centro educativo sino, sobre todo, con los valores que las familias inculcan a los hijos desde que son pequeños. Por este motivo declara que “para

⁸¹⁴ www.unesco.org/new/es/quito/education/human-rights-and-culture-of-peace/

⁸¹⁵ Entrevista H1 (00:16:46), H2(00:16:23) 04/03/2016

la formazione che ricevi nella scuola ma, soprattutto, con i valori che la familia istilla da quando i figli sono piccoli. Per questo motivo dichiara che “para respetar y tener cariño por los demás no hace falta tener una formación...de estudios.”⁸¹⁶

Esponenti della cultura della pace

Quest'ultima alunna rapporta cultura della pace con i valori che procedono della scuola e della famiglia, quindi partecipa nell' orientamento dialogico riferito con anteriorità, cioè: interazione e partecipazione della comunità come fattori chiave per l' apprendimento nella società di oggi. Sono valori questi fácilmente raggiungibili nella EPVyA e nell' educazione al patrimonio culturale che hanno nei musei, centri di arte e negli stessi artisti, i più alti esponenti. CB., è convinto che l' educazione artística fa crescere la persona dal punto di vista personale nell' approcciarsi con gli altri. Di conseguenza, “hay un interés superior: las personas y su crecimiento.”⁸¹⁷

I valori umanistici e la sua rappresentazione nelle nuove tecnologie

Al filo dei valori umanistici di cui ci parlava l' alunna, ci interessa conoscere il grado di comprensione dei messaggi che a volte lasciano l' opere d' arte e i prodotti artistici. La risposta di H1 è un' altra domanda per capire se mi riferisco ad opere in supporto audiovisuale. Anche se chiarisco che si tratta di ogni supporto, segue nella linea degli audivisivi rispondendo che l' opera in questo supporto è più impattante e attira di più l' attenzione, il che incrementa l' interesse per cercare informazione sull' artista.⁸¹⁸

Studenti e cultura della pace

L' arte è un linguaggio ch bisogna imparare, quindi c' è bisogno di sapere leggere l' arte (e i prodotti artistici); per questo è necesario che gli alunni abbiano una base in cultura visuale. Una alumna – quando domando se si fermano a riflettere su ciò che vedono o assumono in modo passivo lo sguardo dell' artista, dell' interprete museale o dell' insegnante– parla dell' apprendimento autónomo per costruire conoscenza, e tira fuori la discussione sul pensiero único. È consapevole di essere entrata in una età “en la que tú puedes coger una de esas ideas y desarrollarlas de una forma distinta” (H1), perchè considera che ciò che vede “no está bien”. Intanto una delle sue compagne del grupo dell' intervista ricorda la rappresentazione di un distributore automatico in

⁸¹⁶ Intervista H3 (00:14:47), H2 (00:15:13), H1 (00:15:14–(00:15:23) 04/03/2016

⁸¹⁷ Intervista CB (01:19:51) 09/06/2016

⁸¹⁸ Intervista H2 (00:22:50–00:24:24), H1(00:23:02–00: 23.18)

Respetar y tener cariño por los demás no hace falta tener una formación...de estudios.”⁸¹⁹

Exponentes de la cultura de paz

Esta última alumna relaciona cultura de paz con valores que proceden de la escuela y de la familia, por lo que participa de esa orientación dialógica a la que me refería antes. Es decir: interacción y participación de la comunidad como factores clave para el aprendizaje en la sociedad actual. Esos valores son fácilmente abordables en EPVyA y en educación al patrimonio y tienen en los museos, centros de arte y en los artistas los más altos exponentes. CB está convencido de que la educación artística hace que la persona crezca, haciendo que sea mejor. En consecuencia “hay un interés superior: las personas y su crecimiento.”⁸²⁰

Los valores y su representación en NN.TT

Al hilo de los valores de los que habla la alumna, nos interesa conocer el grado de comprensión de los mensajes que a veces lanzan las obras de arte y los productos artísticos. La respuesta de H1 es otra pregunta para entender si nos referimos a las obras audiovisuales. Aunque aclaro que me refiero a aquellas realizadas en cualquier soporte, sigue en la línea de lo audiovisual, por ello responde que la obra en este soporte es más impactante y llaman la atención, lo que incrementa el interés por buscar más información sobre el artista.⁸²¹

Alumnado y cultura de paz

Hay que saber leer el arte (y los productos artísticos); para ello es necesario que el alumnado tenga cultura visual. Una alumna –cuando les pregunto si se paran a reflexionar sobre lo que están viendo o asumen pasivamente la mirada del artista, del intérprete museal o del docente –habla de aprendizaje autónomo para construir conocimiento, y pone sobre la mesa la discusión sobre el pensamiento único. Es consciente de haber entrado en una edad “en la que tú puedes coger una de esas ideas y desarrollarlas de una forma distinta” (H1), porque considera que lo que está viendo “no está bien”. Mientras, una compañera del grupo entrevistado, recuerda la representación de una máquina expendedora en videoarte puesta en relación con la violencia de género, tema de absoluta actualidad desde hace años y, por tanto, interiorizado por el alumnado.⁸²²

⁸¹⁹ Entrevista H3 (00:14:47), H2 (00:15:13), H1 (00:15:14–(00:15:23) 04/03/2016

⁸²⁰ Entrevista CB (01:19:51) 09/06/2016

⁸²¹ Entrevista H2 (00:22:50–00:24:24), H1(00:23:02–00: 23:18)

⁸²² Entrevista alumnas H1(00:21:21) H2 (00:23:12) 04/03/2016

videoarte messa in relazione con la violenza di genere, argomento di grande attualità da troppi anni e quindi interiorizzato dagli studenti.⁸²³

Queste ragazze e questi ragazzi di 4° de ESO, con la loro sensibilità adolescenziale che li caratterizza, accettano le differenze, sono capaci di attuare in difesa degli altri, potrebbero essere preparati per questionare l' autorità, ma se noi non siamo presenti a quest' età come insegnanti, accompagnandoli nella loro crescita, con tutto ciò che implica, la speranza consustanziale alla adolescenza e prima giovinezza di trasformare il mondo –tenendo come premessa il superamento dei pregiudizi– cade nel vuoto.

L' arte è un prodotto dell' interazione, dice Eisner (2009). Se ciò è così, l' arte ci fa essere migliori? Una alunna rimane pensierosa e risponde sorpresa che si sta rendendo conto in questo momento che “itodo está unido en una misma cosa!”:⁸²⁴ Abbiamo appena parlato sul pensiero critico e lei, che suola il violino, si rende conto per prima volta che impara la tecnica ma “no me expreso, no me expreso”⁸²⁵ dice con sgomento, per dopo aggiungere di non avere chiaro che l' arte ci faccia essere migliori persone.

In altro grupo questa domanda provoca degli scontri. Sono scontente perchè quest' anno hanno eliminato la lingua francese per fare posto a la materia di educazione plástica, una materia che non vedono importante per la loro formazione, per cui li ricordo che prima parlavano della importanza della cultura.⁸²⁶ Una ragazza risponde che ‘questa cultura’ non le servirá tanto quando sarà grande quanto la conoscenza del francese; la sua compagna esce al suo incontro e spiega che “la historia de las cosas te puede servir, pero la práctica...” In questa situazione di scontentezza è lógico che, dalla domanda iniziale, sorga un dialogo⁸²⁷ acceso tra le tre componenti del grupo. Si radicalizzano al confondere essere migliori con la bontà e la malizia. Due di loro non credono che l' arte “cambie a una persona mala,”ma una terza parla del valore terapéutico della pratica artistica nelle carceri e dice essere convinta che forse (l' incarcerato) non si sarebbe sbagliato di essersi reso conto prima “que sabe hacer arte.”

⁸²³ Entrevista alunas H1(00:21:21) H2 (00:23:12) 04/03/2016

⁸²⁴ Entrevista alumna R3(00:09:18) 08/03/2016

⁸²⁵ Íb. (00:09:48)

⁸²⁶ Entrevista alunas Z1(00:06:02) y Z3 (00:06:10) 01/03/2017

⁸²⁷ Íb. (00:13:35–00:14:21)

Estos chicos y chicas de 4º de ESO, con esa sensibilidad adolescente que les caracteriza, aceptan las diferencias; son capaces de actuar en defensa de los demás; podrían estar preparados para cuestionar la autoridad, pero si no estamos presentes en esta edades como docentes, con todo lo que ello implica, la ilusión consustancial a la adolescencia y primera juventud de cambiar el mundo –teniendo como premisa la superación de los prejuicios –cae en el vacío.

El arte es producto de la interacción, dice Eisner (2009). Si esto es así, ¿nos hace ser mejores?⁸²⁸ Una alumna se queda pensativa y contesta, sorprendida, que se está dando cuenta de que “itodo está unido en una misma cosa!”:⁸²⁹ Acabábamos de hablar sobre el pensamiento crítico y creativo y ella, que toca el violín, se da cuenta por vez primera que aprende una técnica pero “no me expreso, no me expreso”⁸³⁰ dice con aire pensativo, para después añadir que no tiene claro que el arte nos haga ser mejores.

En otro grupo esta pregunta provoca una discusión. Están descontentas porque este año han cambiado francés por plástica, una asignatura que no ven importante para su formación, por lo que les recuerdo que antes me hablaban de cultura⁸³¹. La aludida responde que esa cultura de mayor no le va a servir tanto como el francés; su compañera sale a su encuentro y explica que “la historia de las cosas te puede servir, pero la práctica...” En esa situación de descontento es lógico que, de la pregunta inicial, surja un diálogo⁸³² encendido entre las tres componentes del grupo. Se radicalizan al confundir ser mejores con la bondad y la maldad. Dos de ellas no creen que el arte “cambie a una persona mala” pero una tercera les habla del valor terapéutico de la práctica artística en las cárceles y dice convencida que a lo mejor (el preso) no se habría equivocado de haberse dado cuenta de “que sabe hacer arte.”

⁸²⁸ Entrevista alumnas Z3 (00:13:33–00:14:27) Z2 (00:13:37–00:14:35) Z1 (00:13:48–00:14:03)01/03/2016

⁸²⁹ Entrevista alumna R3(00:09:18) 08/03/2016

⁸³⁰ Íb. (00:09:48)

⁸³¹ Entrevista alumnas Z1(00:06:02) y Z3 (00:06:10) 01/03/2017

⁸³² Íb. (00:13:35–00:14:21)

Cosa intendono i docenti quando sentono ‘cultura della pace’? Perché esista come cultura c’è bisogno della sua trasmissione. Fa qualcosa l’insegnante perché ciò occorra oppure si tratta di un concetto alla moda e troppo ideologizzato?

Secondo CB significa valori democratici, di convivenza e di rispetto. Valori che bisogna contagiare non dalla parola, ma con i fatti, favorendoli nell’ambiente. Dice che non basta dire che bisogna rispettarsi, ma che lui, come insegnante, li rispetta e in questo modo loro fanno la stessa cosa.⁸³³ Quindi entrano in gioco altri valori.

“Cultura de paz tiene que ver con educación para la paz o educación en valores”, sostiene DR⁸³⁴. Qualcosa di simile significa per DM, anche se a volte dice pensare che si tratta di una nuova parola che hanno inventato. Considera che “es una manera de inculcar a los chavales, y a nosotros mismos, una forma de vivir, de coexistir con tu entorno, con tu mundo, con las personas.”⁸³⁵

7.4.4.2 Educazione artistica, musei, patrimonio culturale e cultura della pace

Fino a questo momento abbiamo parlato di educazione artistica, di patrimonio culturale, musei e di cultura della pace. Ci interessa conoscere se relazionano le quattro aree, ma nessuno degli studenti trova il modo di rapportarlo. Il gruppo di studentesse codificato Z⁸³⁶ è una mostra delle risposte ottenute. Risposte primarie che mi portano a sollevare una seconda: come approciare la materia perché sia capita la connessione fra i quattro ambiti? Per facilitare la lettura ho creato la tabella seguente che raccoglie in tre minuti di una intervista ciò che per loro significa lo studio e l’apprendimento. (Tabella 26)

⁸³³ Entrevista CB (01:18:59) 09/06/2016

⁸³⁴ Entrevista DR (00:02:14) 27/04/2016

⁸³⁵ Entrevista DM (00:14:21) 18/03/2016

⁸³⁶ Entrevista grupo alumnas Z (00:29:30–00:32:06) 01/03/2016

¿Qué entiende el docente cuando oye “cultura de paz”? Para que exista como cultura es necesaria su educación. ¿Hace algo el profesorado por ello o se trata de un concepto demasiado ideologizado?

Para CB significar valores democráticos, de convivencia y de respeto. Valores que hay contagiar no desde la palabra, sino con los hechos, fomentándolos en el ambiente. Dice que no basta con decir hay que respetarse, sino que él, como profesor, les va a respetar y de esa forma ellos harán lo mismo⁸³⁷. De esa forma entran en juego otros valores.

“Cultura de paz tiene que ver con educación para la paz o educación en valores”, sostiene DR⁸³⁸. Algo parecido dice DM, aunque a veces piensa que es una nueva palabra que han inventado. Supone que “es una manera de inculcar a los chavales, y a nosotros mismos, una forma de vivir, de coexistir con tu entorno, con tu mundo, con las personas.”⁸³⁹

7.4.4.2 Educación artística, museos, patrimonio y cultura de paz

Hasta este momento hemos hablado de educación artística, de patrimonio, de museos, de cultura de paz. Me interesa conocer si encuentran una relación entre ellos, pero ninguno sabe relacionarlo. El grupo de alumnas codificado Z⁸⁴⁰ es una muestra de las respuestas obtenidas; respuestas primarias que me llevan a plantear una segunda: ¿cómo enfocar la asignatura para que entiendan la conexión entre estos cuatro ámbitos? Para facilitar la lectura he creado esta tabla que recoge en tres minutos lo que para ellas significa su estudio y aprendizaje, como la viven:

⁸³⁷ Entrevista CB (01:18:59) 09/06/2016

⁸³⁸ Entrevista DR (00:02:14) 27/04/2016

⁸³⁹ Entrevista DM (00:14:21) 18/03/2016

⁸⁴⁰ Entrevista grupo alumnas Z (00:29:30–00:32:06) 01/03/2016

Altre studentesse⁸⁴¹ del grupo H non trovano nemmeno la relazione esistente fra i quattro concetti. Una alunna non vede il nesso fra l'educazione artistica e museo; la sua compagna di grupo lo trova ma non sa rapportarlo con patrimonio culturale. La terza componente del grupo sostiene che musei è dentro patrimonio culturale. Ma nessuna parla di educazione artistica e cultura della pace.

Come rapportano gli insegnanti educazione artistica, musei, patrimonio culturale e cultura della pace? Lavorano sui valori della cultura della pace –qualcuni di essi riflesso della comprensione del significato di patrimonio culturale– dalla educazione artistica?

DR non trova la relazione, ma assicura che lavora l'educazione in valori in diversi assi trasversali come l'analisi della pubblicità o quando chiede ai suoi alunni il disegno di un manifesto pubblicitario. Chiede che, in ogni modo, parlino di argomenti come l'uguaglianza (fra donne e uomini, matizza) e analizzare come si è trasformata la società e il suo riflesso nella pubblicità.⁸⁴²

CB sostiene che, secondo il suo modo di intendere la EPVyA, l'educazione artistica necessita dell'educazione alla cultura della pace perchè entrambe, unite, incoraggiano l'adozione di attitudini che sono implicite nei valori che definiscono la pace. D'altra parte, assicura, i musei e i centri d'arte sono necessari per la formazione e la educazione artistica, perchè sono i custodi del patrimonio culturale, anche audiovisuale. E qui enfatizza che non si riferisce soltanto al patrimonio artistico ma anche al visuale e audiovisuale perchè la materia che insegna non si tratta soltanto delle arti plastiche ma EPVyA, perchè molte volte il patrimonio culturale scappa dello artistico e, comunque, continua ad esserlo.⁸⁴³

DL, insegnante del IES, dice che la cultura è un territorio dove non dovrebbe esistere conflitti. Inoltre, sostiene che se abbiamo cura del patrimonio culturale questo non soffrirà delle conseguenze irrimediabili. Propone che fra tutti facciamo che l'arte sia di tutti e alla stessa volta soltanto di uno, ma crede che deve esistere più formazione fra gli insegnanti.

⁸⁴¹ Entrevista H3 (00:19:50), H2 (00:19:56), H1 (00:20:01) 04/03/2016

⁸⁴² Entrevista DR (00:02:98) 27/04/2016

⁸⁴³ Entrevista CB (01:19:51) 09/06/2016

Relación entre: educación artística, museos, patrimonio y cultura de paz	Si la asignatura de plástica tuviese otro enfoque sí se puede relacionar, pero ahora mismo con el enfoque que tiene no. Porque yo aquí me puedo enterar más ahora mismo que allí en clase, porque con ese enfoque no se puede relacionar (Z2)
	Pero es que porque desde chicos plástica ha sido un poco de teoría, un poco de esto... (Z3)
	Entretenerte (Z2)
	Sí, colorear y hacer dibujos (Z1)
	No salirte de la raya (Z2)
	Si le explicas un poco lo que es cada cosa... (Z3)
	El nombre, el año, te lo estudias de memoria y ya está (Z2)
	Ya está (Z3)
¿qué esperarías de esta asignatura? ¿Cómo la enfocaríais para poder relacionar estos cuatro conceptos?	Pues... que se cambie... el concepto, se explique lo que se quiere conseguir y que se explique mejor las cosas más... Es que lo del patrimonio y eso, tú preguntas ahora en una clase... (Z2)
	Y lo del patrimonio yo no le veo ahora relación con plástica (Z1)
	Ahora mismo no. Es que no hay ninguna (AM.z2)
	Que no saben explicarnos a lo mejor las cosas que... (Z1)
	A lo mejor lo explican y no nos enteramos porque es que como desde chiquitillos no... Porque tú entras en primero de primaria y no te explican que... A ver...Lo que tú acabas de explicar ahora. Tú a un niño de primaria se lo vas explicando desde chico, por ejemplo desde 4º de Primaria, que ya es más o menos entiende más; si eso se lo explicas desde 4º hasta que acabes, al final sí le encuentras relación. (Z3)
	También nos podrían explicar patrimonio que tenga la ciudad, así se nos hace más interesante la ciudad. Nos interesaría más ir a los museos, entenderíamos mejor las cosas. El enfoque que se le da ahora mismo es que te entretiene, gastas dinero en materiales y ya está. Que no le dan importancia. Las cosas importantes que no te dan a entender. (Z2)

Tabla 26. Respuestas a la relación que el alumnado con código Z establece entre educación artística, educación al patrimonio cultural y educación a la cultura de paz. (Fuente: Entrevista grupo Z (00:29:30-00:32:06) 01/03/2016)

Otras alumnas⁸⁴⁴ del grupo H. tampoco encuentran la relación que pueda existir entre los cuatro. Una no ve el nexo de la educación artística con museo; su compañera lo encuentra pero, por el contrario, no sabe cómo relacionarla con patrimonio. Sin embargo, la tercera del grupo dice que museos está dentro de patrimonio. Pero ninguna habla de educación artística y cultura de paz.

¿Cómo relacionan los docentes educación artística museo, patrimonio y cultura de paz? ¿Trabajan los valores de la cultura de paz, algunos un reflejo de la comprensión del significado de patrimonio, desde la educación artística?

⁸⁴⁴ Entrevista H3 (00:19:50), H2 (00:19:56), H1 (00:20:01) 04/03/2016

I rappresentanti intervistati dei due musei di Málaga coincidono che il patrimonio culturale è un pilastro della società, dunque non si può capire l'educazione alla cittadinanza senza un'educazione al patrimonio culturale. Vanesa Diez⁸⁴⁵ opina che la società è troppo materialista e sta lasciando dietro tutto ciò che ci definisce essere umani. Segnala l'impossibilità di capire l'essere umano senza studiare e capire i grandi filosofi, i grandi maestri della pittura, della scultura, della música, della letteratura, il vero patrimonio dell'umanità.

L'identità culturale è qualcosa che difende giorno per giorno Jorge Rando. Racconta come molti giornalisti le parlano di El Molinillo⁸⁴⁶ come se fosse il Soho oppure Montmartre, ma lui dice che questo è El Molinillo, quindi “hagamos que en Francia la gente hable de El Molinillo, en Montmartre, Berlín...¡Vamos a ser la luz, no un reflejo!”⁸⁴⁷ Parla di ri-costruzione della identità, di patrimonio culturale in un quartiere di Málaga che ha luce propria.

⁸⁴⁵ Intervista VD (42:01.82) 17/06/2016

⁸⁴⁶ Quartiere di Málaga dove è ubicato Museum Jorge Rando.

⁸⁴⁷ Tertulia con Jorge Rando (52:09.70) 27/05/2016

DR no los relaciona, pero asegura que trabaja la educación en valores en muchos ejes transversales, en temas concretos, como en el análisis de anuncios publicitarios o cuando pide a su alumnado que diseñen un cartel. Intenta que, de alguna forma, hablen de temas como la igualdad (“entre hombres y mujeres”, matiza) y analizar cómo ha cambiado la sociedad y cómo se refleja en los anuncios.⁸⁴⁸

CB sostiene que, como él entiende la EPVyA, la educación artística necesita la educación en cultura de paz, porque ambas, unidas, hacen que adoptemos las actitudes que son implícitas a los valores que definen la paz. Por otra parte, asegura que los museos y centros de arte son necesarios para la formación y la educación artística, porque son los custodios del patrimonio visual y audiovisual. Y aquí enfatiza que no va a referirse solo al patrimonio artístico, sino también visual y audiovisual, porque la asignatura no es educación artística sino EPVyA, y porque muchas veces el patrimonio se escapa de lo artístico y no deja por ello de serlo.⁸⁴⁹

DL, dice que la cultura es un terreno donde no deben existir conflictos; si cuidamos el patrimonio no sufrirá consecuencias irremediables. Propone que entre todos hagamos que el arte sea parte de todos y a la vez parte de uno, pero cree que debe existir mayor formación entre el profesorado.

Los representantes entrevistados de los dos museos coinciden en que el patrimonio es un pilar de la sociedad, por lo que no se entendería educación a la ciudadanía sin una educación patrimonial. Vanesa Díez⁸⁵⁰ opina que la sociedad valora demasiado lo material pero está dejando de lado aquello que nos define como seres humanos. Señala que no es posible entender al ser humano sin estudiar a los grandes filósofos, a los grandes maestros de la pintura, de la música o de las letras, el verdadero patrimonio de la humanidad.

La identidad cultural es algo que defiende día a día el maestro Rando. Cuenta que muchos periodistas le hablan de El Molinillo como del Soho o de Montmartre, pero él dice que esto es El Molinillo, y “hagamos que en Francia la gente hable de El Molinillo, en Montmartre, Berlín... ¡Vamos a ser la luz, no un reflejo!”⁸⁵¹ Está hablando de re-construcción de identidad, de patrimonio cultural de un barrio de Málaga que tiene luz propia.

⁸⁴⁸ Entrevista DR (00:02:98) 27/04/2016

⁸⁴⁹ Entrevista CB (01:19:51) 09/06/2016

⁸⁵⁰ Entrevista VD (42:01.82) 17/06/2016

⁸⁵¹ Tertulia con Jorge Rando (52:09.70) 27/05/2016

7.5 Conclusioni parziali

Nel successo di un lavoro collaborativo tra museo e scuola, bisognerebbe avere in conto alcune variabili che risultano essenziali nella scuola: la libertà con cui si realizza (con un fattore determinante come è la gestione della scuola) la competenza comunicativa, il tempo e la motivazione. Queste variabili sono soggette, per la grande maggioranza degli insegnanti, al numero di studenti, al tempo e la sua gestione. In queste circostanze, la missione di ogni scuola –che di solito coincidono– è diluita al concedere più importanza a alcune materie di fronte ad altre.

Qualche museo risponde la sua missione in maniera diretta attraverso l'avvicinamento alle scuole con cui tratta di stabilire programmi sapendo che incontrerà difficoltà dovute alle variabili a cui sono soggette; quindi i loro progetti sono disegnate all'insegna della flessibilità e l'adattabilità alle circostanze –anche se sottraggono originalità e unicità–. In questo modo il museo mostra apertura, chiarezza, organizzazione e metodo nella trasmissione dell'informazione.

Quando la scuola, oppure il docente, non può rispondere gli stimoli lanciati dal museo, ma allo stesso tempo vuole prendere parte dalle sue proposte, si produce una situazione di distacco e delega, che trascina e abbassa le prospettive; così, non ancora conducendo alla rottura totale, influisce sugli studenti, confondendoli. Questa situazione, di “restringimento della comunicazione” da parte della scuola, riesce a fare che le attività, invece di arricchirsi si impoveriscano perchè sono progettate da un'unico sguardo, incrementando il disinteresse nel gruppo e, soprattutto, provocando che gli studenti continuino a vedere il museo come qualcosa lontana, che non gli appartiene e, quindi, difficile da incorporare alle loro attività di ozio.

Imparare una attività di questo genere significa tra l'altro essere consapevole della trasformazione subita nel modo di percepire, di vivere non solo il fatto artistico, ma anche di abilitare l'ordine del museo come luogo patrimoniale. Un luogo mutevole, con tutte le sue connotazioni. Leroi- Gourghan (1971) diceva che quando organizziamo gli spazi per abitarli non lo facciamo soltanto ubbidendo ad una necessità, ad una comodità, ma per quel linguaggio simbolico che ci appartiene– poichè totalmente umano– perchè sottoposto alle relazioni della funzione e della forma. In questo modo, attraverso il museo, la società acquisisce la capacità di comprendersi, e il diritto di conoscere dalle diverse prospettive l'eredità di altre generazioni, di

7.5 Conclusiones parciales

En el éxito mayor o menor de un trabajo de corte colaborativo entre el museo y la escuela, hay que tener en cuenta unas variables que resultan esenciales en el centro educativo: la libertad con el que se realiza (con un factor determinante como es la dirección del centro educativo) la competencia comunicativa, el tiempo y la motivación. Estas variables están sujetas, en la gran mayoría de los docentes, al número de alumnos, al tiempo y su gestión. En estas circunstancias, la misión de cada centro –que suele coincidir– se diluye al conceder más importancia a unas asignaturas frente a otras.

El museo responde a su misión de forma directa a través del acercamiento a los centros educativos. Con ellos trata de establecer programas sabiendo que va a encontrar dificultades por las variables a las que están sujetos; de ahí que sus diseños sean flexibles y fácilmente adaptables a las circunstancias –aunque sustrayendo originalidad, unicidad–. De esta forma muestra apertura, claridad, organización y método en la transmisión de la información.

Cuando el centro educativo, o el docente, no puede o no sabe responder a los estímulos lanzados por el museo, pero al mismo tiempo quiere formar parte de sus propuestas, se produce una situación de desapego y delega⁸⁵² que arrastra y rebaja expectativas; así, aun no conduciendo a la ruptura total, repercute en el alumnado confundíéndole. Esta situación, de “encogimiento de la comunicación” por parte del centro escolar, consigue que las actividades, en lugar de enriquecerse, se empobrezcan al ser diseñadas desde una mirada única, incrementando el desinterés del grupo y, sobre todo, provocando que el alumnado siga viendo el museo como algo lejano, que no le pertenece y, por consiguiente, difícil de incorporar a sus actividades de ocio.

Aprender en una actividad colaborativa con un museo significa, entre otras cosas, ser conscientes de la transformación en la forma de percibir, de vivir, no solo el hecho artístico, sino también de habitar el orden del museo como lugar patrimonial. Un lugar que es cambiante, con las connotaciones que lleva implícitas. Leroi– Gourhan (1971, p.311)

⁸⁵² He tenido la oportunidad de acompañar a diferentes docentes durante la visita a museos con su alumnado. En todas estas ocasiones el docente se ha quedado en un segundo plano, incluso alguno distraído con el móvil. No se trata de ocupar el puesto del mediador museal pero he comprobado que una relación estrecha entre ambos educadores no solo enriquece el proceso de comprensión desde la mirada de cada uno para construir significados, sino que disminuye tensiones, incrementa la motivación del alumnado, repercute en el aprendizaje significativo y dispone al alumnado a interesarse por ampliar conocimientos.

altre culture per costruire, per produrre la propria, e così sentirsi legittimata per trasmettere un patrimonio dell'umanità che racchiude in sé stesso valori universali.

Nell'attività del museo, per conferirle altri significati, è importante comprendere se ha prodotto apprendimento significativo tra i membri del gruppo che l'ha completata. Per valutare ciò, possiamo essere guidati dai dati che procedono dalle fonti documentali del lavoro di campo nell'aula, nelle sale del museo e dalla registrazione dell'incontro con il maestro Rando. A questi dati dobbiamo aggiungere il breve riassunto dell'esperienza fornito dalle tre studentesse dei cinque partecipanti che hanno assistito a quell'incontro, strumento utile perchè capiamo il processo di trasformazione degli studenti partecipanti attorno all'idea di arte e di museo, anche se non sono arrivati a capire la relazione col patrimonio e la cultura della pace. Ma, senza dubbio, è la restituzione di quello che hanno individuato, interiorizzato, ciò che permette fissare le loro conoscenze e, allo stesso tempo, gli da potere.

Possiamo dare potere allo studente attraverso un metodo facile ed efficace: la trasmissione della conoscenza alle compagne e ai compagni di classe in un dibattito o in una presentazione dell'esperienza educativa vissuta, in questo caso, nello spazio museo. Se fosse stato così, la studentessa che parla sotto potrebbe aver condiviso il risultato delle sue riflessioni, come ho potuto leggere nel riassunto sull'attività che mi ha inviato terminato il corso accademico:

“(…) tuvimos la oportunidad de conversar con el pintor Jorge Rando lo que fue especialmente interesante, ya que pudimos hablar con una persona envuelta en el mundo del arte. También, pudimos conocer su punto de vista sobre el arte. Fue una experiencia muy enriquecedora gracias a la cual obtuve diversas reflexiones sobre el mundo del arte.”^{A3}⁸⁵³

Questo non è stato possibile. Un'occasione persa forse perché in questa scuola –come in tante altre– prevale l'insegnamento artistico capito nella sua vertente manuale o pratica al di sopra della riflessiva e interpretativa, perchè considerata fondamentalmente un mezzo per scaricare l'emozioni.

⁸⁵³ Resumen de la actividad aportado por la alumna codificada como A3, 30/06/2016

decía que cuando organizamos los espacios para habitarlos no lo hacemos solo obedeciendo a una necesidad, a una comodidad técnica, sino que lo organizamos partiendo de un lenguaje simbólico que nos pertenece cuando sometemos el espacio a las relaciones de la función y la forma. El museo ayuda a comprender ese lenguaje simbólico, y a través de él la sociedad adquiere la capacidad de comprenderse y el derecho de conocer desde diferentes perspectivas la herencia de otras generaciones, de otras culturas para construir, para producir la propia y, así, sentirse legitimada para ser transmisora de un patrimonio de la humanidad que encierra en sí mismo valores universales.

En la actividad llevada a cabo en el museo, para conferirle otros significados, es importante comprender si se ha producido aprendizaje significativo entre los miembros del grupo que la ha realizado. Para ello podemos guiarnos de los datos que proceden de las fuentes documentales del trabajo de campo en el aula, en las salas del museo y de la grabación del encuentro con el maestro Rando. A esos datos hay que añadir los que proceden del breve resumen de la experiencia aportado por tres alumnas de los cinco participantes que asistieron a esa tertulia, útil instrumento para que ellas –y nosotros– comprendamos el proceso de transformación del alumnado participante en torno a la idea de arte y de museo, aunque no hayan llegado a comprender la relación con patrimonio y cultura de paz. Pero sin duda es la restitución de lo dado lo que permite anclar los conocimientos al mismo tiempo que empodera al alumnado: la transmisión del conocimiento a sus compañeras y a sus compañeros en un debate o en una presentación de la experiencia educativa vivida, en este caso en el espacio museo, incrementa la seguridad en sí mismo y por lo tanto la autoestima. De haber luchado la docente contra las circunstancias, la siguiente alumna podría haber compartido el resultado de sus reflexiones y enriquecido con las aportaciones de los miembros participantes al resto del grupo, pues dice lo siguiente en el resumen sobre la actividad que me envió acabado el curso escolar:

“(…) tuvimos la oportunidad de conversar con el pintor Jorge Rando lo que fue especialmente interesante, ya que pudimos hablar con una persona envuelta en el mundo del arte. También, pudimos conocer su punto de vista sobre el arte. Fue una experiencia muy enriquecedora gracias a la cual obtuve diversas reflexiones sobre el mundo del arte.”^{A3}⁸⁵⁴

Esto no ha sido posible. Una ocasión perdida quizá porque en este centro prevalece la enseñanza artística entendida en su vertiente productiva por encima de la reflexiva e interpretativa, al estar considerada fundamentalmente un medio de expresión de las emociones.

⁸⁵⁴ Resumen de la actividad aportado por la alumna codificada como A3, 30/06/2016

Per quanto riguarda il modo in cui il museo e la scuola affrontano il patrimonio culturale e l'educazione artistica come strumento della cultura della pace, se esiste discernimento e comprensione oppure si tratta di un avvicinamento intuitivo, ho verificato che nel programma del docente non appare nessun riferimento, nemmeno nella pratica educativa durante il periodo di osservazione trascorso nell'aula. Sebbene la materia di EPVy A non prevede nei criteri di valutazione così come nelle norme per l'apprendimento, il patrimonio culturale e l'educazione artistica come strumento per la cultura della pace, si valuta il lavoro di gruppo (fonte di elementi che si rapportano con la cultura della pace) e l'apprezzamento del patrimonio culturale, qualcosa che possiamo trovare nella programmazione docente. Capisco che se l'insegnante (in qualsiasi disciplina) secondo la LOMCE deve disegnare dei compiti o situazioni di apprendimento che trovino la sua base competenze e queste si caratterizzano dalla loro trasversalità, tra esse troviamo le competenze sociali e civili e la coscienza e espressione culturale. Quindi, considero che l'insegnante di questa materia dovrebbe andare più in là che proporre nella programmazione la realizzazione di composizioni creative, conoscendo i materiali adeguati per la sua espressione.

Per verificare se eludere quell'approssimazione è un dato traducibile a un'altra scuola, ho osservato un insegnante di un centro educativo di caratteristiche simili: anche se lo fa in modo intuitivo, è l'asse che ordina il suo lavoro, ma procede dalla sua forma personale di capire il mondo e non di qualcosa stabilita nel programma come risultato di una riflessione più o meno profonda nella necessità di trattarla. Nemmeno gli insegnanti del IES e della scuola privata capiscono il suo avvicinamento, come si riscontra nelle interviste e questionari raccolti. Nonostante, nel Museum Jorge Rando costituisce i suoi segni d'identità, perciò in ciascuna delle mostre visitate è il referente portante.

Nei meccanismi adottati dalla scuola e il museo, cosa ha funzionato e cosa no? Funziona il museo nella sua capacità di adattamento alle variabili imposte dalle circostanze. Un fattore che non ha funzionato in quest'attività, che si prevedeva di carattere collaborativo, è stata la mancanza di sviluppo del concetto di essere mutuamente responsabili dell'apprendimento di ognuno e quello degli altri, una delle caratteristiche di questo tipo di lavoro. Anche se il museo sembrava averlo capito come tale, e si era mostrato interessato nella progettazione con la copartecipazione della scuola, le circostanze hanno impedito il proseguimento

En cuanto se refiere a conocer si el museo y la escuela abordan de algún modo el patrimonio cultural y la educación artística como instrumento de la educación a la cultura de paz,⁸⁵⁵ si existe discernimiento y percepción en ello o se trata de un acercamiento intuitivo, he comprobado que en la programación docente no aparece mencionada, tampoco en su labor docente durante el periodo de observación transcurrido en el aula. Aunque la asignatura de EPVyA no recoge en los criterios de evaluación ni en los estándares de aprendizaje el patrimonio cultural y/o la educación artística como instrumento de cultura de paz, sí valora el trabajo en grupo (fuente de elementos que se relacionan con la cultura de paz) y la valoración y apreciación del patrimonio cultural, algo que sí encontramos en la programación de la docente. Entiendo que si el docente (en cualquier disciplina) según la LOMCE debe diseñar tareas o situaciones de aprendizaje basado en competencias, y estas se caracterizan por su transversalidad, entre ellas encontramos las sociales y cívicas y la conciencia y expresión cultural. Considero, por lo tanto, que el profesor de esta materia debe ir más allá que proponer en la programación la realización de composiciones creativas, conociendo los materiales adecuados para su expresión.

Para verificar si eludir esa aproximación es un dato extrapolable a otro centro educativo, he observado a un docente en un colegio de similares características: Aunque lo hace de forma intuitiva, es el eje que ordena su labor educativa, pero procede de su forma personal de entender el mundo y no de algo establecido en la programación como resultado de una reflexión más o menos profunda en la necesidad de abordarla. Tampoco los docentes del IES y del centro educativo privado comprenden su alcance, como se desprende de las entrevistas y cuestionario recogidos. Sin embargo, en Museum Jorge Rando constituye sus señas de identidad, por lo que en cada una de las exposiciones visitadas es el referente portante.

En los mecanismos adoptados por el centro educativo y el museo, ¿qué ha funcionado y qué no? Funciona el museo en su capacidad de adaptación a las variables impuestas por las circunstancias. Un factor que no ha funcionado en la actividad formativa, que se suponía de carácter colaborativo, ha sido el desarrollo del concepto de ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno y de los demás, una de las características de este tipo de aprendizaje. Aunque el museo parecía haberlo entendido como tal, y se mostró interesado en diseñarlo con la coparticipación del centro educativo, las circunstancias generadas

⁸⁵⁵ Abordándola desde las materias curriculares Educación cívica – Educación a la ciudadanía.

come tale, per cui è finito come progetto disegnato dal museo aggiunto alla sua proiezione educativa. Non c'è uno studio che raccolga e analizzi il lavoro svolto e i risultati con la finalità di convalidare ed ordinare i punti forti e deboli, per massimizzare alcuni e modificare altri.

Sebbene sia vero che una terza parte degli studenti hanno fornito evidenze del suo apprendimento, il resto non l'ha fatto, e soltanto cinque dei sette componenti del gruppo sono stati presenti nel momento che consideriamo più interessante e formativo dell'esperienza educativa: il colloquio con l'artista. Sottolineo questa valutazione considerando che l'educazione artistica ha tre dimensioni con le quali l'alunno acquisisce le conoscenze:

- mediante la propria pratica artistica,
- mediante la ricerca e lo studio (di una forma di arte e della relazione tra arte e storia) e
- mediante l'interazione con un oggetto o rappresentazioni artistiche, con l'insegnante e, fondamentalmente, con l'artista.⁸⁵⁶

“Docentes y artistas son esenciales para trabajar unidos en la construcción de una “ética que oriente a las sociedades del conocimiento en su evolución. Una ética de la libertad y de la responsabilidad, que han de basarse en el aprovechamiento compartido de los conocimientos.”
(Matsuura, 2005, p.6)⁸⁵⁷

Oltre al miglioramento nella qualità dell'educazione artistica che risulta dalla contribuzione proveniente dalla partecipazione di artisti professionali, non possiamo dimenticare che nella collaborazione tra le scuole e l'istituzioni artistiche specializzate, la loro presenza è favorevole per l'insegnamento degli arti in entrambi ambienti.⁸⁵⁸ Una delle studentesse che ha partecipato nell'incontro con Jorge Rando scrive:

“(...) el último día pudimos conocer a Jorge Rando, estaba un tanto nerviosa porque tras ver lo que sus obras me habían hecho sentir pues conocer al autor y que te den la posibilidad de preguntarle todo lo que quisieras fue algo mágico. En la charla que tuvimos con él pude aprender muchas cosas e incluso cuando él nos decía que nos expresásemos nosotros mismos con lo que habíamos experimentado durante el proyecto pude decir satisfecha todo lo que pensaba sobre la experiencia y me gustó mucho.”⁸⁵⁹ (A3)

⁸⁵⁶ Map Road per l'Educazione Artistica. Costruire delle capacità creative per il secolo XXI. Lisbona, 2006.

⁸⁵⁷ Informe Mondiale della UNESCO. 2005, *Hacia las sociedades del conocimiento*.

⁸⁵⁸ Eurydice, 2009, p. 84

⁸⁵⁹ Resumen de la actividad aportado por la alumna codificada como A3, 30/06/2016

en este último han impedido que fructificara, por lo que ha terminado siendo un proyecto más a sumar en la proyección educativa del museo. Ninguno de los dos ha realizado un estudio valorativo que analice, trabaje y recoja los resultados válidos con el fin de ordenar los puntos fuertes y débiles para potenciar unos y no volver a repetir, o modificar, otros.

Si bien es cierto que una tercera parte del alumnado ha aportado evidencias de su aprendizaje, el resto no lo ha hecho, y solo cinco de los siete componentes del grupo han estado presentes en el momento que consideramos más interesante y formativo de la experiencia educativa: la tertulia con el artista. Resalto esta apreciación teniendo en cuenta que la educación artística tiene tres dimensiones en las que el alumno adquiere conocimientos:

- mediante la propia práctica artística,
- mediante la investigación y el estudio (de una forma de arte y de la relación entre arte e historia) y
- mediante la interacción con un objeto o representación artísticos, con el docente y, fundamentalmente, con el artista.⁸⁶⁰

“Docentes y artistas son esenciales para trabajar unidos en la construcción de una “ética que oriente a las sociedades del conocimiento en su evolución. Una ética de la libertad y de la responsabilidad, que han de basarse en el aprovechamiento compartido de los conocimientos.” (Matsuura, 2005, p.6)⁸⁶¹

Además de la mejora en la calidad de la educación artística que resulta del aporte proveniente de la participación de artistas profesionales, no podemos olvidar que la colaboración entre los centros educativos y las instituciones artísticas especializadas es beneficiosa para la enseñanza de las artes en ambos entornos (Eurydice, 2009, p.84). Una de las alumnas que ha participado en el encuentro con Jorge Rando dice:

“(…) el último día pudimos conocer a Jorge Rando, estaba un tanto nerviosa porque tras ver lo que sus obras me habían hecho sentir pues conocer al autor y que te den la posibilidad de preguntarle todo lo que quisieses fue algo mágico. En la charla que tuvimos con él pude aprender muchas cosas e incluso cuando él nos decía que nos expresásemos nosotros mismos con lo que habíamos experimentado durante el proyecto pude decir satisfecha todo lo que pensaba sobre la experiencia y me gustó mucho.”⁸⁶² (A3)

⁸⁶⁰ Hoja de Ruta para la Educación Artística. Construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 2006.

⁸⁶¹ Informe Mundial de la UNESCO. 2005, *Hacia las sociedades del conocimiento*.

⁸⁶² Resumen de la actividad aportado por la alumna codificada A3, 30/06/2016

Le due grandi istituzioni educative, scuola e museo, non percorrono la stessa strada, nonostante il curriculum lo sollecita anche se in modo superficiale e poco chiaro. Siamo molto lontani da quello che Matsuura consigliava più di un decennio fa, consiglio dove vediamo implicita l'idea della cultura della pace, qualcosa che le studentesse hanno saputo cogliere ma non sistematizzare:

“(…) La obra con los chalecos de los refugiados me llama especialmente la atención ya que al ver algo que físicamente estuvo en la tragedia me “despertó” en algún sentido.”⁸⁶³ (A1)

Forse la ragione di non conoscersi come forze che possono interagire in sinergia risiede nella mancanza di comprensione da parte della stessa società della necessità di farlo. Il museo –in questo caso, Museum Jorge Rando– ha dato per scontato il suo ruolo di orientatore della società con energia e con fermezza, aprendo porte a docenti e studenti, comprendendo la complessità dell'implicazione della scuola nei progetti collaborativi. In modo che forse sono i gestori delle scuole quelli che hanno l'ultima parola, la sensibilità e la responsabilità di farlo, o no, data l'autonomia che ostentano le scuole nel momento di pianificare il programma annuale, sia di titolarità pubblica, parificata come privata.

Motivazioni e circostanze non dovrebbero essere la causa della situazione di distacco e delega che trascini e abbassi aspettative nella propria missione di formatore di persone. Sosteneva Paulo Freire (1979) che la missione del docente non si limita a trasmettere conoscenze determinate e statiche, ma di creare situazioni pedagogiche nelle quali l'essere umano possa ottenere la conoscenza di sé stesso e una coscienza del mondo che li porti a volere trasformarlo. L'arte può essere un risveglio della coscienza critica degli studenti, uno strumento dello sviluppo della coscienza sociale nelle mani dell'educatore della scuola e del museo, nel suo ruolo d'intellettuale trasformatore definito da Giroux nel 1990. Per questa ragione, mi conformo con l'ultima riflessione di una studentessa di quindici anni:

“El arte forma parte de todos nosotros. Nosotros creamos y lo observamos y no debemos dejarlo escapar...”⁸⁶⁴

⁸⁶³ Riassunto della actividad, alumna A1, 30/06/2016

⁸⁶⁴ Resumen de la actividad aportado por la alumna codificada M2, 02/07/2016.

Las dos grandes instituciones educativas con las que cuenta la sociedad hoy, la escuela y el museo, en este caso concreto, no van de la mano, a pesar de que el curriculum lo aprecie, aunque lo haga de manera superficial y poco clara. Estamos muy lejos de lo que Matsuura aconsejaba hace más de una década, y hemos leído más arriba, en la que vemos implícita la idea de cultura de paz, algo que las alumnas han sabido captar aunque no sistematizar:

“(…) La obra con los chalecos de los refugiados me llama especialmente la atención ya que al ver algo que físicamente estuvo en la tragedia me “despertó” en algún sentido.”⁸⁶⁵ (A1)

Quizá la razón de no entenderse como fuerzas que pueden actuar en sinergia reside en la falta de comprensión por parte de la sociedad de la necesidad de hacerlo. El museo –en este caso, Museum Jorge Rando– ha asumido su papel de orientador de la sociedad con energía y firmeza, abriendo puertas a docentes y alumnado, comprendiendo la complejidad de la implicación de aquel en proyectos colaborativos. De forma que acaso es la dirección de los centros educativos la que tiene la última palabra, la sensibilidad y responsabilidad de hacerlo, o no, dada la autonomía que ostentan los centros a la hora de planificar el programa anual, ya sean de titularidad pública, concertada o privada.

Motivaciones y circunstancias (salvables con creatividad, organización y voluntad) no deben ser la causa de la situación de desapego y delega que arrastre y rebaje expectativas en la propia misión de formador de personas. Sostenía Paulo Freire (1979) que la misión del docente no se limita a transmitir conocimientos determinados y estáticos, sino a crear situaciones pedagógicas en las que el ser humano pueda lograr el conocimiento de sí mismo y una conciencia del mundo que le lleve a querer transformarlo. El arte puede ser un suave despertador de la conciencia crítica de los estudiantes, un instrumento para el desarrollo de la conciencia social en manos del educador de la escuela y del museo, en su rol de *intelectual transformador* definido por Giroux en 1990. Por este motivo, me quedo con la última reflexión de una alumna de quince años:

“El arte forma parte de todos nosotros. Nosotros creamos y lo observamos y no debemos dejarlo escapar...”⁸⁶⁶

⁸⁶⁵ Resumen de la actividad aportado por la alumna codificada A1, 30/06/2016

⁸⁶⁶ Resumen de la actividad aportado por la alumna codificada M2, 02/07/2016.

CAPITOLO 8

CASO II

Sommario

8.1 Disegno di ricerca

8.1.1 Genesi del caso

8.1.1.1 Elezione del museo

8.1.1.2 Elezione del centro educativo

8.1.1.3 Relazione museo-centro educativo

8.1.1.4 Tempistica

8.1.2 Dati contestuali

8.1.2.1 Centro educativo

8.1.2.2 Museo

8.1.3.1 Partecipanti

8.1.3 Strategie para la recogida de la información

8.1.4 Analisi e trattamento della informazione

8.2 Progetto formativo

8.2.1 Un'attività formativa nei beni culturali

8.2.1.1 Finalità

8.2.1.2 Obiettivi

8.2.1.3 Metodologia

8.2.1.4 Contenuti

8.2.1.5 Risorse

8.2.1.6 Memoria

8.2.1.7 Monitorizzazione

8.2.2 Il valore della cittadinanza negli “Ambasciatori dell’Arte”

8.2.3 Narrazione del progetto formativo

8.2.4 Impatto del proyecto en el alumnado

8.3 Codificazione y categorizzazione dei dati

8.4 Risultati

8.4.1 Aspettative

8.4.1.1 Sviluppo delle competenze di base

8.4.1.2 Benefici

8.4.1.3 Aspetti di miglioramento

8.4.2 Educazione e formazione

8.4.2.1 Approccio docente

8.4.2.2 Arte come esperienza formativa

CAPÍTULO 8

CASO II

Sumario

8.1 Diseño de investigación

8.1.1 Génesis del caso

- 8.1.1.1 Elección del museo
- 8.1.1.2 Elección del centro educativo
- 8.1.1.3 Relación museo-centro educativo
- 8.1.1.4 Cronograma

8.1.2 Datos contextuales

- 8.1.2.1 Centro educativo
- 8.1.2.2 Museo
- 8.1.2.3 Participantes

8.1.3 Estrategias para la recogida de la información

8.1.4 Análisis y tratamiento de la información

8.2 Proyecto formativo

8.2.1 Una actividad educativa: bienes culturales en la Alternanza Scuola Lavoro

- 8.2.1.1 Finalidad
- 8.2.1.2 Objetivos
- 8.2.1.3 Metodología
- 8.2.1.4 Contenidos
- 8.2.1.5 Recursos
- 8.2.1.6 Memoria
- 8.2.1.7 Monitorización

8.2.2 El valor de ciudadanía en los “Embajadores del Arte”

8.2.3 Narración del proyecto formativo

8.2.4 Impacto del proyecto en el alumnado

8.3 Codificación y categorización de los datos

8.4 Resultados

8.4.1 Expectativas

- 8.4.1.1 Desarrollo de las competencias básicas
- 8.4.1.2 Beneficios
- 8.4.1.3 Aspectos de mejora

8.4.2 Educación y formación

- 8.4.2.1 Enfoque docente
- 8.4.2.2 Arte como experiencia formativa

- 8.4.2.3 Importanza della educazione artistica*
- 8.4.2.4 Vedere per capire*
- 8.4.2.5 Educazione artistica e docenti*
- 8.4.2.6 Arte e vita*
- 8.4.2.7 Comunicazione e arte*
- 8.4.2.8 Educatori museali*

8.4.3 Cultura di pace

- 8.4.3.1 Diversità e uguaglianza*
- 8.4.3.2 Idea di cultura di pace*

8.4.4 Arte, patrimonio e cultura di pace

- 8.4.4.1 Relazione*
- 8.4.4.2 Accettare la critica*
- 8.4.4.3 Sviluppo del pensiero critico*
- 8.4.4.4 Arte e formazione civica*
- 8.4.4.5 Diversità culturale*
- 8.4.4.6 Scambio ed adattamento*
- 8.4.4.7 Identità patrimoniale o patrimonio culturale identitario*

8.4.5 Arte, museo e beni culturali

- 8.4.5.1 Arte e educazione museale*
- 8.4.5.2 Educare con i beni culturali*

8.5 Conclusioni parziali

- 8.4.2.3 Importancia de la educación artística
- 8.4.2.4 Ver para comprender
- 8.4.2.5 La Educación artística y los docentes
- 8.4.2.6 Arte y vida
- 8.4.2.7 Comunicación y arte
- 8.4.2.8 Educadores museales

8.4.3 Cultura de paz

- 8.4.3.1 Diversidad e igualdad
- 8.4.3.2 Idea de cultura de paz

8.4.4 Arte, patrimonio y cultura de paz

- 8.4.4.1 Relación
- 8.4.4.2 Aceptar la crítica
- 8.4.4.3 Desarrollo del pensamiento crítico
- 8.4.4.4 Arte y formación cívica
- 8.4.4.5 Diversidad cultural
- 8.4.4.6 Intercambio y adecuación
- 8.4.4.7 Identidad patrimonial/patrimonio cultural identitario

8.4.5 Arte, museo y bienes culturales

- 8.4.5.1 Arte y educación museal
- 8.4.5.2 Educar con los bienes culturales

8.5 Conclusiones parciales

8.1 Disegno di ricerca

8.1.1 Genesi del caso

La strategia adottata non cambia rispetto a Málaga, dunque la dirigo verso l'osservazione di tutti i partecipanti nella attività educativa e formativa: la docente, le educatrici museali e gli studenti. L'intenzione è capire come si produce l'interazione tra due ambiti nel progetto formativo della alternanza scuola lavoro (ASL). In più osserverò il lavoro portato avanti dalla docente in una classe che corrisponde al primo anno di Bachillerato (classe III) e seguirò il gruppo dell'anno successivo (classe IV) partecipante nel progetto. Questo liceo non prevede l'insegnamento della Storia dell'Arte nella classe II della scuola superiore.

8.1.1.1 Elezione del museo

Arrivata a Firenze, penso di fare lo stesso percorso svolto a Malaga e così rimanere il più vicina possibile al metodo eseguito: cercare un museo periferico –o almeno una fondazione– e una scuola parificata. Inizio con Museo Marino Marini, ma la persona del museo con chi mi dovevo incontrare non arriverà mai per “problemi di agenda”. Nel frattempo, tento di avvicinarmi a quattro scuole ma, vedendo che anche questa è infruttuosa, ritorno a cercare dopo diversi giorni un museo.

Ho individuato un piccolo, periferico, inaugurato da qualche mese da una scultrice espressionista. Molti sono i punti che li accomunano col museo di Malaga: le sue teste visibili –di cui entrambe istituzioni portano il nome– sono artisti che trattano la poetica espressionista alla ricerca di una nuova spiritualità e un nuovo umanesimo. Ambedue desiderano dinamizzare un rione concreto della loro città e lo fanno attraverso non solo dalle mostre, ma anche con eventi musicali e culturali. La stessa accoglienza che mi ha dispensata Museum Jorge Rando la ho sentita in Fondazione Amalia Ciardi Duprè. Il suo responsabile mi mette in comunicazione con la preside di un liceo non lontano da lì, e questa con una delle insegnanti di Storia dell'Arte a chi chiedo la sua disponibilità per fare un progetto di lavoro con questo museo, ma lei è troppo impegnata e non se la sente. Ancora non ho capito che non devo proporre nulla: questo lavoro è di già inserito nel loro curriculum. Quando capisco il fatto sorte un altro problema: i ragazzi non hanno come percorso per la ASL questo piccolo e delizioso museo. Forse per l'anno prossimo. Sono di nuovo da capo.

8.1 Diseño de investigación.

8.1.1 Génesis del caso

La estrategia adoptada no cambia con respecto a la de Málaga porque se trata de un caso de estudio. Por lo tanto, la dirijo a la observación de todos los implicados en la actividad educativa y formativa: un o una docente, las educadoras museales (son todas de género femenino) y el alumnado. La intención es entender cómo se produce la interacción entre estos dos ámbitos en un proyecto formativo como es la Alternanza Scuola Lavoro (desde ahora ASL). Además observaré el trabajo desarrollado por la docente en el curso 3º de la Educación Secundaria Superior, y seguiré al grupo de 4º curso siguiente participante en el proyecto, ya que la asignatura relacionada con la enseñanza de las artes plásticas la encontramos en cursos inferiores.⁸⁶⁷

8.1.1.1 Elección del museo

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando llego a Florencia pienso emprender el mismo recorrido que realicé en Málaga, de esta forma creo que me sujeto lo máximo posible al método que he seguido. Por este motivo busco un museo periférico, o una fundación, y un centro educativo concertado. Inicio con Museo Marino Marini que, aun no siendo periférico, no es uno de los más visitados, pero la persona con la que debo encontrarme nunca llegará a la cita. Durante ese tiempo intento acercarme a cuatro centros educativos, pero viendo que también esta búsqueda no da fruto vuelvo a buscar un museo.

He localizado un pequeño museo periférico, inaugurado hace pocos meses por una escultora expresionista. Muchos son los puntos que lo unen al museo de Málaga: sus cabezas visibles son artistas que trabajan la poética expresionista buscando una nueva espiritualidad y un nuevo humanismo. Ambos desean dinamizar un barrio concreto de la ciudad y lo hacen a través no solo de exposiciones, sino también con eventos musicales y culturales. La misma acogida que me ha dispensado Museum Jorge Rando la he sentido en Fondazione Amalia Ciardi Duprè: su director me pone en comunicación con la historiadora del arte que se ocupa de las visitas y con la directora de un instituto cercano quien, a su vez y a través de correo electrónicos, me lleva a una de las docentes de Historia del Arte que trabaja en este instituto. La visito en su lugar de trabajo quien, tras exponerle las intenciones de esta

⁸⁶⁷ En relación al sistema educativo español estos cursos corresponderían a 6º de EPO y 1º y 2º ESO.

Incomincio a studiare cosa vuole dire fare da “ambasciatori dell’ arte” in un progetto ministeriale chiamato Alternanza Scuola Lavoro (ASL) che guarda il modello germanico nella professionalizzazione degli studenti liceali. Mi sembra che sia una grande fortuna per gli studenti italiani fare e vivere una esperienza del genere. E la mia anche: è su di questo che mi devo buttare, per due motivi: 1. Le scuole sono impegnate con questi progetti, perciò una volta che riuscissi ad entrarci mi basterebbe seguirli. 2. Nessuna docente vorrà impegnarsi avendo tanto da fare. In questa indagine ho perso quasi due mesi del mio tempo e incomincio ad avere paura di non riuscirci con i tempi.

Ho letto del Dipartimento di Inclusione e Mediazione Sociale degli Uffizi, ubicato a Palazzo Pitti; appare anche il nome di una dottoressa (la credevo responsabile). Dico a me stessa che non ho niente da perdere e mi dirigo in portineria. La chiamano, parlo con lei al telefono, mi da il nome della sua referente, fisso un appuntamento per due giorni dopo. La referente si mostra interessata e mi consiglia su come fare con l’ Università per gli incartamenti che dovranno essere firmati; in più mi mette in comunicazione con la responsabile della didattica –il dipartimento Scuola e Giovani– dottoressa Silvia Mascalchi. Anche lei mi apre le porte, insieme alla sua équipe, per fare la ricerca dovuta e mi permette di trascorrere sei mesi osservando le dinamiche del dipartimento di didattica di uno dei più importanti musei al mondo. E, naturalmente seguire il percorso degli ambasciatori dell’ arte. Da un’ altro canto potrò anche frequentare il Dipartimento di Mediazione e Inclusione.

Scuola e Giovani partecipano nel programma Alternanza Scuola Lavoro (ASL) rispondendo alla legge 107 “della Buona Scuola”, con diversi progetti, come abbiamo visto nel capitolo 6. Io analizzerò “Ambasciatori dell’ Arte”, nato nel 2015–2016 come un’ attualizzazione del cosiddetto progetto *Communicating Art*.

L’ attività si prefigge nell’ approfondimento di un bene culturale proposto al visitatore straniero oppure italiano. La formazione dello studente è a carico della responsabile del Dipartimento Scuola e Giovani, dottoressa Silvia Mascalchi, le educatrici museali del suddetto dipartimento e rappresentanti delle diverse professionalità che operano all’ interno del settore dei Beni culturali, oggetto di ogni attività concreta. Prevede, per l’ anno accademico 2016–2017, un modulo di quattro ore nella Fondazione Teatro della Toscana la cui finalità è insegnare gli studenti a parlare e muoversi in pubblico. L’ apprendistato è monitorato da

investigación, no quiere comprometerse porque está demasiado ocupada. Todavía no he entendido que no tengo que proponer nada: este tipo de trabajo colaborativo está ya contemplado en el curriculum italiano en la ASL. Cuando me doy cuenta surge otro problema: el pequeño y delicioso museo no forma parte del recorrido de los estudiantes florentinos. Quizá el año próximo. Tengo que volver a empezar.

Empiezo a estudiar el significado de ser “embajadores del arte” en el proyecto ministerial Alternanza Scuola Lavoro, que mira al modelo alemán en la profesionalización de los estudiantes liceales. Me parece que es una gran suerte para los estudiantes italianos realizar y vivir una experiencia de este tipo. Me doy cuenta de que es esto en lo que debo concentrarme por dos motivos: 1. Los centros educativos están absorbidos por este proyecto, por lo que si consigo entrar en uno me basta seguirlo. 2. Ninguna docente querrá meterse en otro. En esta búsqueda he perdido casi dos meses de mi tiempo y empieza a preocuparme no cumplir con las fechas.

En la búsqueda del museo he leído algo sobre el Departamento Inclusione e Mediazione de Gallerie degli Uffizi, ubicado en Palazzo Pitti. Aparece un nombre que tomo como el de la responsable. Me digo a mi misma que no tengo nada que perder y me acerco a la portería del Palazzo. La llaman por teléfono y me facilita el nombre de la responsable con la que, más tarde, concierdo una cita para dos días después. Esta persona se muestra interesada y me aconseja los pasos a seguir con vistas a la firma de los documentos necesarios con la Universidad de Florencia, con la que tienen abierto un convenio; además me pone en comunicación con la responsable del área didáctica de Gallerie degli Uffizi –o, como se conoce ahora después de la reforma Franceschini, Dipartimento Scuola e Giovani– Silvia Mascalchi. También ella me abre las puertas, junto con su equipo, para investigar lo que necesito y me permite transcurrir seis meses observando las dinámicas del departamento educativo de uno de los museos más importantes del mundo, además, por supuesto, de seguir la actividad de “los embajadores”. Del mismo modo podré observar también el trabajo que realizan en el Departamento de Inclusione y Mediazione.

Scuola e Giovani participa en el programa ASL respondiendo a la ley 107 “della Buona Scuola” con diferentes proyectos, como hemos visto en el capítulo 6 de este trabajo. Centro la observación en “Ambasciatori dell’ Arte”, nacido en 2015–2016 como una actualización de un proyecto anterior llevado a cabo en la Galleria degli Uffizi

tutori interni (docenti del centro educativo) e esterni (responsabile del bene patrimoniale dove gli studenti svolgono la ASL).

8.1.1.2 Elezione del centro educativo

Nel Dipartimento Scuola e Giovani, il percorso di “Ambasciatori dell’Arte” è ordinato in maniera che ci sono diversi licei pronti ad incominciare l’attività, quindi prendo la decisione di iniziare la ricerca seguendo uno di quelli che incomincia per primo.

Faccio la conoscenza della professoressa una mattina che i ragazzi devono sentire la guida museale parlare dei giardini storici (loro fanno il percorso degli Ambasciatori del Verde) nelle aule di Palazzo Pitti. È in Giardino di Boboli e nei musei che ci sono all’interno del Palazzo, dove questo gruppo farà il suo lavoro. La professoressa è disponibile. Incrociamo diverse messaggi per posta elettronica e ci incontriamo, per caso, al Teatro della Pergola con motivo della presentazione del percorso di quest’anno degli Ambasciatori dell’Arte con un liceo fiorentino e firma degli accordi presi per includere i loro ragazzi nell’itinerario Professionalizzazione nei Beni culturali. Quando mi avvicino la docente mi presenta la sua vicepresidente che non è del tutto convinta. In questo modo, l’intralcio burocratici e l’eccesso di zelo compromettono la situazione, quindi sono preoccupata.

Pochi giorni dopo, nel Dipartimento Scuola e Giovani, aspettiamo un gruppo di liceali di un istituto della periferia di Firenze. Arrivano con le due insegnanti di inglese. La dottoressa Mascalchi parla i ragazzi di patrimonio culturale, della città, dell’arte, di come si significa Firenze nel mondo. Si interessa per il luogo di provenienza di ciascuno di loro per parlare d’identità. Gli parla anche di cosa si devono aspettare come ambasciatori dell’arte, e quindi cosa si aspetta da loro.

Finito l’incontro mi presento alle due insegnanti. Dopo cinque minuti, ho la scuola dove iniziare l’osservazione: un liceo linguistico, nella materia di Storia dell’Arte⁸⁶⁸ in inglese. Una dell’insegnanti si mostra subito disponibile non soltanto per seguire lei e un gruppo a mia scelta durante la sua attività docente, ma anche la classe IV che partecipa nel progetto Ambasciatori dell’Arte; dunque seguirò loro in ciascuna delle visite formative. Non si

⁸⁶⁸ Ricordiamo che il curriculum italiano non prevede l’insegnamento della pratica artistica nella scuola superiore di secondo grado. La troviamo in primo grado con la materia Arte e Immagine.

durante quince años, conocido como *Communicating Art*.

La actividad está dirigida a profundizar en un bien cultural propuesto al visitante extranjero o italiano. La formación del estudiante corre a cargo de la responsable del Dipartimento Scuola e Giovani, Silvia Mascalchi, las educadoras museales de dicho departamento y de los representantes de las diferentes profesiones que se dan en el sector de los bienes culturales, objeto de cada actividad concreta. Prevé para el año académico 2016–2017, un módulo de cuatro horas en la Fundación Teatro de la Toscana, cuya finalidad es enseñar a los estudiantes a hablar y moverse en público. El aprendizaje está rubricado por tutores internos (docentes del centro educativo) y externos (responsable del bien patrimonial donde los estudiantes realizarán la ASL).

8.1.1.2 Elección del centro educativo

En el departamento Scuola e Giovani tengo, en principio, muchos centros educativos donde poder elegir y realizar el seguimiento. También están aquellos a los que envié una carta de presentación de la directora de tesis en la Universidad de Florencia y mi curriculum, y que nunca han contestado. El recorrido de “embajadores” está ordenado de forma que hay diferentes institutos preparados para iniciar la actividad formativa; como parece que no hay ninguno ubicado cerca del centro de la ciudad, decido iniciar con aquel que inicie antes.

Conozco a la profesora de un instituto una mañana en la que los estudiantes asisten a una clase en las aulas del Palazzo Pitti impartida por la educadora museal sobre jardines históricos, ya que ellos van a seguir el proyecto como “Embajadores del Verde”. La profesora se muestra cercana y accede a mis planteamientos. Cruzamos varios correos electrónicos y nos encontramos, por casualidad, en el Teatro de la Pergola, con motivo de la presentación del proyecto para ese año y la firma, con un liceo florentino, de los acuerdos para incluir a sus estudiantes en el itinerario de profesionalización en los bienes culturales. Cuando me acerco a la docente me presenta a la subdirectora que no está convencida de mi propuesta. Así, los obstáculos burocráticos y el exceso de celo comprometen la situación, algo que me preocupa.

è trattato quindi di una scelta, ma di un fortuito e fortunato incontro.

Trascorre una settimana e inizio la osservazione nella aula della classe III, la cui si avvicina per età a molti degli studenti del gruppo di Málaga; la osservazione del progetto formativo la porterò avanti sulla classe IV (il Ministero della Pubblica Istruzione stipola l'inizio della ASL in terza, mentre in quarta realizzano una sorta di pratica lavorativa e in quinta finiscono scrivendo una memoria dei tre anni trascorsi). Farò un seguimiento a questo ultimo gruppo in tutte le attività formative: dalla loro valutazione svolta dalla educatrice museale fino al momento in cui si devono approcciare ad un pubblico che accetta di essere accompagnato nel suo percorso del Bene patrimoniale.

Durante l'ultima settimana della loro esperienza, gli studenti saranno oggetto di una intervista gruppale da tre, due e uno studente, com'è accaduto a Málaga.

8.1.1.3 Connessione museo-scuola

In Italia, il museo come istituzione è il luogo che ha saputo meglio capire i messaggi che i diversi teorici dell'arte hanno espresso durante decenni preoccupati dalla pedagogia dei beni materiali storico-artistici. Il rinnovamento metodologico del loro insegnamento è stato iniziato da loro, dal momento in cui hanno eseguito uno studio approfondito del patrimonio culturale a fini educativi. La esperienza pedagogica nel museo si è uniformata sotto il nome di Didattica dei Beni Culturali e ha aperto la porta alla pedagogia del patrimonio auspicata dal Consiglio di Europa, come abbiamo visto nel capitolo 1.

Il lavoro collaborativo scuola-museo fu segnalato da Lionello Venturi nel lontano 1956; fu lui a fare pressione per stabilire una connessione metodologica fra la scuola e il patrimonio conservato nelle collezioni, che furono consolidandosi nel corso del XIX secolo, finalizzate alla didattica. Queste si trovavano non solo nelle Accademie di Belle Arti ma anche nei licei e nelle scuole professionali, la grande maggioranza di carattere scientifico.⁸⁶⁹ Il modello enfatizzato da Venturi, si basava su una didattica del patrimonio storico-artistico che privilegiava l'istruzione estetica di fronte al modello americano di Dewey (1951) che

⁸⁶⁹ Uno esempio a Malaga è il museo pedagogico del collegio San Estanislao de Kostka.

Pocos días después –en el Departamento Scuola e Giovani– estamos esperando a un grupo de jóvenes de un instituto ubicado en la periferia de Florencia. Llegan acompañados de las dos profesoras de inglés; una de ellas es la docente de Historia del Arte, materia que estudian en este idioma. La directora del departamento habla al alumnado de patrimonio cultural, de la ciudad, del arte, de cómo se significa Florencia en el mundo. Se interesa por el lugar de proveniencia de cada uno de ellos para hablarles de identidad. Les habla también de ellos, de lo que deben esperar y de lo que esperan los demás de ellos como embajadores del arte.

Terminado el encuentro me presento a las dos profesoras. Cinco minutos más tarde, tengo un centro educativo donde iniciar la observación: un liceo lingüístico, en la asignatura de Historia del Arte⁸⁷⁰ en inglés. La marca Universidad de Florencia y Gallerie degli Uffizi bastarán para su directora. La profesora me abre las puertas no solo para observar su labor educativa en el grupo que yo elija, sino también me permite seguir a sus alumnos y alumnas que participan en el proyecto “Ambasciatori...” asegurándome que hablará con la directora del centro educativo. Por lo tanto no se ha tratado de una elección, sino de un fortuito y afortunado encuentro.

Transcurre una semana e inicio la observación en la clase de 3º, que se acerca por edad a muchos de los chicos y chicas del grupo de Málaga; la observación del proyecto formativo la llevaré a cabo en el alumnado de 4º, (el Ministerio estipula el inicio de la ASL en 3º, en 4º realizan un tipo de prácticas para terminar en 5º con un resumen o memoria de lo que ha supuesto el proyecto durante los tres años). Seguiré a este grupo en cada una de las actividades formativas, en el momento en el que la educadora museal evalúa lo que han aprendido y mientras cumplen el rol de “embajadores del arte “con el público que acepta ser acompañado en su recorrido del bien patrimonial.

En la proximidad de las últimas semanas de la experiencia formativa, los estudiantes serán objeto de entrevistas en grupo de tres, dos y un alumno, como ha sucedido en Málaga.

⁸⁷⁰ Recuerdo que el sistema educativo italiano no prevee la enseñanza de la práctica artística en la escuela superior de segundo grado. La encontramos en primer grado en la asignatura Arte e Immagine.

sottolineava l'aspetto operativo della educazione mediante l'istruzione tecnica e la cultura storica. Questa linea la continuano, di un modo o un'altro, nella grande maggioranza dei musei nel mondo. Questo motiva che l'insegnamento della storia dell'arte integri l'educazione plastica nella scuola elementare e secondaria di primo grado.

La scuola però, giorno dopo giorno, non ha camminato allo stesso passo del museo; quindi, quando molti insegnanti si sono resi conto della viabilità delle teorie di Dewey, hanno preso consapevolezza che i loro studenti, per capire il fatto estetico, possono sperimentare rielaborando ciò che si conserva nelle sale dei musei. Una di queste insegnanti (lo abbiamo letto nel capitolo 6 (3.2.1) della ricerca) è stata la professoressa Cellani. Insegnante di Storia dell'Arte in un liceo linguistico fiorentino vide come i suoi studenti facevano fatica a seguire le lezioni in inglese, incrementando il disagio nell'aula. Così, nel 2003, propose alla Sezione Didattica di Gallerie degli Uffizi un progetto museale che coinvolgeva una classe della 4ª superiore: accogliere in italiano e inglese i visitatori di un piccolo museo; fra il pubblico si trovavano anche studenti di altri centri educativi. Scelsero il Cenacolo di Sant'Apollonia e incominciarono in occasione della Settimana della Cultura. I risultati furono strepitosi, come abbiamo letto nel capitolo citato. Il progetto ricevette il nome di *Communicating Art* ed è il germe degli Ambasciatori dell'Arte.

In questo modo, partiamo da un progetto che ha alle sue spalle quindici anni di esperienza. L'insegnante del gruppo liceale che seguo ha preso parte a questa iniziativa da diversi anni, quindi non c'è niente di nuovo per lei. In più, essendo una ordinanza ministeriale, hanno l'appoggio di tutte l'istituzioni.

8.1.1.4 Tempistica

Nella tabella sottostante sono raccolte le attività svolte dal primo punto di contatto con il museo e centro educativo fino all'ultima intervista con il responsabile del dipartimento didattica della Fondazione Palazzo Strozzi. Riassumo anche le tecniche impiegate, come è previsto il suo impiego secondo i partecipanti, quale informazione vogliamo raccogliere in ciascuna di esse, quali sono gli strumenti da impiegare e la loro utilità.

8.1.1.3 Conexión museo-escuela

En Italia, el museo, como institución, es el lugar que mejor ha sabido entender los mensajes que los diferentes teóricos del arte han expresado durante decenios preocupados por la pedagogía de los materiales histórico-artísticos. La renovación metodológica de la enseñanza del arte ha sido iniciada por ellos, desde el momento en que han seguido el estudio del patrimonio cultural con una función educativa. La experiencia pedagógica en el museo se ha uniformado bajo el nombre de Didáctica de los Bienes Culturales y esta ha abierto la puerta a la pedagogía del patrimonio, auspiciada por el Consejo de Europa, como hemos visto en el capítulo I.

El trabajo colaborativo museo-escuela fue señalado por Lionello Venturi en un lejano 1956; él fue quien presionó para establecer una conexión metodológica entre la escuela y el patrimonio conservado en las colecciones consolidadas a lo largo del siglo XIX, cuyo fin era la didáctica. Estas se encontraban no solo en las Academias de Bellas Artes, sino también en los institutos y en las escuelas profesionales, la gran mayoría de carácter científico. El modelo enfatizado por Venturi se basaba en una didáctica del patrimonio histórico-artístico que privilegiaba la instrucción estética frente al modelo americano de Dewey (1951) que señalaba el aspecto operativo de la educación mediante la instrucción técnica y la cultura histórica, línea que siguen, de una forma u otra, la gran mayoría de los museos del mundo. Ello motiva que la enseñanza de la historia del arte integre la educación plástica en la enseñanza elemental y de primer grado de secundaria en Italia.

Pero la escuela, día a día, no ha caminado al mismo paso que el museo por lo que muchos docentes, cuando se han dado cuenta de la viabilidad de las teorías de Dewey, han sido conscientes de que su alumnado, para entender el hecho estético, pueden experimentar reelaborando aquello que se conserva en las salas de los museos. Una de estas docentes (lo hemos leído en el capítulo 6 (3.2) de este trabajo de investigación) ha sido la profesora Cellani. Como docente de Historia del Arte en un liceo lingüístico florentino, vio que sus alumnos fatigaban para seguir el temario en inglés, incrementando las situaciones disruptivas

Tecnica	Attività e tecnica impiegata secondo i partecipanti	Raccolta della informazione	Strumento	Utilità
Osservazione	Osservazione nell' aula del centro educativo e nel museo. Elaborazione di diario e note di campo. 12/2016-06/2017	Informazione sulle interazioni fisiche e verbali prodotte nell' aula	Appunti di campo Registri Diario aperto della ricercatrice	Facilitano una annotazione delle osservazioni e interviste. Permette scrivere la informazione derivata dalla osservazione in un secondo momento.
	Registro in audio delle lezioni che ci permettano realizzare un' analisi completo e profondo 01-02 2017	Episodi importanti nell' aula dove si manifestino la comprensione della educazione artistica, patrimoniale e educazione alla pace.	Annotazione della informazione più rilevante	Permette scrivere la informazione che ne deriva dai registri
Interviste	Interviste ai docenti, educatrici e/o educatori museali Interviste docenti 01/06 - 13/06/2017 20/06 - 22/06/2017	Informazione sulle proposte didattiche nell' aula. Informazione sul gruppo, sulla propria attività docente e sull' apertura al lavoro collaborativo	Guida semistrutturata della intervista	Permette l' accesso alla informazione e alla posizione adottata dei diversi attori coinvolti con la finalità di triangolare la informazione.
	Interviste studenti 01/2017 (4) 02/2017 (1) 03/2017 (2) 04/2017 (2) 05/2016 (4)	Informazione sulla loro percezione dell' insegnamento ricevuto		
	Questionario per studenti may-17	Informazione sul loro punto di vista relativo al metodo collaborativo di apprendimento e questione relative a patrimonio e cultura di pace		
Questionario aperto	Questionario per altri docenti may-16	Informazione su: - concezioni sull' arte e patrimonio e cultura di pace. - punto di vista sui loro studenti. - formazione e percorso professionale.	Questionario docenti esterni	Gli permette approfondire e riflettere su molti dei loro pensieri per formalizzarli.
Relazioni e prodotti artistici studenti	Analisi dei documenti dei testi e/o visivi generati dagli studenti partendo dal lavoro collaborativo scuola-museo.	Informazione dei lavori svolti dagli studenti vincolati alla tematica di studio.		
	Analisi dei documenti vincolati al centro educativo.	Informazione sulle concezioni pedagogiche del centro educativo.		Approfondire e riflettere sulla posizione adottata dalla docente.
	Analisi di documenti vincolati a concezioni pedagogiche dell' insegnante.	Informazione relativa alla concezione sull' educazione da parte dell' insegnante.		
	Analisi dei documenti generati durante il processo	Informazione sul coinvolgimento nella attività		

en el aula. Así, en el año 2003, propuso a la Sezione Didattica di Gallerie degli Uffizi un proyecto que implicaba a toda una clase de 4º superior: acoger en italiano e inglés a los visitantes de un pequeño museo; entre el público se encontrarían también los estudiantes de otros centros educativos. Eligieron el Cenacolo de Sant' Apollonia e iniciaron la actividad en ocasión de lSemana de la Cultura. Los resultados fueron espectaculares, como hemos leído en el capítulo citado. El proyecto recibió el nombre de *Communicating Art*, germen de Ambasciatori dell' Arte.

De este modo, partimos de un proyecto que tiene a sus espaldas quince años de experiencia. La profesora del grupo del instituto que sigo ha tomado parte de esta iniciativa durante muchos años por lo que no hay nada nuevo para ella solo que, siendo una orden ministerial, tiene el apoyo de todas las instituciones.

8.1.1.4 Cronograma

En la tabla 27 (*ver página anterior*) están recogidas las actividades desarrolladas desde el primer contacto en el museo y en el centro educativo hasta la última entrevista realizada al responsable del departamento de educación de la Fundación Palazzo Strozzi. Agrupo, además: las técnicas empleadas; cómo es previsto su empleo según los participantes; qué información quiero recabar en cada una; cuáles son los instrumentos que quiero utilizar y su utilidad.

8.1.2 Datos contextuales

8.1.2.1 Centro educativo

El alumnado que pone a prueba la adquisición de las competencias básicas adquiridas durante la formación en “embajadores del arte”, procede de un liceo lingüístico ubicado en la periferia de Florencia. En el epígrafe 4.2.2 explico el contexto del centro educativo.

8.1.2.2 Museo

Aunque el ente formativo de los Embajadores del Arte” es el departamento Scuola e Giovani de Gallería degli Uffizi⁸⁷¹ –por lo tanto responsable de la

⁸⁷¹ El Departamento de Educación de Galleria degli Uffizi está compuesto por el Departamento Scuola e Giovani y el Departamento di Inclusione e Mediazione culturale.

[Tabella 27: Tecnica usata per la raccolta dei dati secondo i partecipanti nel progetto formativo e l'informazione che vogliamo ottenere]

8.1.2 Dati contestuali

8.1.2.1 Centro educativo

Gli alunni partecipanti procedono da un liceo linguistico ubicato alla periferia di Firenze. Si tratta di una grande struttura fusione di due centri educativi che esistevano in precedenza: un liceo scientifico e un Istituto Commerciale e per Geometri. È strutturato in cinque dipartimenti: economico-giuridico, linguistico, tecnologico, umanistico e formazione di adulti. È unico nel panorama provinciale e garantisce la possibilità di scegliere e cambiare di itinerario senza dovere andare ad un altro centro educativo.

8.1.2.2 Museo

Il Dipartimento Scuola e Giovani dei Servizi educativi di Gallerie degli Uffizi ha decine di esperienze nell'ambito della didattica dei beni culturali con un'ampia diversità di progetti educativi. Uno che ha coinvolto scuola e museo nella comunicazione del patrimonio culturale è stato il progetto Communicating Art, con l'obiettivo di sviluppare le competenze storico - artistiche e linguistiche. L'estensione di questo progetto si conosce come Ambasciatori dell'Arte.

8.1.2.3 Partecipanti

- L'insegnante

Artista formata nella Scuola di Arte della capitale del suo paese di origine, è specialista in arte contemporanea. Insegna storia dell'arte, pittura, scultura e disegno da trent'anni. È arrivata a Firenze due decenni fa e insegna in un liceo linguistico Storia dell'Arte in inglese. Codice DRn.

formación del alumnado en primera instancia junto al centro educativo –la práctica la llevan a cabo en un refectorio de uno de los conventos de Florencia, realizado por Domenico Ghirlandaio en 1488. A este ambiente se accede cruzando el claustro afrescado con historias de la vida de San Francisco de Asís a partir de 1600. Conserva una Última Cena y su sinopia.

El gestor para la tutela del bien es el Polo Museale della Toscana y es propiedad del Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT)

8.1.2.3 Participantes

- La docente.

Artista formada en la Escuela de Arte de la capital de su país de origen, es especialista en Arte Contemporáneo. Enseña Historia del Arte, pintura, escultura y dibujo desde hace treinta años. Llegó a Florencia hace dos décadas donde enseña Historia del Arte en inglés. Código DRn.

- Los estudiantes:

Primer grupo compuesto por diecisiete estudiantes del curso IV de la Educación Secundaria Superior de un instituto lingüístico. Aceptan ser entrevistados, observados en su rol de “embajadores” y responder al cuestionario. Las entrevistas corresponden a catorce de ellos, once chicas y tres chicos, los mismos que participan en el proyecto de “Ambasciatori...” El código está compuesto por una letra, un número de posición y el número romano IV.

CODIGO	A.itIV	B.itIV	C.itIV	H.itIV	Q.itIV	R.itIV	Z.itIV	14
ALUMNAS	2	2	1	1	3	1	1	11
ALUMNOS				1		1	1	3

Tabla 28. Participantes de 4º liceo en el proyecto “Ambasciatori dell’ Arte”

Segundo grupo compuesto por dieciséis estudiantes de III curso. Todos aceptan ser entrevistados. Son codificados con letra, número y prefijo it., por ejemplo: A1.it

- Gli studenti.

1° gruppo: composto da quattordici studenti della classe IV superiore di un liceo linguistico, è diviso in undici ragazze e tre ragazzi. Questo gruppo accetta nella sua totalità di essere intervistato e registrato e risponde al questionario richiesto. Il codice è composto da una lettera dell' alfabeto, un numero di posizione e il numero romano IV. (Tabella 28)

2° gruppo: composto da sedici studenti della III superiore, tutti accettano di essere intervistati. Sono codificati con lettera e numero. Per esempio, A1.it

- La responsabile del Dipartimento Scuola e Giovani di Gallerie degli Uffizi.

Dopo qualche decennio, insegnando Storia dell' Arte in un liceo fiorentino, la dottoressa Mascalchi occupa la direzione del cosiddetto dipartimento dal 2015. Continua il lavoro svolto dalle sue predecessore nell' ambito della trasmissione del patrimonio culturale. Con lei il progetto Communicating Art è passato a chiamarsi Ambasciatori dell' Arte, aprendo la porta anche allo studio del patrimonio ambientale e musicale attraverso i progetti Ambasciatori del Verde e Ambasciatori della Musica.

- L' educatrice museale.

Laureata in Storia dell' Arte, lavora da qualche anno per una cooperativa come educatrice nelle Gallerie degli Uffizi accompagnando gruppi di studenti e famiglie. Codice EPC.

- Docenti di altri licei.

Capiremo in pagine successive quali sono le idee e i principi che segnano la pratica educativa. Ma, come arrivare a una parte della maggioranza? L' opportunità è arrivata durante la preparazione di un incontro organizzato dal dipartimento didattico delle Gallerie degli Uffizi, oggi conosciuto come Scuola e Giovani, con i docenti partecipanti nel progetto "Ambasciatori dell' Arte." Attraverso l' ufficio, ho inviato il questionario che ho preparato per costruire un discorso orientativo sui risultati in vista di questo incontro. Soltanto otto hanno risposto al questionario.

Le domande presenti nel questionario italiano sono le stesse fatte agli studenti dei licei presi di riferimento e ai docenti spagnoli nelle interviste pertinenti. D' altro canto, trovano relazione con gli obiettivi da raggiungere previsti nel progetto "Ambasciatori dell' Arte" che abbiamo sviluppato in capitoli anteriori.

- Responsable del Departamento Scuola e Giovani de Gallerie degli Uffizi.

Después de algunas décadas enseñando Historia del Arte en un instituto florentino, Silvia Mascalchi ocupa la dirección de este departamento desde 2015. Sigue el trabajo iniciado por sus predecesoras en el ámbito de la transmisión del patrimonio cultural. Con ella, el proyecto *Communicating Art* comenzado con Maria Paola Masini, ha pasado a llamarse “Ambasciatori dell’Arte”, abriendo la puerta al estudio del patrimonio ambiental y musical a través de los proyectos “Ambasciatori del Verde” y “Ambasciatori della Musica”. No tiene código.

- Educadora museal:

Licenciada en Historia del Arte. Trabaja desde hace años de educadora en Gallerie degli Uffizi acompañando grupos de estudiantes y familias. En la formación del estudiante emplea una narrativa formalista o estética. Código EPC.

- Docentes de otros centros educativos

He enviado un cuestionario a todos aquellos docentes que han participado en el proyecto Ambasciatori dell’Arte: treinta y seis docentes de un total de doce centros educativos con dieciocho clases participantes y una media de dos profesores por clase. Tengo en cuenta que se trata de un único grupo de 4º. Responden a los cuestionarios ocho docentes (22%), que será la muestra utilizada. No podemos olvidar que, en el curriculum italiano, la materia de Historia del Arte se oferta en casi todos los cursos de la Educación Secundaria Superior. En el liceo lingüístico observado la proponen en cuatro cursos. Llama la atención que de los ocho docentes que han colaborado con las respuestas al cuestionario, cuatro sean profesoras de idiomas (tres de inglés y una de francés), una pluriempleada profesora de Lengua y Literatura griega y latina, Italiano, Historia y Geografía; dos enseñan Dibujo e Historia del Arte –por lo tanto provienen de la modalidad científica –y solo una docente de Historia del Arte. Usaré las respuestas de los cuestionarios enviados al profesorado implicado, distinguido ocasionalmente con la letra D y un número de posición, según el orden de llegada de respuesta al cuestionario.

ITINERARIO	Nº CLASES	DOCENTES	PORCENTAJE
Scientifico	8	16	44%
Classico	3	6	16%
Linguistico	6	12	33%
Turistico	1	2	5%

Ho inviato un questionario a tutti i docenti che hanno partecipato nel progetto *Ambasciatori dell'Arte 2016-2017*: trentasei professori di un totale di dodici centri educativi con diciotto classi partecipanti, con una media di due docenti per classe. Tengo conto che si tratta di un unico gruppo della IV superiore. Dai questionari inviati, hanno risposto otto (22%), perciò sarà la mostra utilizzata. Non dobbiamo dimenticare che nel curriculum italiano la materia di Storia dell'Arte viene insegnata in tutti gli itinerari del liceo, anche nello scientifico, dove di solito si offerta nei cinque anni di durata della scuola secondaria. In contrasto, nel liceo linguistico, la gran maggioranza dei centri educativi, tenendo conto dell'autonomia di cui godono, viene proposta dopo il terzo anno. La prima cosa che ci colpisce è che degli otto docenti che hanno risposto al questionario inviato, quattro sono insegnanti di lingua (tre di inglese e uno di francese) una professoressa di Lingua e Letteratura greca e latina; due insegnano Disegno e Storia dell'Arte e soltanto una è docente di Storia dell'Arte. Sono contraddistinte, occasionalmente, con la lettera D. (Fig.7)

8.1.3 Strategie per la raccolta dei dati

Per quanto riguarda il campo di lavoro, ho selezionato una serie di tecniche che mi permettono triangolare le risorse della raccolta dei dati che proviene dai diversi partecipanti. Hanno la caratteristica di adattarsi al contesto, di possedere un carattere di continuità, della sua interattività e natura qualitativa. Quindi, come metodologia esplorativa, ho voluto fare uso di strategie qualitative come osservazione, interviste, questionari aperti, registri, fotografie e analisi di documenti. L'interviste sono di carattere non formale e semistrutturate. Partendo dalle linee guide -con le stesse domande divise in due gruppi, docenti-museo, e studenti-, determino di quale informazione ho bisogno per fare emergere un'altra secondaria in maniera naturale. Sono state loro a guidare l'interesse verso altre tematiche non previste, considerate irrilevanti all'inizio ma svelate molto importanti nella ricerca.

I dati raggruppati si riferiscono a materiale documentale che procede dal diario e appunti di campo, fotografie, conversazioni, interviste registrate in gruppi di due componenti (5), di tre (1). L'interviste fatte ad una unica persona sono state cinque e otto i docenti che hanno risposto al questionario. L'informazione relativa al liceo e programmazione dell'insegnante procede del sito dell'istituto, così come per quanto riguarda il progetto educativo alternanza scuola lavoro l'informazione procede dei siti MIUR e MiBACT.

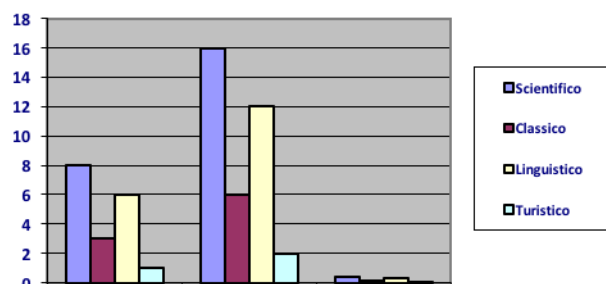


Fig. 7. Gráfico del número de docentes invitados a participar en el cuestionario según el itinerario.

	Código	Posizione	Raccolta della informazione
FIRENZE	A1.itIV, A2.itIV B1.itIV, B2.itIV C.itIV H1.itIV, H2.itIV Q1.itIV, Q2.itIV, Q3.itIV R1.itIV, R2.itIV Z1.itIV, Z2.itIV	IV Scuola Secondaria Superiore	Intervista Questionario Osservazione del gruppo durante l'attività formativa "Ambasciatori dell'Arte"
	A1.it, A2.it E1.it, E2.it G1.it, G2.it, G3.it	III Scuola Secondaria Superiore	Intervista
	DRn.	Liceo linguistico. III y IV Educazione Secondaria Superiore. Storia dell'Arte	Intervista e osservazione in aula
	Docenti questionario	Procedenti dai Licei di Educazione Secondaria Superiore partecipanti nel progetto "Ambasciatori del Arte". Materie: Storia dell'Arte e Disegno, Storia dell'Arte, Lingue, Italiano e Letteratura Greco e Latino	Questionario
	Silvia Mascalchi	Responsabile Dipartimento Scuola e Giovani Gallerie degli Uffizi	Interviste
	PC.	Educatrice museale Galleria degli Uffizi	

Tabella 29. Resumen de los participantes en la investigación sobre el proyecto "Ambasciatori dell'Arte."

8.1.3 Estrategias para la recogida de la información

Utilizo las mismas estrategias cualitativas que en Caso I. Los datos reagrupados se refieren a material documental que procede de notas y del diario de campo, fotografías, conversaciones, entrevistas grabadas en grupos de dos componentes (5), de tres (1) y una sola de un alumno. La información relativa al instituto y programación de la profesora procede de la página web del mismo, así como todo aquello que tiene que ver con la ASL (Alternanza Scuola Lavoro), en las páginas del Ministero de la Pubblica Istruzione (MIUR) y el Ministero dei Beni Culturali (MiBACT).

8.2 Progetto formativo

8.2.1 Una attività educativa: i Beni culturali nella ASL

Abbiamo visto che il rapporto collaborativo scuola e museo parte a Firenze dalla Alternanza Scuola Lavoro (ASL) e trova negli Ambasciatori dell'Arte l'obiettivo finale: il perfezionamento delle competenze storico-artistiche, comunicative e relazionali entrando in contatto con delle professioni specifiche legate all'ambito dei Beni culturali. La ASL significa obbligatorietà per i ragazzi, che possono scegliere diversi indirizzi, ma vuole dire anche riconoscenza del percorso formativo al di là dell'aspetto più importante: la formazione degli studenti. Questa formazione mirata ha la base nel diritto alla cittadinanza, che passa attraverso il diritto all'occupabilità. Così, la scuola italiana, offre una formazione che consente gli studenti di incontrare e conoscere il mondo del lavoro in imprese produttive, di servizi, ONG, sociali.

Per capire la qualità del programma formativo terrò conto di criteri come l'organizzazione, le risorse materiali, il processo formativo e i risultati; quindi, come vanno a approfondire nel processo della azione educativa.

8.2.1.1 Finalità del progetto educativo museo-scuola

Come abbiamo visto nel capitolo 4, la ASL è un progetto introdotto in modo facoltativo dalla riforma Moratti nel 2003 e diventato obbligatorio nel 2015 con la legge “della buona scuola” durante il governo di Matteo Renzi. Il progetto educativo *Communicating Art* è stato riconfermato come strumento valido per la formazione degli studenti nei luoghi della cultura quando l'Ufficio Scolastico Regionale ha firmato una convenzione con i servizi educativi di Gallerie degli Uffizi per formare parte del percorso di Alternanza Scuola Lavoro. La firma ha portato un cambio di nome, quindi è passato a denominarsi Ambasciatori dell'Arte. Così, gli studenti fiorentini, per compiere la legge 107 del 13 luglio 2015, nota come “la Buona Scuola”, e maturare i crediti formativi richiesti, realizzeranno attività di accoglienza ai visitatori dei musei, con spiegazioni sia in italiano che in altre lingue comunitarie.

Questa attività deve avere un seguimiento: monitorare un'attività che si deve tradurre nella raccolta dei dati dagli educatori museali e corrisponderli

8.2 Proyecto formativo

8.2.1 Una actividad educativa: los Bienes culturales en la Alternanza Scuola Lavoro

Hemos visto que la relación colaborativa escuela y museo parte en Florencia de la Alternanza Scuola Lavoro (ASL) con un objetivo final: el perfeccionamiento de las competencias histórico-artísticas, comunicativas y sociales entrando en contacto con profesiones específicas ligadas al ámbito de los bienes culturales. La ASL significa obligatoriedad para el alumnado, que pueden elegir diferentes itinerarios, pero también quiere decir reconocimiento del recorrido formativo. Esta formación se basa en el derecho de la ciudadanía a la formación, que pasa a través del derecho a la empleabilidad. Así, la escuela italiana, ofrece una formación que consiente a los estudiantes encontrar y conocer el mundo del trabajo.

Para entender la calidad del programa formativo, y cómo profundizan en el proceso de la acción educativa, tengo en cuenta criterios como la organización, los recursos materiales, el proceso formativo y los resultados.

8.2.1.1 Finalidad del proyecto educativo museo-escuela

Como hemos visto en el capítulo 4, la ASL es un proyecto introducido de manera facultativa por la reforma Moratti en 2003 y transformado en obligatorio en 2015 con la ley sobre “la buona scuola” durante el gobierno de Matteo Renzi. El proyecto educativo *Communicating Art* ha sido confirmado como instrumento válido para la formación de los estudiantes en lugares de la cultura cuando Ufficio Scolastico Regionale ha firmado un acuerdo con los Servicios Educativos de Gallerie degli Uffizi para que forme parte del recorrido de ASL. La firma ha implicado un cambio de nombre, por lo que ha pasado a denominarse “Ambasciatori dell’Arte”. De esta forma, los estudiantes florentinos, para cumplir la ley 107 del 13 julio 2015, conocida como “la Buona Scuola” y madurar los créditos formativos exigidos, deben realizar una actividad de acogida a visitantes en los museos con explicaciones del bien cultural sea en italiano como en otro idioma de la Unión Europea.

Esta actividad está sometida a un seguimiento para supervisarla; esto quiere decir que los educadores del museo y los docentes deben recoger datos para evaluar al alumnado una vez termina la experiencia educativa y formativa. La evaluación tiene

con gli obiettivi rilevanti (generali o strategici e specifici, tenendo conto dell'obiettivo finale) indicati nel disegno del progetto presentato da ambedue istituzioni.

Nel progetto formativo *Ambasciatori dell'Arte*, la mia osservazione parte dalla necessità di capire come sono implementate i supposti di un lavoro collaborativo museo-scuola. Senza dubbio, i primi riscontri che si attendono sono l'apprendimento significativo, cioè il modo come viene costruita la conoscenza, l'attivazione della socializzazione fra i membri del gruppo e, molto importanti, il progressivo incremento dell'autostima. In parallelo, vorrei riscontrare se scuola e museo affrontano il patrimonio culturale e la educazione artistica come strumento della cultura di pace; quindi se sono consapevoli di ciò, oppure si tratta di un avvicinamento intuitivo.

Secondo la teoria dell'apprendimento significativo che lo psicologo statunitense David Ausubel enunciò negli anni Sessanta, il soggetto ha un ruolo attivo e intenzionale nella costruzione della conoscenza: all'interagire con l'ambiente che lo circonda, incorpora nuovi concetti a quelli che ha attribuendoli nuovi significati, modificando la sua struttura cognitiva. L'interazione accade per mezzo dell'apprendimento significativo, ossia, quando questi nuovi concetti assumono significati, al relazionarli con quelli precedenti, e vengono incorporati nella struttura cognitiva. Se il processo di attribuzione del significato e di incorporazione non si produce, l'apprendimento è meccanico e non modifica le strutture cognitive. Così, per costruire una nuova conoscenza in modo significativo, bisogna sapere quali concetti sono stati incorporati in precedenza nella struttura cognitiva.

L'apprendimento significativo non si limita alla sfera cognitiva del soggetto, ma tocca anche emozioni e sentimenti (apprendimento emotivo) e le sue abilità motorie (apprendimento psicomotorio); questo significa integrare in modo costruttivo pensieri, sentimenti e azioni, finalizzandoli all'impegno e alla responsabilità (Novak, 2001).

8.2.1.2 Obiettivi

Il progetto *Ambasciatori dell'Arte* risulta in apparenza idoneo per l'apprendimento significativo. Per verificare se ciò avviene e come, parto dagli obiettivi divisi in tre blocchi: pedagogici, culturali e sociali.

que corresponder a los objetivos indicados en el diseño del proyecto presentado por ambas instituciones.

En el proyecto “Ambasciatori dell’Arte”, mi observación con vistas a la investigación parte de la necesidad de entender cómo se implementan los supuestos del trabajo colaborativo museo-escuela para esperar como resultados el aprendizaje significativo, la activación de la socialización entre los miembros del grupo y el progresivo incremento de la autoestima. En paralelo, verificar si museo y escuela abordan el patrimonio cultural y la educación artística como instrumento de la cultura de paz; de ser así, si son conscientes de ello o se trata de un acercamiento intuitivo.

Según la teoría del aprendizaje significativo que el psicólogo estadounidense David Ausubel enunció en los años sesenta, el sujeto cumple un rol activo e intencional en la construcción del conocimiento: al relacionarse con el ambiente que le rodea, incorpora nuevos conceptos a aquellos que posee, atribuyéndoles nuevos significados, modificando su estructura cognitiva. La interacción acontece por medio de un aprendizaje significativo, es decir, cuando estos nuevos conceptos asumen significado, al relacionarlos con los precedentes y se incorporan a la estructura cognitiva. Si el proceso de atribución del significado y de incorporación no se produce, el aprendizaje es mecánico y no modifica la estructura cognitiva. Así, para construir nuevo conocimiento, en modo significativo, es necesario saber qué conceptos han sido incorporados precedentemente.

El aprendizaje significativo no se limita a la esfera cognitiva del sujeto, sino que toca también las emociones, los sentimientos (aprendizaje emotivo) y las habilidades motorias (aprendizaje psicomotorio); esto significa integrar de forma constructiva pensamientos, sentimientos y acciones, terminándolos en interés y responsabilidad (Novak, 2001). Así entendemos por aprendizaje significativo el deseo de conocer, de entender y de producir que nace en el interior de cada persona, un sujeto que se autoevalúa porque es consciente de que su esfuerzo e interés responde a sus necesidades.

8.2.1.2 Objetivos

El proyecto “Ambasciatori dell’Arte” resulta en apariencia idóneo; para verificarlo parto de los objetivos divididos en tres bloques: pedagógicos, culturales y sociales.

- L'obiettivo pedagogico inizia con l'integrazione dello studente nel mondo dell'arte attraverso il patrimonio culturale. Quindi, in questo apprendimento, devono capire e riflettere sugli elementi che fanno diverso il patrimonio italiano. Intendo sia questo il motivo per cui, nel dipartimento di didattica delle Gallerie degli Uffizi, si parte con le basi costituzionali (art.9) dall'impegno civile verso il patrimonio storico-artistico, per poi introdurre la struttura e il funzionamento del sistema dei musei statali di Firenze. In un esercizio di contestualizzazione dei contenuti didattici in questioni storiche e sociologiche, il funzionario aiuta i ragazzi e le ragazze a identificare le idee sottostanti e approfondirle nelle loro capacità percettive basandosi nelle relazioni create.
- Deriva dall'obiettivo pedagogico il culturale. Tenendo conto che cerca di sviluppare il pensiero critico e deduttivo, stabilisce delle associazioni che lo studente deve fare davanti all'oggetto patrimoniale da presentare. Quindi, studenti e studentesse, dovranno riflettere sulla Firenze conventuale, sui concetti che la definiscono. Questo è possibile nel cenacolo Ognissanti, luogo scelto per fare la esperienza educativa e formativa legata a ASL, dove potranno mettere in evidenza le abilità e sviluppare competenze relazionali, comunicative, linguistiche e culturali.
- L'obiettivo sociale è connesso ai precedenti, se, in questo contesto, capiamo l'arte come mezzo per fare conoscere il modo su come la cultura italiana interpreta il mondo in cui si interpreta e interroga.

Il progetto della ASL contribuisce a sviluppare il profilo educativo, culturale e professionale in ciascuno degli itinerari educativi potenziando le competenze.

Il concetto di competenza si capisce in Italia –seguendo le Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio– come “la capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale.”⁸⁷² Ciò presuppone l'integrazione delle conoscenze con l'abilità o il talento personale e di relazione. Con l'alternanza scuola lavoro, lo studente affronta la possibilità di dovere risolvere problemi,

⁸⁷² Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, in: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/journal_it.pdf



- El objetivo pedagógico inicia con la integración del estudiante al mundo del arte a través del patrimonio cultural. En este aprendizaje el alumnado debe entender y reflexionar sobre los elementos que hacen diferente el patrimonio cultural italiano. Entiendo que es este el motivo por el que el departamento Scuola e Giovani parte en sus lecciones propedéuticas con las bases constitucionales (art.9) del empeño civil hacia el patrimonio histórico-artístico, para después introducir la estructura y el funcionamiento del sistema de los museos estatales de Florencia. En un ejercicio de contextualización de los contenidos didácticos en cuestiones históricas y sociológicas, el funcionario debe ayudar a los jóvenes a identificar las ideas subyacentes y a profundizarlas desde sus capacidades perceptivas, basándose en las relaciones creadas.
- Deriva del objetivo pedagógico el cultural. Teniendo en cuenta que busca el desarrollo del pensamiento crítico y deductivo, establece asociaciones que el alumnado debe hacer delante del objeto patrimonial que se ha comprometido a presentar. Así, alumnos y alumnas, tienen que reflexionar sobre la Florencia conventual, sobre los conceptos que la definen. Esto se puede hacer en el bien cultural elegido para llevar a cabo la experiencia formativa, ligada a la ASL, donde podrán evidenciar las habilidades y desarrollar las competencias sociales, comunicativas, lingüísticas y culturales.
- El objetivo social estará unido a los anteriores si, en este contexto, entendemos el arte como medio para dar a conocer el modo en que la cultura italiana interpreta el mundo y cómo se interpreta e interroga a sí misma.

El proyecto ASL contribuye a desarrollar el perfil educativo, cultural y profesional en cada uno de los itinerarios educativos potenciando las competencias básicas.

El concepto de competencia se entiende en Italia – siguiendo las recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo– como “la capacidad de utilizar, en situaciones de trabajo, de estudio o en el desarrollo profesional y personal, un conjunto estructurado de conocimientos y habilidades adquiridas en contextos de aprendizaje formal, no formal e informal”⁸⁷³. Esto supone integrar el conocimiento con las habilidades o el talento personal y social. Con la ASL, el estudiante se enfrenta a la posibilidad de tener que resolver

⁸⁷³ Recomendación del Parlamento europeo e del Consejo del 23 aprile 2008 sobre la constitución del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, en: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf



mostrando iniziativa e capacità per assumere la responsabilità nella sua risoluzione, per imparare attraverso l'esperienza e per rielaborarla nel contesto educativo.

Queste competenze si aggiungono al perfezionamento di quelle storico-artistiche e comunicative, entrando in contatto con delle professioni specifiche legate all'ambito dei beni culturali. Sono competenze che nella ASL diventano obiettivi con la consapevolezza del valore del patrimonio culturale. A questi obiettivi si aggiungono altri come:

- La educazione al patrimonio culturale per educare alla cittadinanza.
- Sviluppare competenze comunicative (relazionali)
- Socializzare con i contesti (ascoltare, apprendere, collaborare)
- Aprirsi al confronto con gli altri.
- Riconoscere ruoli e abilità diversi.

Il progetto Ambasciatori dell'Arte mira allo sviluppo di altre competenze trasversali, come le competenze linguistiche (relazionali e professionali) e operative (orientamento al contesto lavorativo; riconoscimento del ruolo e funzioni del museo e comprensione dei processi operativi).

Siccome "Ambasciatori ..." è disegnato come progetto collaborativo, creo un nesso tra gli obiettivi della ricerca e del progetto formativo con quelli che s'intendono promuovere con i gruppi collaborativi, secondo Brown y Atkins⁸⁷⁴ (1988):

- Sviluppo delle strategie di comunicazione.
- Sviluppo delle competenze intellettuali e professionistiche.
- Sviluppo della autostima e dell'auto concetto come mezzo per evitare il conflitto.

⁸⁷⁴ G. Brown e M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, 1988 in B. Alfageme, 2003, pp.48-49

problemas mostrando iniciativa y capacidad para asumir la estructuración de conocimientos y habilidades adquiridas en contextos de aprendizaje formal, no formal e informal”⁸⁷⁵. Esto supone integrar el conocimiento con las habilidades o el talento responsable de su resolución, para aprender a aprender a través de la experiencia y para reelaborarla en el contexto educativo.

Las competencias señaladas se unen al perfeccionamiento de aquellas histórico-artísticas (culturales) y comunicativas, entrando en contacto con las profesiones ligadas al ámbito de los bienes culturales. Son competencias que en la ASL se transforman en objetivos con la concienciación del valor del patrimonio cultural, a los que se unen otros como:

- La educación al patrimonio cultural para educar a la ciudadanía.
- Desarrollo de las competencias comunicativas.
- Socialización con los contextos (escuchar, aprender, colaborar).
- Abrirse a la relación con los demás.
- Reconocer roles y habilidades diferentes.

El proyecto “Ambasciatori dell’Arte” mira al desarrollo de otras competencias transversales, como la lingüística (sociales y profesionales) y operativas (orientación al contexto laboral; reconocimiento del rol y función del museo y comprensión de los procesos operativos).

Al tratarse de un trabajo colaborativo, pongo en relación los objetivos de investigación y del proyecto formativo con aquellos otros que se pretenden alcanzar con los grupos colaborativos, según Brown y Atkins (1988, pp.49-49):

- Desarrollo de estrategias de comunicación.
- Desarrollo de competencias intelectuales y profesionales.
- Desarrollo de la autoestima y del auto concepto como medio para evitar el conflicto.

⁸⁷⁵ Recomendación del Parlamento europeo e del Consejo del 23 aprile 2008 sobre la constitución del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, en: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/journal_it.pdf

OBJETIVOS GRUPOS COLABORATIVOS	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS AMBASCIATORI DELL' ARTE
Desarrollo de estrategias de comunicación	<p>Analizar el punto de vista de docentes, artistas y educadores museales sobre la didáctica de la educación artística y cómo es percibida por el alumnado.</p> <p>Identificar los factores que determina la relación museo-escuela y hacer visible las actitudes y propuestas que se ofrecen en la actualidad, no siempre abordada en los proyectos curriculares y entender el motivo de la no inclusión.</p> <p>Entender la percepción del docente sobre el papel que juega el museo en la promoción de las artes que, como constructor de la memoria, participa favoreciendo la educación hacia la ausencia de conflictos.</p> <p>Saber qué piensa el docente sobre la educación artística en el desarrollo integral del estudiante.</p>	<p>Desarrollar competencias comunicativas y relacionales.</p> <p>Desarrollo de las competencias lingüísticas (relacionales y profesionales).</p> <p>Orientación al contexto laboral.</p> <p>Conocer la función del museo.</p>
Desarrollo de competencias intelectuales y profesionales	<p>Interpretar la participación y las propuestas gráficas de los estudiantes en el proceso de comprensión del objeto patrimonial y/o artístico.</p> <p>Identificar y analizar la clave didáctica del museo a través de las educadoras museales.</p> <p>Desvelar significados y funciones que escuela y museo confieren al producto artístico y cómo es el espacio donde lo trabajan.</p>	<p>Perfeccionamiento de las competencias histórico-artísticas.</p> <p>Comprensión de los procesos.</p> <p>Toma de contacto con profesiones específicas ligadas al ámbito de los bienes culturales.</p> <p>Socializar con los contextos (escuchar, aprender, colaborar).</p> <p>Reconocer roles y habilidades diferentes.</p>
Desarrollo de la autoestima y del auto concepto como medio para evitar el conflicto	<p>Conocer los conceptos que emplean los docentes para abordar el área artística y patrimonial y su posible relación con la educación en valores y las actitudes propias de la cultura de paz, partiendo del estudio de las propuestas docentes.</p> <p>Entender los mecanismos de actuación utilizados en el museo para tratar aspectos relativos a la cultura de paz como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural, la democratización</p>	<p>Desarrollar competencias comunicativas y relacionales.</p> <p>La educación al patrimonio cultural para educar a la ciudadanía.</p> <p>Socializar con los contextos (escuchar, aprender, colaborar).</p> <p>Relacionarse con los demás.</p> <p>Conocer la función del museo.</p>

Tabla 30: Relación entre los objetivos de investigación con los de los grupos colaborativos y los objetivos del proyecto “Ambasciatori dell’ Arte”. (Elaboración propia)

8.2.1.3 Metodologia adottata dal Museo

Il progetto Ambasciatori dell'Arte segue una metodologia focalizzata nell'imparare a fare attraverso simulazioni, giochi di routine e lezioni frontali.

È strutturato in due unità o moduli: 1. formativa e di orientamento; 2. operativa

- L'unità formativa e di orientamento è disegnata per essere sviluppata in 16 ore. A sua volta è strutturata in quattro moduli:
 - Primo modulo: Acquisizione di contenuti specifici propedeutici relativi allo sviluppo dell'attività pratica: laboratori storici-artistici, visite a musei, valutazione. Questo modulo è portato avanti dall'ente formatore (dipartimento Scuola e Giovani) con delle operatrici specializzate. È veicolata anche in lingua straniera. Temporalizzazione: 10 ore.
 - Secondo modulo: Imparare a parlare in pubblico. Il numero minimo di studenti per gruppo è di 20. È portato avanti dalla Fondazione Teatro della Toscana. Tempo previsto dell'attività: quattro ore.
 - Terzo modulo: Introduzione alla vita e organizzazione di un museo nei suoi aspetti professionali. Portata avanti dal Dipartimento scuola e Giovani. Tempo: due ore.
 - Quarto modulo: Viene sviluppato dai docenti delle discipline coinvolte nel progetto (Letteratura, Storia dell'Arte, Scienze Naturali, Lingua Straniera). La temporalizzazione la definisce il Consiglio di Classe.
- L'unità o modulo operativo è l'inserimento degli studenti nella struttura museale relativa a Gallerie degli Uffizi, organizzati in piccoli gruppi. La sua funzione è l'accoglienza al pubblico che visita il bene culturale con delle visite guidate e distribuzione di materiale informativo. Ha una durata di trentasei ore.

Esistono una serie di azioni⁸⁷⁶ che devono essere concordate con il centro educativo:

- Seguimento iniziale e finale. quattro ore
- Attività di approfondimento personale: ogni alunno e alunna deve scrivere un lavoro-memoria di ricerca. Si prevede una durata di dieci ore.

⁸⁷⁶ Secondo la Guida operativa per ASL, nota MIUR 9750 del 8 ottobre 2015

8.2.1.3 Metodología

El proyecto “Ambasciatori dell’Arte” sigue una metodología finalizada a aprender a hacer a través de simulaciones, juegos de rol y lecciones frontales.

Está estructurado en dos unidades o módulos: una formativa y de orientación y otra operativa.

- La unidad formativa y de orientación está diseñada para ser desarrollada en dieciséis horas. A su vez se estructura en cuatro módulos.
 - Primer módulo: Adquisición de contenidos específicos propedéuticos relativos al desarrollo de la actividad práctica: talleres histórico-artísticos, visitas a museos, evaluación. De este módulo es responsable el ente formador (Dipartimento Scuola e Giovani) con las educadoras especializadas. Se vehicula también en lengua extranjera. Tiempo: 10 horas.
 - Segundo módulo: Aprender a hablar en público. El número mínimo de estudiantes por grupo es de veinte. La responsabilidad es de la Fondazione Teatro della Toscana. Tiempo previsto de la actividad: 4 horas.
 - Tercer módulo: Introducción a la vida y organización de un museo en sus aspectos profesionales. Ente formador: Dipartimento Scuola e Giovani. Tiempo: 2 horas.
 - Cuarto módulo: Lo llevan a cabo los docentes de las disciplinas implicadas en el proyecto (Literatura, Historia del Arte, Ciencias Naturales, Lengua extranjera). El tiempo lo define el Consiglio di Classe.
- La unidad o módulo operativo es la inserción de los estudiantes en la estructura museal señalada por Gallerie degli Uffizi organizados en pequeños grupos. Su función es la de acoger al público que visita el bien patrimonial con visitas guiadas y distribución de material informativo. Tiene una duración de 36 horas.

Existen una serie de acciones⁸⁷⁷ que deben ser concordadas con el centro educativo:

- Seguimiento inicial y final. (4 horas)
- Actividad de profundización personal: cada alumno y cada alumna deberá escribir un trabajo-memoria. (10 horas)

⁸⁷⁷ Según la Guida operativa per ASL, nota MIUR 9750 del 8 octubre 2015.

- Restituzione della esperienza dallo studente protagonista nella sede del centro educativo. È aperta a tutti i compagni di classe, alla totalità del liceo e docenti. Devono essere presenti tutor museale e del liceo. Ha una durata di cinque ore.

8.2.1.4 Contenuti

La formazione degli studenti si realizza in tre momenti diversi:

1. Lezioni propedeutiche. Primo quadrimestre.

Una prima lezione gratuita a carico dei funzionari del Dipartimento Scuola e Giovani per introdurre il progetto. L'incontro incomincia con la menzione del art.9 della Costituzione italiana sul compromesso civile verso il patrimonio storico-artistico. In seguito, si entra nella struttura e funzionamento del sistema dei musei statali fiorentini. Ogni docente referente riceve una copia gratuita della pubblicazione relativa al museo scelto. La lezione può avvenire nel centro educativo.

In un secondo momento, gli alunni ricevono formazione in due o tre laboratori dalla educatrice museale scelta secondo il percorso scelto. Uno dei laboratori tratta sulle tecniche artistiche. Di solito si realizza nell'aula del Dipartimento.

Se il liceo sollecita che i laboratori si tengano nel loro contesto con l'educatrice museale, l'attività si considera esclusa del contratto di convenzione, quindi il liceo dovrà pagare una quota concordata con l'educatrice.

2. Incontro nel museo. Inizio del secondo quadrimestre.

Inizia questo secondo periodo formativo con una visita accompagnati dall'educatrice (attività retribuita). Si tratta di una lezione nel museo scelto (in questo caso, Cenacolo Ognissanti) e in altri musei che hanno relazione, per esempio: durante il percorso dei cenacoli del Museo san Marco si prevede una visita al Cenacolo di Sant' Apollonia.

Prova generale nel luogo patrimoniale scelto. Si tratta di verificare la preparazione dell'alunno prima di iniziare l'attività di accoglienza per consolidare aspetti del percorso: dai contenuti al modo di comunicare con il pubblico, le relazioni interpersonali con la direzione, il personale di vigilanza, gli interventi di restauro che possano essere in corso, mostre, ecc. È preferibile che la prova la realizzi l'operatrice museale (attività remunerata).

3. Percorsi guidati gratuiti offerti dagli studenti. (aprile-maggio). Gli studenti preparano un percorso cittadino mostrando l'ubicazione degli edifici e le opere d'arte più importanti. Non è una attività che tutti gli studenti realizzano al trattarsi di qualcosa di opzionale. In genere viene realizzata da quei gruppi che hanno iniziato prima l'attività di ASL e quindi hanno finito il progetto in tempo per portare avanti questi percorsi. Il materiale (mappe, guide) viene fornito dal dipartimento Scuola e Giovani delle Gallerie degli Uffizi.

- Presentación de la actividad por parte del estudiante protagonista en la sede del centro educativo. Está abierta a la totalidad del instituto y docentes. Deben estar presentes el tutor interno (instituto) y externo (museo) (5 horas).

8.2.1.4 Contenidos

La preparación de los estudiantes se realiza en tres momentos diferentes:

1. Lecciones propedéuticas. Primer cuatrimestre.

Una primera lección gratuita a cargo de los funcionarios del Dipartimento Scuola e Giovani para introducir el proyecto. El encuentro empieza con la mención del art.9 de la Constitución italiana sobre el compromiso civil hacia el patrimonio histórico-artístico. Seguidamente el funcionario explica el funcionamiento del sistema de los museos estatales florentinos. Cada docente recibe una copia gratuita de la publicación relativa al museo elegido. Esta lección puede tenerse en el centro educativo.

En un segundo momento, los alumnos reciben formación en dos o tres talleres por parte de la educadora museal elegida, dependiendo del recorrido. Uno de los talleres versa sobre técnicas artísticas. Normalmente tiene lugar en el aula del Departamento.

Si el instituto solicita que estos talleres tengan lugar en sede con la educadora museal, la actividad se considera excluida del contrato de acuerdo por lo que el centro educativo deberá pagar una cuota establecida con la educadora.

2. Encuentro en el museo. Inicio del segundo cuatrimestre.

Inicia este segundo periodo formativo con una visita al lugar elegido acompañados por una educadora (la actividad hay que retribuirle). Se trata de una lección en el museo elegido (en este caso, Cenacolo Ognissanti) y en otros museos que tienen relación, como el Museo de San Marco y el cenáculo de santa Apollonia.

Prueba general en el lugar elegido. Se trata de verificar la preparación del alumnado antes de iniciar la actividad de acogida para consolidar aspectos del recorrido: desde los contenidos al modo de comunicar con el público, las relaciones interpersonales con la dirección, el personal de vigilancia, las intervenciones de restauración que puedan estar llevándose a cabo, exposiciones, etc. Es preferible que la lleve a cabo la educadora museal (actividad remunerada por el instituto).

3. Recorridos guiados gratuitos ofrecidos por los estudiantes (abril-mayo). Los estudiantes preparan un recorrido por la ciudad mostrando la ubicación de los edificios y obras de arte más importantes. No es una actividad que todos los estudiantes realizan al tratarse

8.2.1.5 Risorse

- Risorse⁸⁷⁸ materiali:

Il Dipartimento Scuola e Giovani delle Gallerie degli Uffizi apporta la formazione storico-artistica con lezioni effettuate da funzionari e educatori specializzati tutto il tempo che ha di durata l'attività ASL. Il centro educativo⁸⁷⁹ deve rimborsare per ciascun alunno una quota, secondo è raccolto nell'offerta formativa annuale del dipartimento, nello stesso modo alla Fondazione Teatro della Toscana. Il materiale è facilitato dall'ente formativo.

- Risorse umane:

Per ogni studente beneficiario della ASL inserito nella struttura che lo accoglie, è contemplato un percorso personalizzato in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dell'itinerario a cui appartiene. È progettato dal tutor interno e il tutor esterno, il Dipartimento Scuola e Giovani e la Fondazione Teatro della Toscana.

1. Tutor esterno

La direttrice del Bene culturale scelto, come tutor esterno del progetto "Ambasciatori dell'arte", deve svolgere le funzioni seguenti⁸⁸⁰:

- Collaborare con il tutor liceale e con il Dipartimento Scuola e Giovani delle Gallerie degli Uffizi e Fondazione Teatro della Toscana nel progetto, organizzazione e valutazione della esperienza ASL.
- Favorire l'inserimento dello studente nel contesto operativo, sostenerlo e aiutarlo.
- Garantire la adeguata informazione agli studenti su i rischi specifici della struttura dove porteranno avanti la pratica formativa, nel rispetto dei procedimenti interni.
- Pianificare e organizzare l'attività secondo il progetto formativo, coordinandosi con altre figure professionali presenti nel Cenacolo e con il Dipartimento Scuola e Giovani.
- Coinvolgere gli studenti nel processo valutativo della esperienza.

⁸⁷⁸ La legge 13 luglio 2015, n. 107, produce un sensibile incremento delle risorse destinate a finanziare gli itinerari dell'alternanza. L'art.1,39 della legge autorizza "la spesa di 100 milioni di euro a partire dell'anno 2016", che include la quota relativa alla assistenza tecnica e al seguimiento delle attività. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf>, p.118

⁸⁷⁹ art.2, 2.5. Gli studenti che partecipano nell'attività dell'alternanza saranno la totalità degli alunni iscritti alla classe III e una parte degli alunni di IV e V; si stima che la quota pro capite di ogni studente partecipante, a carico del Fondo, può oscillare tra 20 e 25 euro.

⁸⁸⁰ art.3, 3.2

de algo opcional. En general la realizan aquellos grupos que han empezado antes la actividad de ASL y han terminado el proyecto a tiempo para continuar con este otro recorrido. El material (mapas, guías, etc.) lo facilita el departamento Scuola e Giovani de Gallerie degli Uffizi.

8.2.1.5 Recursos

- Recursos⁸⁸¹ materiales:

El Dipartimento Scuola e Giovani aporta la formación histórico-artística con lecciones efectuadas por funcionarios y educadores museales especializados, todo el tiempo que dura la actividad ASL. El centro educativo tiene que pagar por cada estudiante una cuota –como está recogido en la oferta formativa anual del departamento– de la misma forma que a la Fondazione Teatro della Toscana. Ya hemos señalado que el material lo aporta el ente formativo.

- Recursos humanos

Por cada estudiante beneficiario de la ASL insertado en la estructura que le acoge, se contempla un recorrido personalizado en coherencia con el perfil educativo, cultural y profesional del itinerario al que pertenece. Está proyectado por el tutor interno, externo el Dipartimento Scuola e Giovani y la Fondazione Teatro della Toscana.

1. Tutor externo

La dirección del Bene Cultural elegido, como tutor externo del proyecto “Ambasciatori del arte”, tiene las siguientes funciones⁸⁸²:

- Colaborar con el tutor escolar y con el Departamento Scuola e Giovani de Gallerie degli Uffizi y Fondazione Teatro de la Toscana en el proyecto, organización y evaluación de la experiencia ASL
- Favorecer la inserción del estudiante en el contexto operativo, apoyarle y ayudarle.
- Garantizar la adecuada información a los estudiantes sobre los riesgos específicos de la estructura donde llevarán a cabo la práctica formativa, en el respeto de los procedimientos internos.

⁸⁸¹ La ley 13 julio 2015, n. 107, produce un sensible incremento de los recursos destinados a financiar los itinerarios de la alternancia. El art.1, 39 de la ley autoriza “el gasto de 100 millones de euros a partir del año 2016”, que incluye la cuota relativa a la asistencia técnica y al seguimiento de las actividades. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf>, p.118

⁸⁸² art.3, 3.2

- Proporzionare alla istituzione scolastica gli elementi convenuti per valutare l'attività dello studente e l'efficacia del processo formativo.

Il tutor esterno condivide con il tutor interno i seguenti doveri:

- a. Disporre il percorso formativo personalizzato, anche con rispetto alle norme di sicurezza e salute nei posti di lavoro.
- b. Controllare la frequenza e l'attività degli studenti nella pratica formativa.
- c. Connettere la esperienza formativa nell'aula con l'operativa nel contesto lavorativo.
- d. Elaborare un informe sulla esperienza di ogni alunno che concorre alla valutazione e alla certificazione delle competenze (Consiglio di classe).
- e. Verificare che lo studente abbia compiuto con gli obblighi di ogni lavoratore secondo l'articolo 20D.Lgs.81/2008, in speciale la violazione da parte dello studente delle norme inerenti alla pratica della ASL. Sarà segnata dal tutor formativo esterno al docente tutor perché possa attivare le azioni necessarie.

2. Tutor interno

Secondo il protocollo d'intesa⁸⁸³ firmato tra MIUR-MIBACT, le Gallerie degli Uffizi, nel progetto della ASL, le funzioni del tutor interno sono:

- Elaborare insieme al tutor esterno (cioè, la struttura che accoglie, in questo caso il direttore del Bene Culturale) l'itinerario formativo.
- Guidare, assistere e verificare che lo studente sviluppi in maniera adeguata la ASL.
- Gestire i rapporti con il contesto in cui viene sviluppata l'esperienza formativa. Scambio di informazione con il tutor esterno.
- Monitorare e sorvegliare l'attività e risolvere i punti critici che ne derivano.
- Valutare, comunicare e valorizzare gli obiettivi raggiunti e le competenze sviluppate dallo studente.
- Valutare l'efficacia e coerenza della ASL di ogni studente.
- Informare gli organi accademici proposti (direttore del centro, dipartimenti, collegio dei docenti, comitato tecnico scientifico/comitato scientifico) e al Consiglio di classe su lo sviluppo degli itinerari e su un'eventuale riorentamento della classe.

⁸⁸³ Protocollo d'intesa MIUR-MIBACT 21/03/2016, art.3.

- Planificar y organizar las actividades en base al proyecto formativo, coordinándose con otras figuras profesionales presentes en Bien Cultural elegido y con el Dipartimento Scuola e Giovani.
- Implicar al alumnado en el proceso evaluativo de la experiencia.
- Proporcionar a la institución escolar de los elementos convenidos para valorar la actividad del estudiante y la eficacia del proceso formativo.

Comparte con el tutor interno los siguientes deberes:

- a. Disponer del recorrido formativo personalizado, también con respecto a las normas de seguridad y salud en los ambientes de trabajo.
- b. Controlar la frecuencia y la actuación de los estudiantes en la práctica formativa.
- c. Conectar la experiencia formativa en el aula con la operativa en el contexto laboral.
- d. Elaborar un informe sobre la experiencia de cada uno de los alumnos que concurren a la evaluación y a la certificación de las competencias por parte del Consejo de clase.
- e. Verificar que el estudiante haya cumplido con las obligaciones de cualquier trabajador según el art. 20D.Lgs.81/2008; especialmente la violación, por parte del estudiante, de las normas inherentes a la práctica de la ASL serán señaladas por tutor formativo externo al docente tutor para que pueda activar las acciones necesarias.

2. Tutor interno

Según el protocolo de entendimiento⁸⁸⁴ firmado entre MIUR-MIBACT, Gallerie degli Uffizi, en el proyecto de la ASL, las funciones del tutor interno son:

- Elaborar junto al tutor externo el itinerario formativo.
- Guiar, asistir y verificar que el estudiante desarrolle de manera adecuada la ASL.
- Gestionar las relaciones con el contexto en que se desarrolla la experiencia formativa, intercambiando información con el tutor externo.
- Supervisar las actividades y resolver los puntos críticos que se deriven.
- Valorar, comunicar y valorizar los objetivos alcanzados y las competencias desarrolladas por el estudiante.
- Evaluar la eficacia y coherencia del ASL de cada estudiante.

⁸⁸⁴ Protocollo de Entendimiento MIUR-MIBACT 21/03/2016, art.3.



- Aiutare il direttore del centro educativo nel rapporto della scheda di valutazione delle strutture con le quali sono state firmate i convegni per l'attività della alternanza, mettendo in evidenza il potenziale formativo e le eventuali difficoltà trovate nella collaborazione.

Inoltre, ha le funzioni che il centro educativo delega in ogni tutor scolastico o interno:

- Individuare, anche attraverso la banca dei dati del liceo e le proposte dagli stessi studenti, le imprese più adeguate per accogliere gli alunni.
- Collaborare nella relazione del Patto Formativo.
- Valutare insieme al tuto esterno il raggiungimento degli obiettivi e gli eventuali punti critici.
- Referire o traslatore l'esperienza al Consiglio di Classe.
- Collaborare con il referente del Liceo, raccogliendo e trasmettendo i dati relativi ad ogni progetto di ASL.

Nella scheda del progetto presentato come “Dentro l'arte/Ambasciatori dell'arte” – possiamo leggere che prevede l'avvicinamento degli studenti a singole opere d'arte, strutture museali, mostre o convegni, beni monumentali o parchi storici il cui argomento riguarda l'arte, l'architettura, la sua condivisione e conservazione. Prevede incontri di formazione in aula con tutor esterni o stagista già formati presso le strutture coinvolte, visita ai siti con la partecipazione di tutta la classe. Le competenze da acquisire riguardano: l'approfondimento della storia dell'arte e dell'architettura, con speciale riferimento al bene oggetto dell'attività; competenze comunicative, con l'uso del lessico specifico sia in lingua italiana che straniera, oggetto di studio; competenze sociali, in quanto gli studenti dovranno tenere un comportamento adeguato al posto, rapportarsi con i visitatori e osservare delle regole nel luogo di lavoro rispettando ruoli e gerarchie. Secondo la scheda, per il monitoraggio, il tutor della struttura di accoglienza osserverà lo svolgimento del lavoro mentre il tutor scolastico o altri docenti potrebbero monitorare con visite casuali.

3. Le educatrici museali.

In questo gruppo ci sono due educatrici museali appartenenti al concessionario “fornitore” di guide museali l'area didattica di Galleria degli Uffizi. Mentre una di loro forma gli studenti nei contenuti di riferimento al bene patrimoniale scelto e racconta la Firenze conventuale, la seconda

- Informar a los órganos académicos propuestos (Director del centro, departamentos, colegio de docentes, comité técnico científico/comité científico) y al consejo de clase sobre el desarrollo de los itinerarios y sobre una eventual reorientación de la clase.
- Ayudar al director del centro educativo en la redacción de la ficha de evaluación de las estructuras con las cuales se han firmado convenios para la actividad de alternancia, evidenciando el potencial formativo y las eventuales dificultades encontradas en la colaboración.

Además tiene las funciones que la dirección del centro educativo delega en cada tutor escolar o interno:

- Localizar, incluso a través de la banca de datos de instituto y las propuestas de los mismos estudiantes, las empresas más adecuadas para acoger al alumnado.
- Colaborar en la redacción del Pacto Formativo.
- Valorar junto al tutor externo la consecución de los objetivos y los eventuales puntos críticos.
- Refiere o traslada en el Consejo de clase la experiencia.
- Colabora con el referente del instituto recogiendo y transmitiendo los datos relativos a cada proyecto de alternancia.

La ficha del proyecto presentado “Dentro l’ arte/Ambasciatori dell’ arte”- recoge que, el tutor interno, prevé el acercamiento de los estudiantes a obras de arte, estructuras museales, exposiciones o seminarios, bienes monumentales o parques históricos, cuyo argumento se relacione con el arte y la arquitectura y su conservación. Dispone encuentros de formación en el aula con tutores externos o personal en prácticas ya formado en las estructuras implicadas y visitas a los bienes patrimoniales con la participación de toda la clase. Las competencias que se adquieren tienen que ver con profundizar temas de historia del arte y de la arquitectura, con especial referencia al objeto de la actividad; competencias comunicativas, con el uso del léxico específico sea en lengua italiana como extranjera; competencia social, en cuanto los estudiantes deberán tener un comportamiento adecuado al lugar, relacionarse con los visitantes y observar las normas del lugar de trabajo, respetando roles y jerarquías. Durante el monitorario, el tutor de la estructura de acogida observará el desarrollo del trabajo; otros docentes podrán realizar controles con visitas improvisadas.

illustra la tecnica dell' affresco e gli accompagna nella scoperta fisica e intellettuale del cenacolo di Sant' Apollonia, del refettorio e delle celle decorate da fra Angelico nel Convento di san Marco.

8.2.1.6 Memoria dell' attività

Non esiste una memoria dell' attività da parte della tutor scolastico né dalla tutor del bene patrimoniale. Gli studenti sono obbligati a consegnare una memoria che riguarda i tre anni che è durata la ASL, ma non lo sono alla fine dell' attività svolta nella struttura ospitante soltanto finito il percorso liceale.

8.2.1.7 Monitoraggio dei risultati

I risultati finali della valutazione sono sintetizzati in una certificazione finale. Il tutor museale apporta all' istituzione scolastica o formativa ogni elemento idoneo per verificare e valutare l' attività dello studente e la efficacia dei processi formativi. La valutazione finale dell' apprendimento sarà a carico dei docenti del Consiglio di Classe tenendo conto l' attività di valutazione durante l' iter, disimpegnata dal tutor museale basandosi negli strumenti predisposti dal centro educativo.

La valutazione della Alternanza Scuola Lavoro a cura del tutor aziendale (Dipartimento Scuola e Giovani) interessa i seguenti termini

	1= Non valutabile 2= Non sufficiente 3=Sufficiente 4=Buono 5=Ottimo				
1. Interesse per le attività svolte	1	2	3	4	5
2. Rispetto delle norme e dei comportamenti in materia di sicurezza	1	2	3	4	5
3. Capacità di portare a termine i compiti assegnati	1	2	3	4	5
4. Capacità di rispettare i tempi di esecuzione di tali compiti	1	2	3	4	5
5. Conoscenza e utilizzo delle lingue straniere	1	2	3	4	5
6. Capacità di gestire autonomamente l' attività	1	2	3	4	5
7. Capacità di interagire e collaborare con gli altri	1	2	3	4	5
8. Capacità di comprendere e rispettare le regole ed i ruoli nell' ambito lavorativo	1	2	3	4	5
9. Maturazione del senso di responsabilità rispetto al ruolo assegnato	1	2	3	4	5
10.Sviluppo di competenze specifiche: storico artistiche e linguistiche	1	2	3	4	5

Tabella 31: Documento di valutazione degli studenti nella attività formativa (fonte: <http://www2.uffizi.it>)

3. Las educadoras museales.

En este grupo son dos las educadoras pertenecientes a la empresa concesionaria del museo que provee de educadores museales al área de didáctica. Mientras una de ellas forma al alumnado en contenidos que hacen referencia al bien patrimonial elegido en inglés y relata la Florencia conventual, la segunda les enseña la técnica del fresco y les acompaña en el descubrimiento físico e intelectual del cenáculo de Sant' Apollonia, del refectorio y celdas decoradas por fray Angelico del Convento de san Marco.

8.2.1.6 Memoria de la actividad

Non existe una memoria de la actividad desarrollada por parte de los tutores interno y externo. Los estudiantes están obligados a entregar una memoria relacionada con los tres años de duración de la ASL, pero no a hacerlo al final de la actividad realizada en la estructura que les ha acogido.

8.2.1.7 Monitorización de los resultados

Los resultados finales de la valoración son recogidos en un certificado. El tutor museal aporta a la institución académica cada elemento idóneo para verificar y evaluar la actividad del estudiante y la eficacia del proceso formativo. La valoración final del aprendizaje corre a cargo de los docentes del *Consiglio di Classe*, teniendo en cuenta la actividad de valoración in itinere, desempeñada por el tutor museal basándose en los instrumentos predispuestos por el centro educativo.

La valoración del estudiante en su experiencia formativa de la ASL, a cargo del tutor formativo (Dipartimento Scuola e Giovani) recoge los términos indicados en la tabla 31.

8.2.2 Il valore di cittadinanza negli “Ambasciatori dell’ Arte”

Il museo, attraverso il Dipartimento Scuola e Giovani, ha utilizzato il dialogo e la riflessione sulla propria cultura come meccanismi per lavorare aspetti connessi alla cultura di pace come l’ inclusione, la diversità, il dialogo interculturale e interreligioso e la democratizzazione. Questa idea è presente dall’ inizio della loro preparazione, quando la direttrice fa riferimento all’ articolo 9 della Costituzione, qualcosa che i ragazzi hanno più presente dalla recente riforma educativa che ha interessato il curriculum della scuola italiana.

Così, la scuola superiore è stata chiamata da qualche anno ad inserire nella propria offerta formativa l’ insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione,”⁸⁸⁵ interessando anche l’ educazione del patrimonio artistico – culturale, le conoscenze e le competenze degli allievi in un ambito fondamentale per l’ identità e il futuro del paese e dell’ Europa. La proposta di approfondimento, rivolta a i docenti e studenti, riguarda tematiche trasversali a tutti gli indirizzi di studio e si prefigge un duplice obiettivo:

1. Sviluppare alcune competenze di cittadinanza, sia quelle di base, da certificare al termine del primo biennio, sia quelle che investono l’ insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” lungo tutto il quinquennio della scuola superiore. In questo modo, gli studenti (dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali) al termine del corso di studi dell’ obbligo d’ istruzione, devono possedere precise competenze spendibili nella realtà sociale, tra le quali “utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario.”
2. Deve essere uno strumento complementare per gli insegnamenti curricolari disciplinari, in particolare di Storia e Storia dell’ Arte, ma anche di altre discipline, a seconda degli obiettivi che i docenti e i consigli di classe individueranno nella loro progettazione. Educare al valore del patrimonio artistico e culturale nei corsi significa accettare la sfida per un vero umanesimo, per la centralità della persona in un momento di forte trasformazione della società.

Con questa doppia finalità si ottiene:

- la contribuzione allo sviluppo di un pensiero critico e consapevole dei valori della Costituzione italiana, e

⁸⁸⁵ Il Regolamento di riordino dei Licei (DPR 89/2010) in: “ Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’ articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’ articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.”, Ministero dell’ Istruzione, dell’ Università e della Ricerca. <http://www.indire.it> (14/08/2017).

8.2.2 El valor de ciudadanía en el proyecto “Ambasciatori dell’ Arte”

El museo, a través del Dipartimento Scuola e Giovani, ha utilizado el dialogo y la reflexión sobre la propia cultura y otras como mecanismo para trabajar aspectos relacionados con la cultura de paz, como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural e interreligioso y la democratización. Esta idea está presente desde el principio cuando la responsable del departamento Scuola e Giovani hace referencia al art.9 de la Constitución, algo que los estudiantes tienen presente, ya que ha sido enfatizado en la reciente reforma educativa que ha interesado el curriculum de la escuela italiana.

De esta forma, la educación superior esta llamada desde hace un tiempo a insertar en la propia oferta formativa “Cittadinanza e Costituzione,”⁸⁸⁶ interesando también la educación al patrimonio artístico-cultural, los conocimientos y competencias del alumnado en un ámbito fundamental para la identidad y el futuro del país y de Europa. La propuesta de profundización, dirigida a docentes y estudiantes, tiene que ver con temas transversales a todos los itinerarios de estudio y plantea un doble objetivo:

1. Desarrollar algunas competencias de ciudadanía, ya sean las de base –que hay que certificar al terminar el primer bienio– como aquellas dedicadas a la enseñanza de “Cittadinanza e Costituzione” a lo largo de todo el quinquenio de la escuela superior. De este modo, los estudiantes (de liceo, institutos técnicos y profesionales) al terminar la educación obligatoria, deben poseer determinadas competencias que tienen que ver con la realidad social, como saber utilizar los instrumentos fundamentales para un uso consciente del patrimonio artístico y literario.
2. Ser un instrumento complementario del curriculum, en particular de la Historia y de la Historia del Arte, pero también de otras disciplinas según los objetivos que los docentes y el Consejo de Clase identifican durante el diseño del proyecto. Educar en el valor del patrimonio artístico y cultural significa aceptar el reto para alcanzar un verdadero humanismo, para la centralidad de la persona en un momento de fuerte transformación de la sociedad.

Con esta doble finalidad se obtiene:

- contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico y comprensión de los valores de la Constitución italiana y

⁸⁸⁶ I Regolamento di riordino dei Licei (DPR 89/2010) in: “Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’ articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’ articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.” Ministero dell’ Istruzione, dell’ Università e della Ricerca. <http://www.indire.it> (14/08/2017).

- avvicina i ragazzi e le ragazze alla conoscenza e alla salvaguardia del patrimonio culturale, storico, artistico, paesaggistico e scientifico, rendendoli responsabili del bene comune.

Ciò significa anche imparare ad agire e confrontarsi con i problemi reali entrando in contatto con la società civile, con la sua storia, problemi e risorse. Dunque, la Storia dell'Arte diventa disciplina nodale per la cittadinanza attiva.

Tutto risponde all'obiettivo sociale segnalato: Il progetto della ASL contribuisce a sviluppare il profilo educativo, culturale e professionale in ciascuno degli itinerari educativi potenziando le competenze. È per questo che Scuola e Giovani fomenta l'inclusione e motiva gli studenti ad essere membri attivi della comunità, cercando di costruire identità culturale. Il processo porta a comprendere il significato di patrimonio, insegna a rispettarlo e lo rende recepibile come elemento costitutivo di questa identità.

8.2.3 Narrazione del progetto formativo

Nella introduzione faccio presente il bisogno di capire i meccanismi che si avviano per arrivare al lavoro collaborativo scuola-museo. A prescindere che la scuola è stata da decenni presente nella Galleria degli Uffizi e nei musei dell'area metropolitana fiorentina,⁸⁸⁷ a Firenze è ripresa con noto impulso nella confluenza di fattori diversi; senza dubbio il più importante –perché trova l'appoggio istituzionale– è stato la necessità di trovare strutture che ospitassero studenti provenienti dalle ASL. La esperienza del precedente Dipartimento di Didattica della Galleria degli Uffizi in un progetto durato tre lustri con risultati positivi nello sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative (e altre come vedremo più avanti) ha fatto sì che il sodalizio fosse non solo previsto, ma necessario e naturale, come abbiamo profusamente illustrato nelle pagine precedenti. Quindi, nella narrazione, divido l'informazione in due blocchi: da una parte è centrata sull'attività degli ambasciatori con le categorie estratte dall'interviste, lavoro di campo, questionari che chiamano direttamente il progetto. Da un'altra si centra in altri argomenti presenti nella ricerca: l'educazione artistica, l'educazione ai Beni culturali e l'educazione alla cultura di pace e le connessioni che si stabiliscono fra di loro.

⁸⁸⁷ Questo argomento è stato trattato nel capitolo del presente lavoro intitolato "Presenza del museo nella scuola fiorentina. Il caso paradigmatico delle Gallerie degli Uffizi",

- acercar a los chicos y a las chicas al conocimiento y protección del patrimonio cultural, histórico, artístico, paisajístico y científico, haciéndoles responsables del bien común.

Esto también significa aprender a actuar y a enfrentarse a problemas reales entrando en contacto con la sociedad civil, con su historia, problemas y recursos. Así, la Historia del Arte se convierte en una disciplina central para la ciudadanía activa.



Imagen 45: Una alumna “embajadora del arte” conversa con un visitante del bien patrimonial que da a conocer. (Foto archivo 20 mayo 2017).

Todo ello responde al objetivo social señalado: el proyecto ASL contribuye a desarrollar el perfil educativo, cultural y profesional en cada uno de los itinerarios educativos, potenciando las competencias. Por este motivo Scuola e Giovani fomenta la inclusión y motiva a los estudiantes a ser miembros activos de la comunidad, buscando construir identidad cultural. El proceso lleva a comprender el significado de patrimonio, enseña a respetarlo y hace que se entienda como elemento constitutivo de esta identidad.

8.2.3 Narración de la experiencia formativa

En la introducción hago presente la necesidad de entender los mecanismos que se ponen en marcha para llegar al trabajo colaborativo escuela–museo. Prescindiendo de que la escuela lleva décadas presente en Galería degli Uffizi y en los museos del área metropolitana florentina⁸⁸⁸, en Florencia ha sido notablemente impulsada por la confluencia de diferentes factores; sin duda el más importante y decisivo –porque encuentra apoyo institucional– ha sido la necesidad de encontrar estructuras que acojan a los estudiantes que provienen de la Alternanza Scuola Lavoro. La experiencia del anterior Departamento de Educación de la Galleria degli Uffizi en un proyecto que ha durado tres lustros, con resultados positivos en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas (y otras que veremos más adelante) ha hecho que el sodalicio entre la escuela y esta institución museal haya sido no solo prevista, sino necesaria y natural, como hemos profusamente ilustrado en páginas precedentes.

⁸⁸⁸ Este tema se trata en el capítulo 4 del presente trabajo y lleva por título: “Presencia del museo en la escuela florentina. El caso paradigmático de la Galleria degli Uffizi”.

Inizio seguendo la lezione propedeutica del progetto per la ASL. Si tratta di una introduzione che mi porterà a presentare la narrazione seguendo la organizzazione stabilita da Scuola e Giovani e mi struttura di tale modo che decido partire da qua per ordinare le categorie che sorgono e si ramificano negli argomenti che conformano l'argomento portante della tesi dottorale, iniziando a filare con i fili che provengono da fonti diverse.

UFFIZI	DIPARTIMENTO SCUOLA E GIOVANI Lezioni propedeutiche		Avvicinamento al patrimonio culturale
			1ª lezione teorica: Firenze conventuale
LICEO	Osservazione IIIª superiore. Interviste		
	Questionario IVª superiore		
CENACOLO	IVª superiore	Seguimento progetto	Visite cenacolo sant' Apollonia e san Marco
		Interviste	2ª lezione: cenacolo Ognissanti
			3ª lezione: tecnica dell' affresco

Tabla 32: Programma della attività formativa ideato dal Dipartimento Scuola e Giovani Galleria degli Uffizi. (Elaboración propia).

Dopodiché incomincio a tessere cercando i fili dalle interviste ai ragazzi della III superiore e la docente con la sua azione educativa, attraverso l'analisi delle proposte presenti nella programmazione della materia che insegna. In questo modo potrò farmi un'idea sulla sua percezione dell'arte e, in conseguenza, dello sguardo sul mondo, se stiamo a ricordare le parole di Joseph Kosuth: Quando la nostra visione dell'arte è limitata, così è la nostra visione della società.⁸⁸⁹

Inizio a seguire l'attività –come racconto nella genesi del caso– il giorno che la scuola osservata arriva per prima volta al dipartimento Scuola e Giovani per far partire il progetto Ambasciatori dell'Arte. Ricevono una lezione propedeutica dalla responsabile di Scuola e Giovani e la prima formativa sulla Firenze conventuale.

La dottoressa Mascalchi parte dalla inclusione nella Costituzione italiana dell'articolo 9: *La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca*

⁸⁸⁹ J. Kosuth, *Art after philosophy and after. Collected writings, 1966–1990*, Massachusetts, MIT, Cambridge, 1991, p.255, in R. Marín: *Didáctica de la Educación Artística*, 2003 p.535.

Estructuro la narración siguiendo el programa establecido por Scuola e Giovani. Me organiza de tal forma que parto de aquí para ordenar las categorías que surgen y se ramifican en los argumentos que conforman el tema portante del trabajo de investigación, iniciando a hilar con los datos que provienen de diferentes fuentes documentales, siendo la primera la que procede de la observación directa recogida en notas y diario de campo. (Tabla 32)

Después empiezo a tejer buscando otros hilos, como son los de las entrevistas realizadas a los estudiantes de 3º y a la docente en su acción educativa y a través del análisis de las propuestas presentes en la programación de la asignatura que imparte. De esta forma podré hacerme una idea de su percepción del arte y, en consecuencia, de su forma de mirar el mundo, recordando a Joseph Kosuth⁸⁹⁰ quien dice que cuando nuestra visión del arte es limitada, así lo es nuestra visión de la sociedad. Más tarde iré añadiendo el resto de entrevistas y resultado de las encuestas.

El seguimiento de la actividad –como cuento en la génesis del caso– inicia el día en que la escuela observada llega por primera vez al Dipartimento Scuola e Giovani para comenzar el proyecto “Ambasciatori dell’ Arte”. Reciben una lección propedéutica de manos de la responsable de dicho departamento y una segunda– la primera formativa sobre la Florencia conventual– de una educadora del museo.

Silvia Mascalchi parte de la inclusión en la Constitución italiana del artículo 9: *La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.* En relación a los bienes culturales, consiste en la preservación de la integridad física del bien, pero también en la valorización de su función, entendida como máximo disfrute para la persona y grupos sociales.

Según la responsable del departamento de educación de Gallerie degli Uffizi, “no entender, no descifrar y no apreciar el patrimonio cultural desde lo bajo hacia lo alto, desde la cocina a una obra de Botticelli es como vivir mutilados. No saber apreciar una buena música o una visita al museo empobrece a la persona; lo contrario nos hace ciudadanos.” Estas palabras nos llevan a reflexionar sobre cómo vivir rodeados de obras grandiosas no hacen ciudadanos a aquellos que no son conscientes de ello hasta el fondo; es

⁸⁹⁰ J. Kosuth, *Art after philosophy and after. Collected writings, 1966–1990*, Massachusetts, MIT, Cambridge, 1991, p.255, en R. Marín: *Didáctica de la Educación Artística*, 2003 p.535.



scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. In merito ai Beni culturali, consiste nella preservazione dell' integrità fisica del bene, ma anche nella valorizzazione della sua funzione intesa come massima «fruibilità» per il singolo e le diverse formazioni sociali.

Secondo la responsabile del dipartimento didattica delle Gallerie degli Uffizi, non capire, non decifrare e non apprezzare il patrimonio culturale “dal basso all' alto, dalla cucina a un' opera di Botticelli”, è come vivere mutilati. Non sapere apprezzare una buona musica o una visita al museo impoverisce l' uomo; l' incontro ci rende cittadini”. Queste parole ci fanno riflettere su come vivere circondati da opere grandiose non rendono cittadini a delle persone che non sono consapevoli di ciò fino in fondo; è come vivere anestetizzati nell' abitudine dello sguardo.

Vivere in una città come Firenze significa essere compartecipi di valori, “non perché il Rinascimento sia portatore di valori fiorentini, ma perché questi lo sono universali”. La educazione patrimoniale è fondamentale per costruire l' identità collettiva. Ritene Mascalchi che se c' è una città che può insegnare l' amore per la scienza, per la conoscenza, per il senso della creatività, questa è Firenze. Se ci avviciniamo alla storia del Rinascimento, questi valori vanno bene a tutti, soprattutto nel momento in cui viviamo. I saggi rinascimentali conversavano, dialogavano con persone di ogni parte del mondo conosciuto, e non si può pensare alla scienza senza il mondo arabo, che aveva conservato i loro manoscritti scientifici. Il Rinascimento non solo riuscì a “tessere un arazzo multiculturale” ma l' uomo se ne andò a cercare altre realtà. E vivere in una città così, vuole dire essere compartecipi di questi valori. Per questo motivo, dispiace alla dottoressa vedere un turismo da scatto fotografico che non capisce il significato della ricchezza che ci circonda. “Non dovrebbe essere una città da usare e basta”.

Racconta la responsabile di Scuola e Giovani che la prima ambasciata a Firenze fu l' americana, che “venne a colmare la loro sete di certi valori, a studiarli”. Per questo motivo domanda gli studenti a cosa serve un dipartimento di educazione in un museo. Nessuno parla. “Per non crescere mutilati, perché siamo delle persone che passando dal centro storico o entrando in un museo, la nostra posizione sia quella di essere umani, coscienti di ciò che vediamo”, conclude.

como vivir anestesiados en la costumbre de la mirada.

Vivir en una ciudad como Florencia significa ser copartícipes de valores, no porque el Renacimiento sea portador de valores florentinos, sino porque estos son universales. La educación patrimonial es fundamental para construir la identidad colectiva. Considera Silvia Mascalchi que si hay una ciudad que puede enseñar el amor por la ciencia, por el conocimiento, por el sentido de la creatividad, esa es Florencia. Si nos acercamos a la historia desde el Renacimiento, estos valores son adecuados para todo el mundo, sobre todo en el momento en el que vivimos. Los sabios renacentistas conversaban, dialogaban con personas de cualquier parte del mundo conocido y no se puede pensar en la ciencia sin el mundo árabe, que había conservado sus manuscritos científicos. El Renacimiento no solo consiguió “tejer un tapiz multicultural” sino que el hombre se marchó a buscar otras realidades. Y vivir en una ciudad así quiere decir ser copartícipes de estos valores. Este es el motivo por el que a Mascalchi le disgusta ver un “turismo de foto” que no entiende el significado de la riqueza que nos rodea. “No debería ser una ciudad de usar y basta”.

Cuenta la directora que la primera embajada de Florencia fue la americana, que “vino a colmar su sed de ciertos valores, a estudiarlos”. Por este motivo pregunta a los estudiantes para qué sirve un departamento de educación en un museo. Ninguno responde. “Para no crecer mutilados, para que seamos personas que pasando por el centro histórico o entrando en un museo, nuestra posición sea la de seres humanos conscientes de lo que estamos viendo”, sostiene.

El papel del departamento de educación de cualquier museo del mundo no es fácil, sobre todo con el público adolescente al que hay que responsabilizar, con una responsabilidad casi de adultos. Este proyecto de “Embajadores...” les hace protagonistas de algo que es difícil, que da mucha satisfacción pero no por ello deja de ser una tarea difícil. El alumnado tiene que ser consciente de la dificultad que comporta, por lo que deben estar bien preparados. No son guías turísticos, sino algo más importante: deben acoger al visitante. Es más difícil que hacer de guía porque si solo fuera eso les bastaría aprender de memoria los contenidos, el mensaje; pero saber acoger no se aprende de memoria: significa ayudar a que el turista se sienta cómodo en un lugar que a veces no entiende porque los símbolos les son extraños, indescifrables. De esto se trata este gran proyecto.

Il compito del dipartimento di educazione in ogni luogo del mondo non è facile, soprattutto con un pubblico adolescente a chi bisogna rendere responsabile; una responsabilità quasi d'adulti. Questo progetto di Ambasciatori dell'Arte li rende protagonisti; si tratta di un ruolo difficile che da tante soddisfazioni, ma alla fine difficile. Devono, i ragazzi e le ragazze, essere consapevoli della difficoltà, perciò devono prepararsi bene. Non sono dalle guide turistiche, ma qualcosa di più importante: dovranno accogliere il visitante. Molto più difficile che fare la guida, che in realtà gli basterebbe imparare a memoria dei contenuti, un messaggio; ma l'accoglienza non si impara a memoria: significa aiutare affinché il visitante si senta comodo in un luogo che a volte non capisce perché i simboli gli sono strani, indecifrabili. Questo è il grande progetto.

In questa lezione propedeutica, gli studenti imparano cosa fare, dire, come comportarsi. Inizialmente, "com'è dovuto", presentarsi dicendo cosa fanno e vincere la tentazione di raccontare di più di quello che ne ha bisogno il visitante. E parla agli studenti dei turisti orientali: tanti non conoscono i codici di matrice cristiana che permettono di avere una lettura più o meno esatta dell'opera. Allora, cosa devono raccontare? Ciò che sono in grado di intendere per, tornando al loro paese, avere la sensazione di avere capito qualcosa. Si tratta di un pubblico globale in un edificio sacro, com'è quello che dovrà presentare il gruppo—dove ci sono immagini di carattere religioso. Quindi, se sono davanti a un indiano o un giapponese, devono partire —sostiene la dottoressa— dalla spiegazione che la religione più diffusa in Italia è la cattolica e questo marca l'opere del Rinascimento, per questo motivo religione e cultura sono, in certo senso, connesse. Non hanno bisogno di riconoscere l'immagini— chiarisce— perché nemmeno noi a volte capiamo gli attributi che accompagnano i santi, come succedeva una volta. Devono pensare —consiglia— che molti, come gli americani, non hanno senso del passato perché vivono di già nel futuro, perciò non devono dire la parola rinascimento senza situarla cronologicamente, pensando anche che in Italia succede con anteriorità alla Francia, per esempio.

La lezione propedeutica è iniziata introducendo due forme di patrimonio culturale, materiale e immateriale —entrambe devono essere protette— in un momento in cui il modo è più globale che mai. Finisce con una amichevole conversazione sul luogo di provenienza degli studenti. Due ragazze e un ragazzo hanno i genitori di altri paesi (Slovacchia, Marocco, America del Nord); i restanti provengono d'altre parti di Italia, anche se la grande maggioranza sono fiorentini. Di nuovo allusione alla cittadinanza globale. In nome di ciò incoraggia a

El papel del departamento de educación de cualquier museo del mundo no es fácil, sobre todo con el público adolescente al que hay que responsabilizar, con una responsabilidad casi de adultos. Este proyecto de “Embajadores...” les hace protagonistas de algo que es difícil, que da mucha satisfacción pero no por ello deja de ser una tarea difícil. El alumnado tiene que ser consciente de la dificultad que comporta, por lo que deben estar bien preparados. No son guías turísticos, sino algo más importante: deben acoger al visitante. Es más difícil que hacer de guía porque si solo fuera eso les bastaría aprender de memoria los contenidos, el mensaje; pero saber acoger no se aprende de memoria: significa ayudar a que el turista se sienta cómodo en un lugar que a veces no entiende porque los símbolos les son extraños, indescifrables. De esto se trata este gran proyecto.

En la lección propedéutica los estudiantes aprenden qué hacer, qué decir, cómo comportarse. Al principio “como es debido”, esto es, presentarse diciendo quiénes son, qué hacen y vencer la tentación de contar más que aquello que el visitante necesita saber o conocer. Y habla al alumnado del turista oriental: muchos no conocen los códigos de matriz cristiana que permite hacer una lectura más o menos exacta de la obra. Entonces, ¿qué deben contar? Según Mascalchi aquello que consiguen entender para que, volviendo a su país, tengan la sensación de haber entendido algo. Se trata de un público global en un edificio de carácter religioso. Así, si están delante de un visitante hindú o japonés, deben partir –sostiene la directora– de la explicación que la religión más difundida en Italia es la católica y esto marca las obras del Renacimiento, motivo por el que cultura y religión, en cierto modo, están unidas. No necesitan reconocer las imágenes –aclara – porque ni tan siquiera a veces nosotros comprendemos los atributos que acompañan a los santos, como sí sucedía antes. Deben pensar –aconseja– que muchos, como los americanos, “no tienen sentido del pasado porque viven ya en el futuro”, por lo que no deben pronunciar la palabra renacimiento sin situarla cronológicamente (y les recuerda que en Italia sucede con anterioridad que en Francia, por ejemplo).

La lección propedéutica había empezado introduciendo dos formas de patrimonio, material e inmaterial en un momento en que el mundo es más global que nunca. Termina con una amigable conversación sobre el lugar de proveniencia de cada uno de ellos, de sus familias. Dos alumnas y un alumno tienen padres de otros países y el resto proviene

convertirsi in esseri umani consapevoli di quello che significa il Rinascimento e Firenze, ma soprattutto che mantengano la capacità di stupirsi sempre.

Più tardi la educatrice museale impartisce la prima lezione in aula, intorno alla storia di Firenze attraverso i conventi e l'Ordine domenicana e francescana con Santa Maria Novella e Santa Croce. Dopo parlerà del convento di Ognissanti e l'arrivo della comunità degli Umiliati nel secolo XIII (1239) provenienti dalla Lombardia. Impiantano una fabbrica di tessuti diventando così potenti che i Medici li mandano via nel '500, inserendosi in questo complesso i francescani. Più tardi racconta della chiesa di Santo Spirito –“con gli agostiniani e il suo amore per la cultura alta e la mentalità aperta”– e al Carmine con la cappella Brancacci, che in realtà è il transetto della chiesa, deciso come piccolo museo nel 1800. Dopodiché attraversa il fiume Arno per arrivare a Santissima Annunziata, con un Ordine che si crea da solo⁸⁹¹: nobili fiorentini uniti intorno alla preghiera. Sale verso il complesso di san Marco, anche loro domenicani, –e luogo che gli studenti visiteranno nei giorni prossimi– per finire parlando dei cenacoli. Fa riferimento ad altri loro compagni che faranno da ambasciatori negli altri cenacoli presenti nella città.



Immagine 46: Pianta di Firenze nel secolo XV, conosciuta come *Veduta della Catena*. Riproduzione pittorica del prototipo quattrocentesco attribuito a Francesco Roselli. Segniamo i conventi più importanti che formano parte del percorso formativo degli “ambasciatori”. (Foto: Google Arts&Culture)

⁸⁹¹ Fondata da Amedeo di Savoia in occasione dello spopolamento della sorella Bianca con Galeazzo Visconti nel 1362. Nel sec.XVIII Amedeo II di Savoia secularizza l'Ordine.

de otras zonas de Italia, aunque una parte importante son florentinos. De nuevo alusión a la ciudadanía global en nombre de la cual anima a convertirse en seres humanos conscientes del significado del Renacimiento y de Florencia (y que mantengan la capacidad de asombrarse siempre).

Más tarde la educadora museal imparte la primera lección en torno a la historia de Florencia a través de los conventos y las órdenes de los dominicos y los franciscanos, con Santa María Novella y Santa Croce respectivamente. Después explica la historia del convento de Ognissanti y la llegada de una comunidad –los Humillados –en el siglo XIII (1239) proveniente de Lombardía. Implantan una fábrica de tejidos y adquieren tanto poder que los Medici consiguen expulsarlos de la ciudad en 1500, ocupando el convento los franciscanos, protegidos por esta potente familia. Seguidamente pasa a la iglesia de Santo Spirito con los agustinos “y su amor por la cultura alta y la mentalidad abierta”, y al Carmine con la Cappella Brancacci, que en realidad es el transepto de la iglesia, erigido como pequeño museo en 1800. Les muestra en la diapositiva como vuelve a cruzar el río para dirigirse a Santissima Annunziata, con una Orden⁸⁹² que se crea sola: nobles florentinos que se unen en torno a la oración. Sube hacia el complejo de San Marco, también dominico –un lugar que los estudiantes visitarán en las próximas semanas– y termina hablando de los cenáculos, anunciando que otros estudiantes harán de “embajadores” en cada uno de los cenáculos repartidos por la ciudad.

El alumnado escucha con interés a una educadora que se muestra cercana, dinámica, estructurada y bien preparada. Volverán a verse en pocos días en el Cenacolo elegido donde les hablará del claustro y del refectorio, lugar donde llevarán a cabo la actividad formativa. Pasarán pocas semanas antes de encontrarse con otra educadora de nuevo en el cenáculo del Ghirlandaio para ilustrarles sobre la técnica del fresco. En aquella misma mañana visitarán los cenáculos de Sant’ Apollonia de Andrea del Castagno y el de San Marco (siempre de Ghirlandaio) estableciendo en ellos diferencias y similitudes.

⁸⁹² Fundada por Amadeo VI de Saboya con ocasión del matrimonio de su hermana Blanca con Galeazzo Visconti en 1362. En el s.XVIII Víctor Amadeo II de Saboya seculariza la Orden.

Leggenda:

- Chiesa e convento di Santa Croce, Ordine francescana.
- Chiesa e convento di Santo Spirito, Ordine degli agostiniani.
- Chiesa e convento di Santa Maria del Carmine, Ordine carmelitani.
- Chiesa e convento di Santa Maria Novella, Ordine dei domenicani.
- Chiesa e convento San Marco, Ordine francescana.
- Chiesa e convento Santissima Annunziata, Suprema Ordine della Santissima Annunziata.

I ragazzi ascoltano con tanto interesse una educatrice museale che si mostra vicina, dinamica, strutturata e ben preparata. Si rivedranno qualche giorno dopo, dove gli parlerà del bene patrimoniale scelto Passeranno poche settimane per ritrovarsi, con un'altra educatrice, per seguire la lezione sulla tecnica dell'affresco. In quella stessa mattinata visiteranno i cenacoli di Sant' Apollonia di Andrea del Castagno e San Marco stabilendo differenze con il cenacolo di Ognissanti.

Qualche studentessa non ha capito il senso di queste lezioni ritenendole come qualcosa in più che serve per la cultura generale, ma non da includere nella loro illustrazione del bene patrimoniale: "Secondo me ha spaziato un po' troppo, perché abbiamo parlato dall'inizio dei monumenti in generale e alla fine, per cultura generale, non è che serviva per spiegare questo, diciamo, dentro il cenacolo" (Q2) o: "ci hanno spiegato in incontri, appunto ci hanno spiegato i conventi a Firenze. Cioè, questo alla fine serve a te, non è molto pertinente a ciò che facciamo noi però ..."⁸⁹³(Q1.itIV).

Finito il percorso formativo dovranno fare una verifica in lingua inglese prima di iniziare il lavorativo. (Tabella 33)

La verifica, in inglese, si svolge senza complessi e sicuri di ciò che sanno: sono stati preparati a scuola dalla loro insegnante di Storia dell'Arte, materia che studiano in questa lingua.

⁸⁹³ Intervista studentesse Q2.itIV (12:18.35) e Q1.itIV(12:40.79) 20/05/2017

Alguna alumna no ha entendido el sentido de la lección sobre los conventos en Florencia, considerándola como algo que sirve “para la cultura general”, pero no para incluirlo dentro de la explicación del bien patrimonial: “Secondo me ha spaziato un po’ troppo, perchè abbiamo parlato dall’ inizio dei monumenti in generale e alla fine, per cultura generale, non è che serviva per spiegare questo, diciamo, dentro il cenacolo” (Q2.itIV) o: “ci hanno spiegato in incontri, appunto ci hanno spiegato i conventi a Firenze. Cioè, questo alla fine serve a te, non è molto pertinente a ciò che facciamo noi però ...”⁸⁹⁴(Q1.itIV).

Terminado el proceso formativo tendrán que hacer una comprobación de lo que han aprendido en lengua inglesa antes de iniciar la práctica de la actividad.

Attività	Data	Responsabile
Laboratori	30/01/-27/03/2017	Tutor formativo (firma documenti) Registro con le firme degli studenti del percorso formativo scuola-lavoro.
Verifica	27/03/2017	Educatrice museale
Scuola - lavoro	Aprile 8, 10, 29 Maggio 6, 8, 13, 15, 20, 22, 27, 29	Tutor esterno (firma documenti) Tutor interno

Tabla 33: Fechas, actividades y documentos que el alumnado debe tener preparados para la firma y los responsables de cada una de las actividades formativas.

Cuando llega el día de verificar lo aprendido, la evaluación en inglés sobre el bien patrimonial se desarrolla de forma satisfactoria. El alumnado se muestra seguro de lo que sabe, entre otras cosas porque –como alguno me cuenta– lo han repasado concienzudamente durante la asignatura de Historia del Arte que estudian en este idioma.

⁸⁹⁴ Entrevista studentesse Q2.itIV (12:18.35) e Q1.itIV(12:40.79) 20/05/2017

Arriva il primo giorno. Gli studenti sono arrivati puntuali e aspettano la docente. Sono in apparenza tranquilli. Vestiti tutti uguali –pantaloni e giacca neri con camicia bianca– scherzano fra di loro e scattano delle fotografie per avere un ricordo. Entriamo e comincia per loro una esperienza di vita che rimarrà per sempre.

8.2.4 Questioni da valutare: Impatto del progetto Ambasciatori dell'Arte sugli studenti. Sviluppo delle competenze di base.

Abbiamo visto all'inizio di questo rapporto come la ASL offre a tutti gli studenti la possibilità di imparare mediante esperienze lavorative in contesti pubblici, privati e del settore terziario. La modalità di apprendimento è flessibile e favorisce la valorizzazione delle vocazioni personali nell'orientamento al mondo del lavoro. In più, impulsa, consolida e rafforza lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio. In questo senso viene inserito l'approfondimento nei valori del patrimonio culturale, che porta a perfezionare le competenze storico-artistiche e comunicative ed entrare in contatto con il mondo del lavoro dalle professioni inerenti ai beni culturali. Quindi si tratta di compiti o funzioni⁸⁹⁵ per sviluppare le competenze.

Ci sono otto motivi che giustificano l'importanza di questi compiti che si rapportano con le competenze sviluppate nel progetto Ambasciatori dell'Arte e i suoi obiettivi. Vediamoli strutturati nella tabella sottostante:

⁸⁹⁵ Sanchez e Cordoba, Manual docente para la autoformación en competencias básicas. MDACB 2.0 *Competencias básicas: El reto educativo del siglo XXI*, 2010, pp. 101-102

Llega el primer día. Los estudiantes están tranquilos y esperan a la docente. Uniformados por voluntad propia –pantalón y chaqueta negra con camisa blanca– bromean entre ellos y hacen fotografías para tener un recuerdo. Entramos y empiezan una experiencia de vida que recordarán siempre.



Imagen 47: Dos alumnas explican el fresco de Ghirlandaio “La Última Cena” a un grupo de turistas durante la actividad formativa (Foto: archivo personal, 20 mayo 2017)

8.2.4 Cuestión a tener en cuenta: Impacto del proyecto Ambasciatori dell’Arte en los estudiantes. Desarrollo de las competencias básicas.

Hemos visto, al principio de este informe, que la ASL ofrece a todos los estudiantes la posibilidad de aprender mediante experiencias laborales en contextos públicos, privados y del sector terciario. La modalidad de aprendizaje es flexible y favorece vocaciones personales en la orientación al mundo del trabajo. Además, impulsa, consolida y refuerza el desarrollo cultural, social y económico del territorio. En este sentido se inserta la profundización en los valores del patrimonio cultural, que lleva a perfeccionar las competencias histórico-artísticas y comunicativas, y a entrar en contacto con el mundo particular de las profesiones relacionadas con los bienes culturales. Por lo tanto, se trata de tareas y funciones⁸⁹⁶ para desarrollar competencias.

⁸⁹⁶ Sánchez y Córdoba, Manual docente para la autoformación en competencias básicas. MDACB 2.0 *Competencias básicas: El reto educativo del siglo XXI*, 2010, pp. 101-102

MOTIVI DEI COMPITI PER LE COMPETENZE	COMPITI PER LE COMPETENZE RAPPORTATI ASL- Ambasciatori dell' Arte
Riguardano necessità quotidiane sociali o personali.	Essere consapevoli del valore del patrimonio culturale
	Educare al patrimonio culturale per educare alla cittadinanza.
	Riconoscere ruoli e abilità diverse.
	Socializzare nei diversi contesti (ascoltare, apprendere, collaborare)
	Aprirsi al confronto con gli altri.
Sono capaci di attivare i contenuti delle competenze di base esistenti nell' allievo che impara.	Lavorare competenze storico-artistiche.
	Lavorare competenze linguistiche (relazionali e professionali).
	Lavorare competenze comunicative.
Generano forme di autoapprendimento. .	Imparare attraverso la esperienza (sapere fare)
Trasformano le circostanze in elementi di compito	Riconoscere ruoli e abilità diverse
Fanno emergere gli errori che saranno ingredienti vitali per l' apprendimento.	Accettare la critica mediante il confronto con altri
Obbligano a pensare e disegnare soluzioni	Risoluzione dei problemi.
Sono utili per risolvere problemi in situazioni che richiedono un processo decisionale (crisi, conflitti, esercizi, doveri, ecc.).	Socializzare nei diversi contesti (ascoltare, apprendere, collaborare)
Si avvicinano approssimativamente ai criteri di valutazione (in questo caso nella azione educativa della ASL).	Competenze operative (orientamento al contesto lavorativo; conoscenza del ruolo e funzioni del museo e comprensione delle procedure operative).

Tabella 34: Motivi che giustificano i compiti competenziali in relazione alle competenze sviluppate in "Ambasciatori dell' Arte"

Tenendo conto di questi otto motivi che giustificano l' importanza dei compiti o funzioni che si rapportano con le competenze sviluppate nel progetto, possiamo affermare che le funzioni associate alla esperienza formativa Ambasciatori dell' Arte si caratterizzano per essere:

- Inclusivi, perché combinano contenuti concettuali, attitudini, valori e abilità.
- Trasferibili: l' apprendimento generato può essere trasferito ad altri contesti.
- Costruttivisti: danno la possibilità di incrementare la conoscenza pratica portando allo studente alla ricostruzione della conoscenza previa senza provocare ansietà.
- Aperti: permettono l' acquisizione di apprendistati non programmati durante la sua realizzazione.

Teniendo en cuenta los ocho motivos que justifican la importancia de las tareas o funciones que se relacionan con las competencias desarrolladas en el proyecto (tabla 34), podemos afirmar que las funciones asociadas a la experiencia formativa “Ambasciatori dell’ arte” se caracterizan por ser:

- Inclusivas, porque combinan contenidos conceptuales, actitudinales, valores y habilidades.
- Transferibles: el aprendizaje generado puede ser transferido a otros contextos.
- Constructivistas: dan la posibilidad de incrementar el conocimiento práctico llevando al estudiante a reconstruir el conocimiento previo sin provocar ansiedad.
- Abiertas: permiten adquirir aprendizajes no programados durante su realización.
- Interaccionistas: promueven y favorecen la comunicación entre los estudiantes, con los docentes y con el contexto.
- Desarrollan el pensamiento crítico.
- Interesantes, porque tratan argumentos de interés.
- Cooperativas: estimulan el trabajo de grupo.
- Multicompetenciales durante la realización se desarrollan diferentes competencias básicas.
- Hacen que los estudiantes sean protagonistas activos de su aprendizaje.
- Estimulan la motivación.
- Adecuados al desarrollo cognitivo y nivel curricular de los estudiantes.
- Productivos: elaboran un producto final.
- Transversales: toman ejes transversales y valores como fuentes de contenido.
- Útiles, porque de ello deriva una utilidad social y personal.
- Presentan situaciones y problemas cotidianos, porque son actividades dirigidas a la comprensión del patrimonio cultural y, por lo tanto, a su protección.



- Interazioniste: promuovono e favoriscono la comunicazione tra gli studenti, con i docenti e con il contesto.
- Sviluppano il pensiero critico.
- Interessanti, perché trattano argomenti d'interesse.
- Cooperative: stimolano il lavoro di gruppo.
- Multicompetenziali: durante la realizzazione vengono sviluppate diverse competenze di base.
- Fanno sì che gli studenti siano protagonisti attivi del loro apprendimento.
- Stimolano la motivazione.
- Adeguati allo sviluppo cognitivo e livello curricolare degli studenti e studentesse.
- Produttivi: elaborano un prodotto finale.
- Trasversali: prendono le assi trasversali e i valori come fonti dei contenuti.
- Utili, perché da loro deriva una utilità sociale e personale.
- Presentano situazioni-problemi che possono darsi nella quotidianità, perché sono attività dirette alla comprensione del patrimonio culturale, quindi, alla sua protezione.

In conclusione, i risultati della pratica formativa Ambasciatori dell'Arte sono chiari e attendibili nello sviluppo delle competenze di base.

8.3 Codificazione e categorizzazione dei dati

Tenendo conto che:

- codificare significa assegnare un codice identificativo ad una parola, una frase oppure un paragrafo per vincolare i dati semplici frammentati in unità di analisi alle categorie per definirle.
- categorizzare comporta associare ogni unità di analisi a una categoria precisa che fa riferimento a situazioni, contesti, atteggiamenti, opinioni, processi, attività, ecc., costituendo, ognuna di esse, sottocategorie.

Capiremo nelle pagine successive qual è l'incidenza di questa attività negli studenti e insegnanti coinvolti, quali le idee e principi per cui si muovono.

8.3 Codificación y categorización de los datos

Teniendo en cuenta que:

- codificar significa asignar un código identificativo a una palabra, una frase o un párrafo para vincular datos simples fragmentados en unidades de análisis a las categorías para definir las,
- categorizar comporta asociar cada unidad de análisis a una categoría precisa que hace referencia a situaciones, contextos, comportamientos, opiniones, procesos, actividades, etc., constituyendo cada una de ellas subcategorías.

Comprenderemos en las siguientes páginas cuál es la incidencia de esta actividad en el alumnado y docentes implicados, cuáles las ideas y principios por los que se rigen.

¿Cómo he llegado a una parte de la mayoría? La oportunidad se presentó durante la preparación del encuentro organizado por el departamento de educación de la Galleria degli Uffizi, hoy conocido como Scuola e Giovani, con los docentes participantes en el proyecto “Ambasciatori dell’ Arte.” Envié un cuestionario para construir un discurso orientativo sobre los resultados en vista de este encuentro o reunión, pero solamente ocho respondieron entre algunas decenas de correos enviados. Las respuestas llegaron tardíamente, por lo que no pude presentar los resultados.

Las preguntas que aparecen en el cuestionario para este grupo son las mismas realizadas a estudiantes y docentes de ambos países. Por otra parte, encuentran relación con los objetivos que deberían alcanzarse en el proyecto “Ambasciatori dell’ Arte” que hemos desarrollado en capítulos anteriores.

La educación artística, la educación al patrimonio cultural a través de los museos y la educación a la cultura de paz, son macro categorías básicas en la actividad de ‘embajadores del arte’. Estas cuatro unidades de análisis participan de la significación e importancia que los jóvenes conceden a esta actividad, manifestando sus preferencias en las metas planteadas. Entre ellas, se ponen en evidencia aquellas de tipo relacional o social, por lo que aparecen de nuevo o se añaden al desarrollo de las competencias básicas establecidas inicialmente en el programa formativo.

Come sono arrivata ad una parte della maggioranza degli insegnanti? L'opportunità si presentò durante la preparazione all'incontro organizzato dal dipartimento Scuola e Giovani. Inviai un questionario via mail per costruire un discorso orientativo sui risultati in vista dell'incontro, ma soltanto otto insegnanti risposero e tardivamente.

Le domande che appaiono nel questionario di questo gruppo sono le stesse realizzate a studenti e insegnanti di entrambi paesi e trovano relazione con gli obiettivi da raggiungere col progetto "Ambasciatori dell'Arte" che abbiamo sviluppato in capitoli precedenti.

La educazione artistica, la educazione al patrimonio culturale mediante i musei e la educazione alla cultura della pace sono delle macro-categorie. Queste quattro unità di analisi partecipano della significazione e importanza che i giovani concedono a questa attività, manifestando le loro preferenze e le mete da raggiungere. Fra di esse si possono evidenziare quelle di tipo relazionale o sociale, per cui riappaiono o si aggiungono allo sviluppo di competenze di base stabilite dall'inizio nel programma formativo.

Ho definito il sistema di categorie partendo da una logica deduttiva (a priori) perché predeterminata dalla idea che orienta il lavoro, la struttura teorica referenziale e gli obiettivi della ricerca. (Tabella 35)

He definido el sistema de categorías partiendo de una lógica deductiva (a priori) porque está predeterminada por la conjetura que orienta el trabajo, la estructura teórica y los objetivos de la investigación.

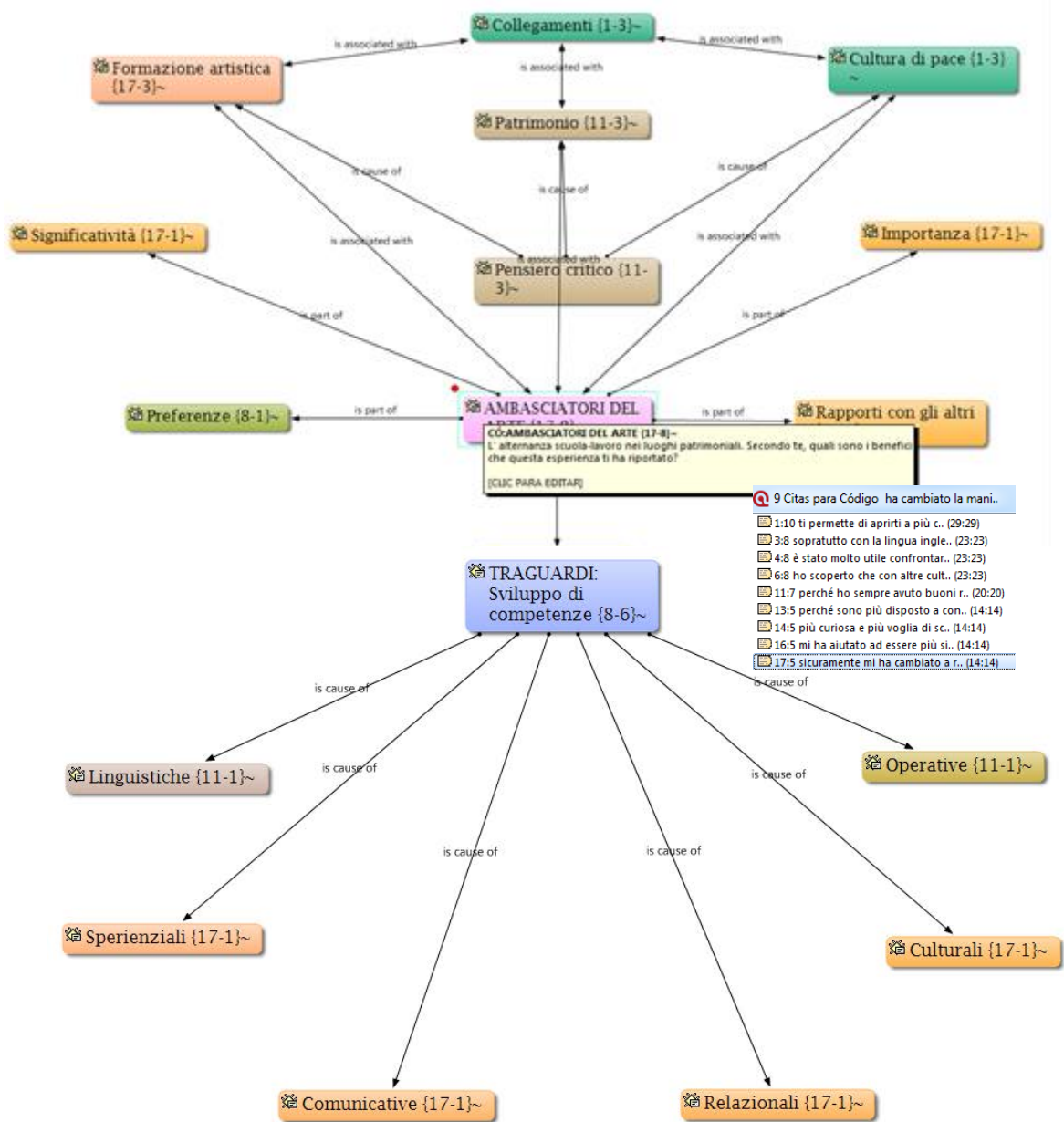
MACROCATEGORÍAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	
TRAGUARDI	Expectativas “ambasciatori...”	Competencias → Experiencias personales Perspectivas de trabajo Acercamiento al arte Aspectos que mejorar Beneficios	Lingüísticas Sociales (autonomía personal) Histórico-artísticas (culturales) Comunicativas Autonomía e iniciativa personal Aprender a aprender
EDUCAZIONE E FORMAZIONE	Educación y formación	<p>Enfoque del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a aprender (y aprender a hacer) <p>Arte y experiencia formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnado y educación artística - Alumnado y formación artística - Docente y formación artística <p>Importancia de la educación artística</p> <p>Ver para comparar</p> <p>Educación artística en la mirada de los docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Función - Metodología - Objetivos y competencias <p>Arte y vida</p> <p>Comunicar el arte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expectativas - Enseñar para responder <p>Educadores museales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación e interacción 	
PATRIMONIO	Educación al patrimonio cultural	<p>Función educativa del museo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnado y museo - Educadores y patrimonio cultural <p>Educar con los bienes culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia del patrimonio. - Identidad cultural. - Compartir - Patrimonio para descubrir - Patrimonio para proteger - Patrimonio como herencia - Patrimonio: catalizador de la actividad económica - Comunicar el patrimonio cultural 	

COLLEGAMENTI	Arte, patrimonio y cultura de paz	<p>Relación</p> <p>Aceptar la crítica</p> <p>Desarrollo del pensamiento crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crítica del arte - La crítica justificada <p>Arte y educación cívica</p> <p>Diversidad cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idea de artista - Interacción e intercambio - Arte y empatía <p>Intercambio y adecuación</p> <p>Identidad patrimonial/patrimonio cultural identitario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentido del patrimonio cultural
CULTURA DI PACE	Cultura de paz	<p>Diversidad e igualdad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción como principio - Arte para ser mejores - División en la escuela <p>Idea de cultura de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arte y patrimonio para dialogar
PENSIERO CRITICO	Crecimiento y transformación	<p>Pensar el mundo del trabajo</p> <p>Conciencia de sí y de los demás</p> <p>Relacionarse</p> <p>Superación de los miedos</p> <p>Resiliencia</p> <p>Desarrollo del pensamiento crítico</p> <p>Descubrir al otro es descubrir el mundo. Apertura</p> <p>Acercamiento</p>

Tabla 35: Resumen de las categorías obtenidas del análisis cualitativo de los datos partiendo de cuatro unidades de análisis: educación artística, educación al patrimonio (museos) y educación en cultura de paz.



8.4 Resultados



8.4 Risultati

8.4.1 Aspettative

Aspettative ambasciatori	Competenze	→	Linguistiche
	Esperienze personali Prospettive di lavoro. Avvicinamento all' arte Aspetti da migliorare Benefici		Esperienziali Relazionali (autonomia e iniziativa personale) Culturali (Storico – artistiche) Comunicative Operative (Imparare ad imparare, imparare a fare)

8.4.1.1 Sviluppo delle competenze di base



Immagine 48: Una alunna durante la presentazione del bene patrimoniale a una copia di turista italiani. L' avvicinamento alla ecnica dell' affresco permette gli studenti l' incorporazione degli elementi definitivi del contesto storico-artistico. (Foto archivo personal, 29 mayo 2017)

“Ambasciatori dell’ Arte” è un progetto che guarda, dalla sua nascita, allo sviluppo delle competenze di base, –come abbiamo letto nel capitolo “Obiettivi”– e presuppone l’ integrazione delle conoscenze con l’ abilità o il talento personale e di relazione.

Imparare a imparare

Con l’ Alternanza Scuola Lavoro, lo studente affronta la possibilità di risolvere problemi, mostrando l’ iniziativa e la capacità di assumere la responsabilità nella sua risoluzione, per imparare attraverso l’ esperienza e per rielaborarla nel contesto educativo. Anche i ragazzi la pensano così, tenendo conto le loro risposte, procedenti dal questionario e dalle interviste:

(...) penso che a livello personale questa cosa mi abbia fatto ancora più responsabile di me stessa e mi ha fatto conoscere anche un mondo che conoscevo così, per sentito dire. Però, invece ora, lo ho toccato con mano. Quindi sicuramente mi ha aiutato a crescere, a cambiare. (C.IV)⁸⁹⁷

Esperienze personali (competenze sociali y relazionali)

Le loro aspettative girano attorno le sperienze personali nel sapere rapportarsi con gli altri in momenti anche difficili:

⁸⁹⁷ Intervista studentessa C.IV (16:34.69) 29/05/17

8.4.1 Expectativas

Expectativas ambasciatori	Competencias →	Lingüísticas
	Experiencias personales	Sociales (autonomía personal)
	Perspectivas de trabajo.	Histórico – artísticas (culturales)
	Acercamiento al arte	Comunicativas
	Beneficios	Autonomía e iniciativa personal
	Aspectos de mejora	Aprender a aprender

Tabla 36: Categoría “Expectativas” relativa a la macrocategoría “Traguardi” y subcategorías correspondientes.

8.4.1.1 Desarrollo de competencias

“Ambasciatori dell’ arte” es un proyecto que mira desde su nacimiento al desarrollo de las competencias de base –como hemos leído en el párrafo “Objetivos”– y supone la integración de conocimientos con las habilidades o el talento personal. El 99,8% del alumnado entrevistado considera que desarrolla habilidades personales y el 21% manifiesta que saca a la luz talentos que creía no tener.

Aprender a aprender

Con la ASL el estudiante afronta la posibilidad de resolver problemas mostrando iniciativa y capacidad para asumir la responsabilidad durante su resolución, para aprender a aprender mediante la experiencia y para reelaborarla en el contexto educativo. Efectivamente, el alumnado piensa así, según se desprende de las respuestas a un cuestionario abierto y a las entrevistas:

(...) penso che a livello personale questa cosa mi abbia fatto ancora più responsabile di me stessa e mi ha fatto conoscere anche un mondo che conoscevo così, per sentito dire. Però, invece ora, lo ho toccato con mano. Quindi sicuramente mi ha aiutato a crescere, a cambiare. (C.IV)⁸⁹⁸

Experiencias personales (competencias social y relacional)

Las expectativas se mueven alrededor de las experiencias personales, como saber relacionarse con los demás en momentos difíciles:

“(…) chiesero il nome di ogni apostolo, che non tutti sono riconoscibili –e lei disse, –lui o lei, non mi ricordo– “non sono riconoscibili, non si sa”. E questa persona capì che lei non lo sapeva e quindi

⁸⁹⁸ Entrevista studentessa C.IV (16:34.69) 29/05/17

“(…) chiesero il nome di ogni apostolo, che non tutti sono riconoscibili –e lei disse, –lui o lei, non mi ricordo– “non sono riconoscibili, non si sa”. E questa persona capì che lei non lo sapeva e quindi disse: “Ah, ma qui c’è scritto che te sei ambasciatore dell’ arte e dovresti saperlo”. Cioè. “Ok, va beh. Non lo so”. È successo poche volte però quando è successo … Non è carino. Quindi, devi imparare a rispondere: “Sì, mi scusi. Non lo so”⁸⁹⁹

Prospettiva lavorativa (competenza culturale)

Le aspettative vanno anche verso una definizione di prospettiva lavorativa dove c’è un nuovo interesse per l’ avvicinamento alla conoscenza dell’ arte e del patrimonio culturale:

“(…) rivalutare il ruolo dell’ arte perché da un solo dipinto, da un solo affresco, ci sono tantissime cose, tantissimi significati e uno magari non se lo aspetta. Quindi è stato bello imparare tutte queste cose, sinceramente.”⁹⁰⁰

Una delle loro educatrici museale risponde alla mia domanda su quali crede siano state le competenze e l’ abilità sviluppate dagli studenti durante l’ esercizio di questa attività, nel modo che segue:

“Io credo, intanto in una visione un po’ più ampia del contesto in cui loro si troveranno ad operare. Cioè, non vedere soltanto quell’ affresco, quel dipinto, ma vederlo in un ambito un po’ , sia dal punto di vista storico, culturale, anche scientifico in alcuni casi dei progetti che abbiamo seguito, quindi, spero quello. Avere un approccio un po’ più a largo spettro.”⁹⁰¹

Comunicazione (competenza comunicativa)

Altri ragazzi considerano le competenze comunicative come le più importanti per loro, sentendosi timidi e impacciati nei primi momenti e sicuri di sé stessi dopo pochi giorni. In quella assunzione della responsabilità per imparare a risolvere attraverso l’ esperienza, si riflettono le parole di questo ragazzo: “questa cosa aiuta perché uno deve dimostrare di essere sicuro e di apparire allo stesso tempo preparato.”⁹⁰² (H1.IV) Una studentessa dichiara che ha dovuto superare la timidezza grazie all’ aiuto di tante persone sconosciute.⁹⁰³

⁸⁹⁹ Intervista studentessa B2.IV (02:50:86) 29/05/201

⁹⁰⁰ Intervista studentessa 4^a superiore A1.IV (01:01.28) 29/05/2017)

⁹⁰¹ Intervista educatrice museale EPC. (06:07.41) 01/06/2017

⁹⁰² Intervista studente H1.IV (03:01.16) 20/05/17

⁹⁰³ Intervista studentessa H2.IV (03:54.05) 20/05/17

disse: “Ah, ma qui c’è scritto che te sei ambasciatore dell’ arte e dovresti saperlo”. Cioè. “Ok, va beh. Non lo so”. È successo poche volte però quando è successo ... Non è carino. Quindi, devi imparare a rispondere: “Sì, mi scusi. Non lo so”⁹⁰⁴

Perspectiva laboral (competencia cultural)

Las expectativas van también hacia una definición de perspectiva laboral, donde hay un nuevo interés para acercarse al conocimiento del arte y del patrimonio cultural:

“(…) rivalutare il ruolo dell’ arte perché da un solo dipinto, da un solo affresco, ci sono tantissime cose, tantissimi significati e uno magari non si lo aspetta. Quindi è stato bello imparare tutte queste cose, sinceramente”⁹⁰⁵. (A1.IV)

Una de las educadoras museales responde a mí pregunta sobre cuáles cree que son las competencias y las habilidades desarrolladas por los estudiantes durante el ejercicio de esta actividad, de la siguiente forma:

“Io credo, intanto una visione un po’ più ampia del contesto in cui loro si troveranno ad operare. Cioè, non vedere soltanto quell’ affresco, quel dipinto, ma vederlo in un ambito un po’ , sia dal punto di vista storico, culturale, anche scientifico in alcuni casi dei progetti che abbiamo seguito, quindi, spero quello. Avere un approccio un po’ più a largo spettro.”⁹⁰⁶

Comunicación (competencia comunicativa)

Otros estudiantes consideran la competencia comunicativa como la más importante, sintiéndose tímidos y torpes al principio, seguros de sí mismos después de pocos días. En esta toma de responsabilidad para aprender a resolver a través de la experiencia se reflejan las palabras de este alumno: “questa cosa aiuta perche uno deve dimostrare di essere sicuro e di apparire allo stesso tempo preparato.”⁹⁰⁷ (H1.IV) Una alumna declara que ha tenido que superar la timidez y a ello le ha ayudado recibir tantas felicitaciones de personas desconocidas.⁹⁰⁸

⁹⁰⁴ Entrevista alumna B2.IV (02:50:86) 29/05/2017

⁹⁰⁵ Entrevista alumna 4ª superiore A1.IV (01:01.28) 29/05/2017)

⁹⁰⁶ Entrevista educadora museal EPC. (06:07.41) 01/06/2017

⁹⁰⁷ Entrevista alumno H1.IV (03:01.16) 20/05/17

⁹⁰⁸ Entrevista alumna H2.IV (03:54.05) 20/05/17

8.4.1.2 Benefici

Una domanda diretta alla loro attività come ambasciatori è stata: “Quali sono stati per te i benefici della ASL nei luoghi del patrimonio culturale?” Da una mostra composta da diciassette studenti della classe IV superiore, hanno risposto alla domanda tutti con un riscontro di trenta risposte riassunte in cinque gruppi, che corrispondono a cinque competenze: arricchimento culturale, apertura verso gli altri, apertura al mondo del lavoro, comunicazione e condivisione del patrimonio culturale, e infine esercitazione linguistica.

La stessa domanda è stata fatta a gli insegnanti che hanno risposto il questionario. Da una mostra composta da otto questionari, tutte le insegnanti trovano che sia una esperienza molto positiva, e aggiungono: formativa (1) che sviluppa la capacità critica (1), quindi un modo diverso di imparare (1) e prendono consapevolezza della realtà lavorativa e del valore dei beni artistici (2); in ultimo, sviluppa la capacità di relazionarsi con gli altri (1).

La domanda aveva una seconda parte con riferimento al fatto se trovavano differenze tra gli studenti che hanno vissuto la esperienza e altri loro compagni, con sei risposte: un’ insegnante parla della brevità del progetto per incidere in modo significativo e duraturo, mentre altre due manifestano di trovare arricchiti moralmente e culturalmente i suoi allievi. Che prendono consapevolezza del lavoro svolto dalle educatrici museali e l’ importanza della valorizzazione e rispetto del bene culturale è stato detto da due insegnanti. Un’ ultima docente incide nella necessità che i ragazzi trovino in questa esperienza formativa un risvolto pratico e, soprattutto, civico – etico.

8.4.1.3 Aspetti da migliorare

Docenti e studenti hanno risposto alla domanda su gli aspetti da migliorare nel progetto “Ambasciatori dell’ Arte”. I docenti non sembrano molto soddisfatti, e trovano che si dovrebbe ampliare l’ offerta formativa, in modo che nessuno rimanga fuori, anche aprendo i pomeriggi (2); semplificare la burocrazia e le prenotazioni che potrebbero essere fatte on line (2); logistici, come potenziare la pubblicità nell’ entrata dei musei (2). Una insegnante crede che ci sono molti da elencare e un’ altra pensa che manca formazione nei tutor scolastici. Una professoressa mostra la sua preoccupazione per il senso di concorrenza che i custodi mostrano verso gli alunni e le alunne, definito “molto sgradevole”.

8.4.1.2 Beneficios

Una de las preguntas relacionada con la actividad del alumnado en su papel de “embajadores” ha sido: “¿Cuáles han sido, según tú, los beneficios de la ASL en lugares del patrimonio cultural?” De una muestra compuesta por diecisiete estudiantes de 4º curso han contestado a la pregunta todos con treinta respuestas englobadas en cinco grupos que corresponden a cinco competencias: enriquecimiento cultural, apertura hacia los demás, apertura al mundo del trabajo, comunicación y condivisione del patrimonio cultural y, finalmente, práctica lingüística.

Clase 4ª	Términos		Porcentaje	
		Enriquecimiento cultural	12	40%
Nº alumnos 17	Apertura hacia los demás	8	26,66%	
	Apertura al mundo del trabajo	6	20%	
Respuestas 30	Comunicar y compartir el patrimonio cultural	2	6,66%	
	Práctica lingüística	2	6,66%	

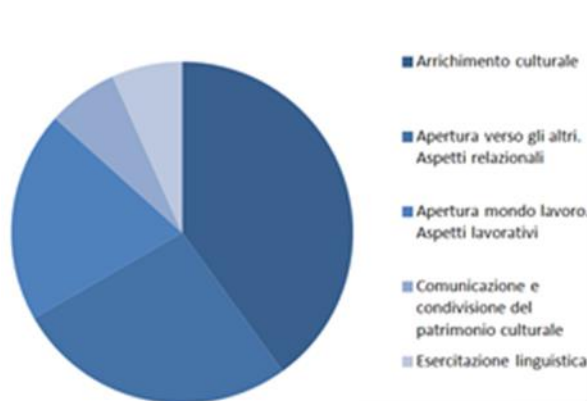


Tabla 37: Beneficios de la ASL en lugares del patrimonio cultural. Porcentaje de las respuestas del alumnado y gráfico.

La misma pregunta ha sido dirigida a los docentes que han participado en el proyecto, obteniendo una muestra compuesta por ocho respuestas al cuestionario abierto. Todas las docentes encuentran que ha sido una experiencia muy positiva y añaden: formativa (1 docente); desarrolla la capacidad crítica (1); es una forma diferente de aprender (1); el alumnado toma conciencia de la realidad laboral y del valor del bien cultural (2) y, por último, desarrolla la capacidad de relacionarse con los demás (1).

La pregunta tiene una segunda parte: “¿Encuentran diferencias entre aquellos estudiantes que han vivido esta experiencia y aquellos otros que la ASL la han llevado a cabo en otras instituciones no culturales? He obtenido seis respuestas: una profesora habla de la brevedad del proyecto para que pueda incidir de forma significativa y duradera; otras dos manifiestan que encuentran enriquecidos moral y culturalmente a su alumnado y se han dado cuenta del trabajo esencial que desarrollan las educadoras de museos y

Hanno risposto alla domanda 16 studenti. Le risposte sono state contestualizzate nei quattro termini raccolti nella tabella 38.

Gli alunni hanno manifestato in diverse occasioni che si sono sentiti abbandonati alla loro responsabilità, soprattutto dai tutor esterni.

Una cosa che abbiamo notato quasi tutti è stata che non c'era nessuno che ci prendeva le presenze. Per esempio, io potevo non venire però sembrava che ... Avrei preso una presenza. A parte questo ... L'organizzazione, magari ci sono state delle persone più... che erano ... Ci facevano delle domande che non sapevamo, però questo è capitato poche volte e... Basta⁹⁰⁹

Le questioni burocratiche hanno provocato molto stress: "la storia dei patti formativi che erano tutti sbagliati ma ... più che altro, il fatto che non si sa chi deve firmarci le ore ..."⁹¹⁰(B2)

⁹⁰⁹ Intervista studentessa A1.IV (10:21.80) 29/05/2017

⁹¹⁰ Intervista studentessa B2.IV (10:05.81) 29/05/2017

de la importancia de valorar y respetar el bien cultural. La última docente incide en la necesidad de que los chicos encuentren en esta experiencia formativa el aspecto práctico, sobre todo cívico-ético.

8.4.1.3 Aspectos de mejora

Docentes y estudiantes han contestado a la pregunta sobre los aspectos a mejorar en “Ambasciatori dell’Arte”. Los docentes sostienen: ampliar la oferta formativa, de forma que nadie se quede fuera, abriendo incluso un turno de tarde (2); simplificar la burocracia y las reservas, que podrían realizarse on line (2); logísticas, como potenciar la publicidad a la entrada de los museos (2). Una docente cree que hay demasiados que señalar y otra que falta la formación del tutor interno. Una profesora muestra su preocupación por la competencia en la que entran los celadores con el alumnado, algo que define como “molto sgradevole.” En cuanto a los estudiantes, he recogido dieciséis respuestas estructuradas en cuatro enunciados:

Curso4 ^a ESS ⁹¹¹	Términos	Porcentaje	
	Alumnado	Diversificación de los lugares	3
Potenciar la publicidad		1	6,25%
Incrementar el control		8	50%
Respuestas 16	Organizar a los estudiantes en relación al lugar	4	25%

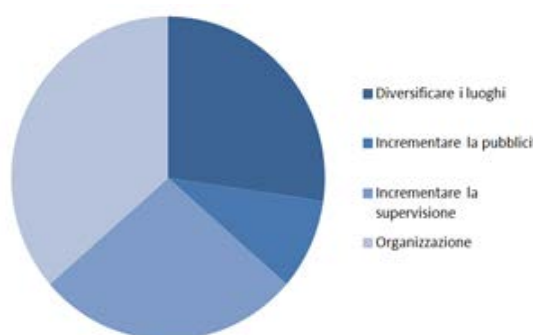


Tabla 38: Aspectos de mejora del proyecto formativo. Porcentaje de respuestas del alumnado y gráfico.

El alumnado ha manifestado en diferentes ocasiones que se ha sentido abandonado, sobre todo por los tutores externos:

Una cosa che abbiamo notato quasi tutti è stata che non c’era nessuno che ci prendeva le presenze. Per esempio, io potevo non venire però sembrava che ... Avrei presso una presenza. A parte di questo ... L’organizzazione, magari ci sono state delle persone più... che erano ... Ci facevano delle domande che non sapevamo, però questo è capitato poche volte e... Basta⁹¹² (A1)

⁹¹¹ Educación Secundaria Superior

⁹¹² Entrevista alumna A1.IV (10:21.80) 29/05/2017

8.4.2 Educazione e formazione

Educazione e formazione	Approccio della docente Imparare a imparare (imparare a fare) Arte e esperienza formativa Alunni e educazione artistica Alunni e formazione artistica Docente y formazione artistica Importanza dell'educazione artistica Vedere per confrontare Educazione artistica e docenti Funzione Metodologia Objetivos y competencias Arte e vita Comunicazione e arte Aspettative Insegnare per rispondere Educatrici museali Educazione e interazione
-------------------------	--

Tabella 39: Categoria Educazione e formazione relativa alla macro-categoria "Educazione e Formazione" e sottocategorie

8.4.2.1 Approccio della docente

Come a Málaga, inizio l'osservazione dell'attività della docente nell'aula. Scelgo un gruppo della classe 3^a superiore. In questo corso del linguistico (e in questo liceo) non è previsto lo studio di Storia dell'Arte.

La docente è una artista. Se nel caso di Málaga sono andata a cercarlo fuori dell'aula, nel caso fiorentino forma parte di essa. Per questo è importante il suo sguardo, multiple, rigoroso, essenziale. E per questo dice che le dispiace non riuscire a portare i suoi studenti al museo nel momento in cui ne ha bisogno, per diversi motivi, –che rendono anche la stessa legge educativa un pezzo di carta in più–: dalle motivazioni non chiarite, che impediscono le visite per vivere e capire *in situ* i contenuti trattati in questo corso, cioè cosa significa la rinascita delle opere appese nelle mura degli Uffizi (o di qualsiasi altro luogo di patrimonio culturale fiorentino), fino a non arrivare in tempo con la programmazione perché dipende dei giorni per prenotare in questo museo, passando per l'impossibilità frequente di non riuscire a spiegare dentro il museo perché non forma parte delle guide museali.

(...) secondo me, sono diventati preziose queste Gallerie e questi musei, e non puoi andare quando vuoi, e questo è un grande difetto ... devo prenotare mesi prima, e per me diventa un problema. Tante volte il programma arriva prima o dopo, e mi piacerebbe che questi musei fossero disponibili sempre, per andare a fare una lezione. Io non so quante volte sono andata, che volevo spiegare delle

Las cuestiones burocráticas han provocado nervosismo, como afirma una estudiante: “la storia dei patti formativi che erano tutti sbagliati ma ... più che altro, il fatto che non si sa chi deve firmarci le ore ...”⁹¹³(B2)

8.4.2 Educación y formación

Educación y formación	<p>Enfoque del docente Aprender a aprender (y aprender a hacer)</p> <p>Arte y experiencia formativa Alumnado y educación artística. Alumnado y formación artística. Docente y formación artística.</p> <p>Importancia de la educación artística. Ver para comparar.</p> <p>Educación artística y docentes Función Metodología Objetivos y competencias</p> <p>Arte y vida. Comunicar el arte. Expectativas. Enseñar para responder.</p> <p>Educadores museales. Educación e interacción.</p>
-----------------------	---

Tabla 39: Categoría Educación y formación relativa a la macrocategoría “Educación y Formación” y subcategorías correspondientes.

¿Qué piensa el alumnado y la profesora de Historia del Arte sobre cómo debe ser hoy el acercamiento al arte? ¿Qué relación establece la docente con el museo en la formación artística?

8.4.2.1 Enfoque del docente

Como en Málaga, inicio la observación de la actividad de la docente en el aula. Elijo un grupo de 3º de secundaria. La docente que acepta el reto es una artista plástica. Si en el caso de Málaga he ido a buscar al artista fuera del aula, –porque es importante su mirada, múltiple, rigurosa, esencial –en el caso florentino forma parte de ella. Se lamenta de no poder llevar a su alumnado al museo en el momento en que lo necesita, por diferentes razones: desde los motivos no aclarados que impiden la salida a museos para vivir y

⁹¹³ Entrevista alumna B2.IV (10:05.81) 29/05/2017

cose e mi hanno detto che non posso perché non faccio parte delle guide.⁹¹⁴

Imparare a imparare, imparare a fare

Veramente convinta che per imparare bisogna fare, ha risolto questa situazione invitando gli studenti a fare da guide. Così devono studiare l'opera in un discorso tridimensionale: scelgono, contestualizzano e spiegano. Ciò che sembra banale e facile in realtà è molto complicato –sostiene– iniziando con la scelta: vuole dire parlare di tutto ciò che fa che una opera sia considerata opera d'arte; in più, cosa dice a noi oggi. “Ed è molto bello; a loro piace perché ha un senso. Io faccio domande, come può chiedere una persona che ci va”. È abituata la professoressa a fare così da quando forma parte –da diversi anni– del gruppo degli insegnanti di Communicating Art. “Però è sempre difficile perché devo sempre prenotare, poi dobbiamo fare tutto in una mattinata.”⁹¹⁵

8.4.2.2 Arte come esperienza formativa

Gli studenti e la formazione artistica

I ragazzi di un liceo linguistico, cosa pensano che sia l'educazione artistica? Una delle tre ragazze del gruppo della classe III, codificato come E.it, risponde che parlare dei movimenti artistici, di come è nata l'arte dalla Preistoria. Se aggiungo la parola “formazione”, una compagna dice che significa imparare sia la teoria che la pratica dell'arte, la storia e le tecniche. La terza ragazza del gruppo sostiene che è anche il rispetto per l'arte, per ogni forma di arte: “Magari a volte uno pensa l'arte e pensa solo a sculture, pittura ... ma non è così.”⁹¹⁶

Cambio di gruppo: “qualcosa che serve”, “una marcia in più per esprimere ciò che non puoi dire con le parole”. Una ragazza considera che esprimersi attraverso l'arte aiuta a mantenersi nascosta dagli altri, dal momento che ciascuno interpreta diversamente: “I colori che usi, come li metti insieme, fanno perdere la tua personalità, però magari a me mi danno felicità e a te ti danno tristezza.”⁹¹⁷ Invece, per la loro insegnante, che ha studiato nella Accademia di Belle Arti nel suo paese di origine, formazione artistica è anche andare a vedere le mostre “e questo vuole dire leggere tantissimo, ascoltare anche cosa accade nella

⁹¹⁴ Intervista docente DRn (47:47.43) 22/06/2017

⁹¹⁵ Ib. Intervista... (52:40.81)

⁹¹⁶ Intervista gruppo E.it (03:24.51–04:09.47) 09/05/2017

⁹¹⁷ Intervista studentessa G1it (60:40.96) 06/04/2017

entender el significado del Renacimiento a través de las obras colgadas en las paredes de la Galleria degli Uffizi (o de cualquier otro lugar del patrimonio cultural florentino) hasta no llegar a tiempo con la programación porque sostiene depender de la reserva de la actividad con fecha y hora; pasando por la imposibilidad de conseguir explicar dentro del museo, al no formar parte del colectivo de guías internos.

“(…) secondo me, sono diventati preziose queste Gallerie e questi musei, e non puoi andare quando vuoi, e questo è un grande difetto … Devo prenotare mesi prima, e per me diventa un problema. Tante volte il programma arriva prima o dopo, e mi piacerebbe che questi musei fossero disponibili sempre, per andare a fare una lezione. Io non so quante volte sono andata che volevo spiegare delle cose e mi hanno detto che non posso perché non faccio parte delle guide.”⁹¹⁸

Aprender a aprender, aprender a hacer

Convencida de que para aprender hay que hacer, la profesora ha resuelto esta situación invitando a los estudiantes a convertirse en guías de sus compañeros de clase. De esta forma, deben estudiar la obra en un discurso “tridimensional”: la eligen, la contextualizan y la explican. Esto, que parece banal y fácil pero en realidad es bastante complicado, quiere decir explicar todo aquello que hace que una obra de arte sea considerada como tal y, además, comunicar qué nos dice hoy. “Ed è molto bello; a loro piace perche ha un senso. Io faccio domande, come può chiedere una persona che va”. La profesora está acostumbrada a ello desde que forma parte del grupo de docentes de *Communicating Art*. “Però è sempre difficile perche devo sempre prenotare, poi dobbiamo fare tutto in una mattinata.”⁹¹⁹, se lamenta.

8.4.2.2 Arte como experiencia formativa

El alumnado y la educación artística

El alumnado de un instituto lingüístico, ¿qué piensa que es la educación artística? Una de las tres chicas que forman el grupo codificado como E.it, responde que significa hablar de los movimientos artísticos, sobre cómo ha nacido el arte desde la prehistoria. Si añado la palabra “formación” una compañera dice que significa aprender tanto la historia como la práctica del arte (técnicas). La tercera alumna sostiene que es también el respeto por el arte, por cualquier forma de arte: “Magari a volte uno pensa l’ arte, e pensa solo a sculture,

⁹¹⁸ Entrevista docente DRn (47:47.43) 22/06/2017

⁹¹⁹ Ib. Entrevista... (52:40.81)

società perché quello che succede si vede nell'arte.”⁹²⁰ (DRn). La pensano come la loro insegnante queste due ragazze: “Di educare i ragazzi ai temi importanti attraverso l'arte”⁹²¹ “A riconoscere l'arte del mondo.”⁹²²

Capiscono gli studenti che la educazione artistica ha l'ombra allungata, ma credono che la base di tutto sia la Storia dell'Arte perché hanno bisogno “della base teorica”, senza slegare la pratica artistica dalla storia. Intendono l'importanza di questa materia: l'arte è dovunque, “Tutto è collegato, come la storia” Però chiedono di più: “Sarebbe come farci capire come siamo arrivati ad avere, per esempio, questo istituto così e non in un altro modo”⁹²³ Studenti che considerano la presenza dell'arte in tutto, e così deve essere insegnato: dai movimenti fatti nella pallavolo, nel nuoto sincronizzato come nella geometria, perché secondo loro l'arte è armonia e bellezza, ma anche la bruttezza. Altri loro compagni, quando gli domando cosa significa, rispondono :”studiare questa materia” “capire l'arte”. In questo senso possiamo immaginare questa ragazza in tutta la sua espressività:

“Tutti dovrebbero imparare ad apprezzare un po', però sta anche ai professori. Alle medie avevo un professore che me lo ha fatto odiare. Ti spiegava malissimo, non faceva niente; quindi, io non è che la odio però diciamo che non... Mi piace guardare le opere però quando tipo, mia madre dice “c'è anche la guida” mi ritorna questo professore e dico “mamma ti prego, la guida no!” e magari non capisco bene cosa vuole dire un'opera. Però, diciamo, me l'ha fatta un po' odiare il professore quando ero alle medie. Quindi sta anche a loro far appassionare gli alunni.”⁹²⁴

Per i ragazzi della classe IV superiore la domanda è a trabocchetto; e la risposta, questa volta, arriva da un questionario⁹²⁵: non domando più cosa è la educazione ma la formazione artistica. Per qualcuno equivale alle conoscenze acquisite nell'ambito artistico, ma “approfondendolo per diventare competente nella materia artistica”, aggiunge la sua compagna del gruppo. Un compagno considera che deve essere aperta ad altre culture e le loro testimonianze artistiche. Come sosteneva un ragazzo della classe III, lo studente del corso successivo considera che ha a che fare con lo studio della storia dell'arte perché si parla di cultura, ma non è l'unico: “significa acculturare le persone in materia artistica”, pensa

⁹²⁰ Intervista DRn: (00:16.76) 22/06/2017

⁹²¹ Intervista studentessa A1.it (03:14.89) 02/03/2017

⁹²² Intervista studentessa A2.it (03:28.31) 02/03/2017

⁹²³ Intervista studentesse gruppo E.it (14:45.36–15:13.70) 09/05/2017

⁹²⁴ Intervista studentessa G1.it (79:38.56) 06/04/2017

⁹²⁵ Si tratta di un questionario aperto dove non sono raccolti dati personali, quindi mi avvalgo dal genere neutro. Nel caso dei docenti sono tutte donne.

pittura... ma non è così.”⁹²⁶

Cambio de grupo: “qualcosa che serve”, “una marcia in più per esprimere ciò che non puoi dire con le parole”. Una alumna considera que expresarse a través del arte ayuda a mantenerse escondida de los demás, desde el momento en que cada uno interpreta de forma diferente: “I colori che usi, come gli metti insieme, fanno perdere la tua personalità, però magari a me mi danno felicità e a te ti danno tristezza.”⁹²⁷ Por el contrario, para su profesora, formación artística significa también ir a ver exposiciones, “e questo vuole dire leggere tantissimo, ascoltare anche cosa accade nella società perché quello che succede si vede nell’ arte.” ⁹²⁸ (DRn). Piensan como la docente estas otras dos alumnas: “Di educare i ragazzi ai temi importanti attraverso l’ arte”⁹²⁹ “A riconoscere l’ arte del mondo.”⁹³⁰

Los estudiantes entienden que la educación artística tiene una sombra alargada, pero creen que la base de todo sea la Historia del Arte porque necesitan “della base teorica”, sin separar la práctica artística de la historia. Comprenden la importancia de esta asignatura: “L’ arte è ovunque” “Tutto è collegato, come la storia,” pero piden más: “Sarebbe come farci capire come siamo arrivati ad avere, per esempio, questo istituto così e non in un’ altro modo”⁹³¹. Son estudiantes que, como hemos leído antes, consideran la presencia del arte en todo, y así debe ser enseñado: desde los movimientos realizados en vóley o en natación sincronizada como en la geometría, porque, según estas alumnas, el arte es armonía y belleza, pero también lo feo. Otros responden:”studiare questa materia” “capire l’ arte”. En este sentido, podemos ver a través de la imaginación a esta otra alumna en la plenitud de su expresividad:

“Tutti dovrebbero imparare ad apprezzare un po’, però sta anche ai professori. Alle medie avevo un professore che me lo ha fatto odiare. Ti spiegava malissimo, non faceva niente; quindi, io non è che la odio però diciamo che non... Mi piace guardare le opere però quando tipo, mia madre dice “c’ è anche la guida” mi ritorna questo professore e dico “mamma ti prego, la guida no!” e magari non capisco bene cosa vuole dire un’ opera. Però, diciamo, me l’ ha fatta un po’ odiare il professore quando ero alle medie. Quindi sta anche a loro far appassionare gli alunni.”⁹³² (G1.it)

un’ altro. Sempre rimanendo in questo termine, c’ è chi parla di bagaglio culturale in arte e la sua storia.

⁹²⁶ Intervista gruppo E.it (03:24.51–04:09.47) 09/05/2017

⁹²⁷ Intervista studentessa G1it (60:40.96) 06/04/2017

⁹²⁸ Intervista DRn: (00:16.76) 22/06/2017

⁹²⁹ Intervista studentessa A1it (03:14.89) 02/03/2017

⁹³⁰ Intervista studentessa A2it (03:28.31) 02/03/2017

⁹³¹ Intervista studentesse gruppo E.it (14:45.36–15:13.70) 09/05/2017

⁹³² Intervista studentessa G1.it (79:38.56) 06/04/2017

Ho fatto la stessa domanda (“cosa intende per formazione artistica?”) alle professoressa che hanno risposto al questionario (rispondono a questa domanda sei di otto):

- Per la docente di lingua e cultura francese significa apprezzare e imparare a diffonderla senza dimenticare che l' arte è un mezzo per esprimersi.
- Una insegnante di Storia dell' Arte –anche se dichiara di sfuggirle il senso della domanda– risponde: “(···) ad ogni modo, educare, ripeto, per me significa trasmettere conoscenze.”
- Educare all' architettura, all' arte, all' urbanistica, al paesaggio, antico e moderno è la risposta di una insegnante che ritrae la sua formazione come architetto. Insegna Disegno e Storia dell' Arte.
- Due docenti di lingua inglese intendono per formazione artistica la conoscenza e l' apprezzamento dell' opere artistiche del passato e del presente, che dovrebbe essere svolta “sul campo” e si allarga al disegno, alle tecniche grafiche e tecnologiche.
- Una professoressa che insegna lingua e letteratura greca –fra le altre materie– dichiara che si tratta di “fornire gli strumenti per comprendere e divulgare l' arte.”

8.4.2.3 Importanza della educazione artistica

La mancanza di una vera identificazione come disciplina dalla società contribuisce a che sia poco valutata e apprezzata, anche in Italia, perché apporta “soltanto” cultura, contribuendo a che l' insegnante finisca aggregandosi a una didattica dell' arte che per qualcuno risulta ormai obsoleta e per tanti carente oggi di senso. Così, qualche studente considera che la cultura non è importante per lo sviluppo della società, come raccoglie le risposte al questionario del gruppo della classe IV. Una alunna della classe III sembra pensare la stessa cosa:

“Se davvero l' arte servisse, cioè l' arte quello di scuola, formasse le persone non troveresti ragazzi che si annoiano. Cioè, sarebbe una cosa impensabile.”⁹³³

Para el alumnado de 4º la pregunta tiene truco, y la respuesta, esta vez, llega de un cuestionario⁹³⁴: ya no pregunto qué es educación artística sino

⁹³³ Entrevista A1.itIII (52:40.54)

formación artística. Para alguno equivale al conocimiento adquirido en el ámbito artístico pero
Figura 10: Grafico valutazione de la educación artística por parte de la sociedad secondo le risposte degli insegnanti. >
curso. Otro considera que debe estar abierta a otras culturas y sus testimonios artísticos. Como
sostenía un chico de 3º, el estudiante del curso siguiente considera que tiene que ver con el
estudio de la historia del arte porque se habla de cultura, pero no es el único: “significa
acculturare le persone in materia artistica”, piensa otro. Quedándonos siempre en esta idea, hay
quien habla de bagaje cultural en arte y su historia.

El docente y la formación artística

He hecho la misma pregunta a las docentes que han contestado al cuestionario. A la cuestión ¿qué entiende por formación artística?, he recibido seis respuestas:

- Según la docente de Lengua y cultura francesa, significa apreciar y aprender a difundirla sin olvidar que el arte es un medio de expresión.
- Una profesora de Historia del Arte –aunque declara que se le escapa el sentido de la pregunta– responde: “(…) ad ogni modo, educare, ripeto, per me significa trasmettere conoscenze.”
- Educar a la arquitectura, al arte, al urbanismo, al paisaje –antiguo y moderno– es la respuesta de una profesora que retrata su formación de arquitecto. Enseña Dibujo e Historia del Arte.
- Dos docentes de lengua inglesa entienden por formación artística el conocimiento y la apreciación de las obras de arte del pasado y del presente, que debería ser realizada “sul campo”; incluyen el diseño, las técnicas gráficas y tecnológicas.
- Una profesora de lengua y literatura griega declara que se trata de proporcionar los instrumentos para comprender y divulgar el arte.

⁹³⁴ Si tratta di un questionario aperto dove non sono raccolti dati personali, quindi mi avvalgo dal genere neutro. Nel caso dei docenti sono tutte donne.

Credi sia una materia poco valutata dalla società?

17 respuestas

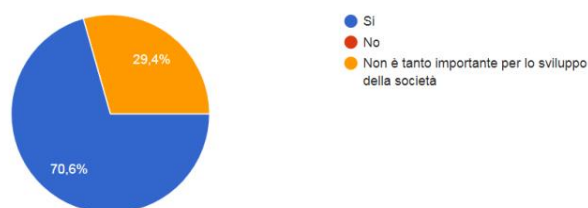


Figura 9: Grafico valutazione de la educación artística por parte de la sociedad secondo le risposte degli studenti.

Crede sia una materia poco valutata dalla società

9 respuestas

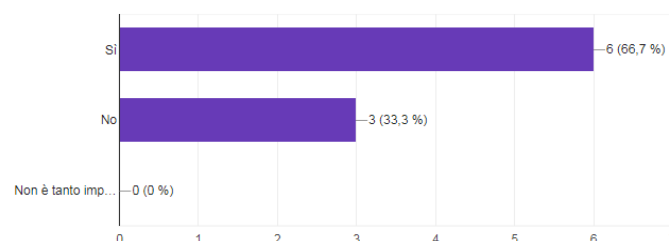


Figura 10: Grafico valutazione de la educación artística por parte de la sociedad secondo le risposte degli insegnanti.

8.4.2.4 Vedere per paragonare

Ammette la professoressa di questo liceo linguistico di ricevere delle critiche dai suoi colleghi e da una minima parte dai ragazzi. Da questi ultimi, –per quanto risulta dall’ interviste– pochi sembrano scontenti, anche se qualcuno vorrebbe “fare arte,” –cioè, la pratica artistica– e una minima parte preferirebbe studiare i contenuti prima di eseguire una metodologia basata sulla osservazione, senza fretta, che porta alla riflessione e al dialogo per costruire il pensiero e la conoscenza.

È pienamente consapevole che i frammenti molto brevi dedicati a questa pratica a volte sono eterni per gli studenti. Quindi, gli motiva con video di arte contemporanea che mette in relazione con i periodi artistici del passato per dargli a intendere che magari cambiano le forme, il modo di rappresentare, ma l’ espressione artistica, nella essenza, rimane perché sono eterne le domande dell’ uomo. Conoscere le risposte forse passa nel ritrovamento con l’ altro, con ogni altro. Che si tratti di un’ opera contemporanea come del secolo XII°, non c’ è bisogno di togliere l’ analisi formale per fare partecipi gli studenti di altre analisi nel suo orientamento storico, anche dell’ uomo e la donna contemporanei.

In questo lavoro di ricerca, mi interessa conoscere la metodologia applicata dagli insegnanti, il modo in cui affrontano, lavorano e trasmettono i contenuti

8.4.2.3 Importancia de la educación artística

La falta de identificación como disciplina por parte de la sociedad contribuye a que sea poco valorada, también en Italia, porque aporta “solo” cultura, contribuyendo a que el docente termine agregándose a una didáctica del arte que para algunos es obsoleta y, para muchos, carente hoy de sentido. Así, algún alumno considera que la cultura no es importante para el desarrollo de la sociedad, como recoge el cuestionario realizado al grupo de 4º. (Figs.9 y10). Parece pensar lo mismo una alumna de 3º.

“Se davvero l’ arte servisse, cioè l’ arte quello di scuola, formasse le persone non troveresti ragazzi che si annoiano. Cioè, sarebbe una cosa impensabile.” (A1.it)⁹³⁵

8.4.2.4 Ver para comprender

Ver para comparar. Comparar para pensar en el estilo educativo del profesorado.

Admite la profesora de este Instituto de itinerario lingüístico (desde ahora DRn) que recibe críticas de sus colegas y de una mínima parte procedente de su alumnado. De estos últimos –según resulta de las entrevistas– pocos parecen descontentos, aunque alguno preferiría “fare arte”, –es decir, la práctica artística –y muy pocos quieren “engullir” la teoría antes que seguir una metodología basada en la observación, sin prisas, que lleva a la reflexión y al diálogo para construir el pensamiento y el conocimiento. Dice la docente ser plenamente consciente de que el breve tiempo dedicado a esta práctica a veces resulta eterno a los estudiantes, por eso utiliza videos de arte contemporáneo que relaciona con periodos artísticos del pasado y así darles a entender que quizá cambian las formas, el modo de re-presentar, pero la expresión artística, en su esencia, permanece porque son eternas las cuestiones que las personas se plantean. Que se trate de una obra contemporánea como otra del siglo XII no hay necesidad de privarla de un análisis formal para hacer partícipe a su alumnado de otro tipo de análisis en su orientación histórica, incluso de la mujer y del hombre contemporáneos.

En este trabajo de investigación, me interesa conocer la metodología aplicada por los docentes, el modo en que abordan, trabajan y transmiten los contenidos curriculares de su materia. Quiero decir con esto: ¿cómo y qué entienden del arte para

⁹³⁵ Entrevista A1.itIII (52:40.54)

curricolari della loro materia. Cioè, come intendono l'arte e cosa fare per raggiungere gli obiettivi curricolari? Detto d'altro modo, cosa insegnano quando insegnano Arte? Può essere un método efficace per capire vedere, studiare le loro programmazioni,⁹³⁶ perchè in esse appare quale cultura privilegiano attraverso lo studio dei beni culturali trasformati in icona, il gran deposito della cultura.⁹³⁷ La stessa divisione dei contenuti curricolari in questo itinerario liceale vuole che nella 3ª superiore i ragazzi studino Preistoria, Grecia y Roma; in classe IV, Rinascimento y Barocco, e forse arrivano al secolo XVIII; infine, in classe V, i XIXº y XXº secolo. Ma, come istruire nella Storia dell'Arte una disciplina così complessa?

8.4.2.5 La educazione artistica e gli insegnanti

Funzione

In una intervista⁹³⁸-conversazione che ho fatto alla insegnante, finito l'ultimo periodo di osservazione nell'aula, molti sono stati i temi emersi dalle sue risposte. Mi sono fatta una idea di cosa significa per lei l'educazione artistica, anche studiando la programmazione e osservandola nell'aula. In questa funzione testimoniale che stabilisce -che risponde anche ad una esigenza estetica- l'arte è espressione e ha caratteristiche formali inerenti allo spirito di una epoca; uno spirito che si trova nelle fonti dove pochi docenti danno da bere ai loro alunni. Lei mi ha detto di ricorrere a Gombrich e la sua opera più influente della teoria dell'arte: *Arte e illusione*. La nuova visione dello artistico nella società di massa contemporanea, l'inclusione di ogni tema e diversità di materiali, porta la necessità di riflettere sull'essere e la funzione dell'arte nella storia.

Metodologia

Sa di dovere rispondere davanti alle autorità educative degli obiettivi disciplinari raggiunti dai suoi studenti, vale a dire: i contenuti definitori di ogni periodo, stile o movimento artistico, sottolineando forme compositive e tecniche esecutorie; sapere cogliere le relazioni esistenti tra diverse espressioni artistiche e conoscere il lessico specifico per spremere con chiarezza i suoi argomenti. Ciò non vuole dire abbracciare i principi che privilegiano l'insegnamento dei contenuti al di sopra della lettura dei testi figurativi, ma estrarre le connotazioni di valore espressivo che ogni prodotto artistico porta con sé, con una intenzione chiara e precisa: sviluppare la capacità di interrogarsi sui fatti e ragionare sul loro

⁹³⁶ Ver en anexos: Tabla 41: "Programación docentes florentinos"

⁹³⁷ Così sono definiti i beni culturali da Franco Cambi e Franca Gattini, in "Scuola e beni culturali: proposte e informazioni per la didattica", 2003, p.9

⁹³⁸ Registrata 22/06/2017

alcanzar los objetivos curriculares? O, dicho de otra forma, ¿qué enseñan cuando enseñan arte? Puede ser un método eficaz para comprenderlo ver, estudiar las programaciones⁹³⁹ porque en ellas aparece qué cultura privilegian en el estudio de bienes del patrimonio artístico convertidos en iconos, el gran depósito de la cultura.⁹⁴⁰ La misma división de estos contenidos curriculares en este itinerario liceal quiere que en 3º estudien Prehistoria, Grecia y Roma; en 4º, Renacimiento y Barroco y quizá lleguen al siglo XVIII; en 5º los siglos XIX y XX.

8.4.2.5 La Educación artística y los docentes

Función

En una entrevista⁹⁴¹–conversación mantenida con la docente, terminado el último periodo de observación en el aula, muchos han sido los temas que han ido emergiendo de sus respuestas. Me he hecho una idea de lo que significa para ella la educación artística, también estudiando su programación y observándola durante su actividad educativa en el aula. Parece establecer una función testimonial –que responde a una exigencia estética dada por su propia experiencia artística– desde el momento en que considera que el arte es expresión de una época y tiene características formales que son el resultado de su espíritu; un espíritu que se encuentra en las fuentes de donde pocos docentes dan de beber a su alumnado. Ella me ha contado que recurre a Gombrich y a su obra quizá más influyente de la teoría del arte: *Arte e ilusión*. A través de este autor, les habla de la nueva visión de lo artístico en la sociedad de masas contemporánea, de la inclusión de cualquier tema y de la diversidad de materiales, que lleva a la necesidad de reflexionar sobre el ser y la función del arte en la historia.

Metodología

Naturalmente es consciente de que debe responder ante las autoridades educativas de los objetivos disciplinarios alcanzados por su alumnado: los contenidos definitorios de cada periodo, estilo o movimiento artístico, subrayando las formas compositivas y las técnicas ejecutorias; saber captar las relaciones existentes entre diferentes expresiones artísticas y conocer el léxico específico para expresar con claridad sus argumentos. Esto no quiere decir para ella abrazar los principios que privilegian la enseñanza de unos contenidos por encima de la lectura de textos figurativos, sino extraer las connotaciones de valor

⁹³⁹ Ver en anexos: Tabla 41: “Programación docentes florentinos”

⁹⁴⁰ Así lo definen Franco Cambi e Franca Gattini, en “*Scuola e beni culturali: proposte e informazioni per la didattica*”, 2003, p.9

⁹⁴¹ Registrata 22/06/2017

significato avvalendosi dell' apprendimento critico; questa sembra essere la pretesa della docente, dando uno sguardo alla sua programmazione, per la classe III. Incomincia definendo cosa è arte e leggono Gombrich. Confessa che farlo in inglese in questo gruppo forse è un errore, considerando che non è facile tradurlo in italiano; comunque è convinta dalla necessità di iniziarli in questo tipo di letture.

Si tratta di una metodologia che inserisce laboratori, ma che non tutti gli studenti condividono, perché sono abituati a studiare, memorizzare e dimenticare: “(···) in realtà tutte questi laboratori che ci fa fare la professoressa sono cose in più, perché di base lo Stato chiede teoria, diciamo.”⁹⁴² Altre compagne di classe di questa alunna pensano che:

Beh, imparare non è che si impari di più, cioè, è la mia opinione, non è che si impari di più, diciamo, come studiare per una interrogazione. Però, diciamo che di metodo, come tu lo fai, è molto più leggero, molto meno pesante, quindi impari un po' più in fretta⁹⁴³(G1)

E poi anche se tipo hai fatto pochino ··· però quel pochino te lo ricordi no come mi metto un giorno a studiare tutto ciò che c' è nel libro e il giorno dopo non me lo ricordo più (G3)

Esatto, è il metodo ch' è migliore (G2)

“Lo Stato chiede teoria” ha detto una studentessa prima. Allora vuole dire che conoscono obiettivi e competenze da sviluppare con questa materia? “Non ce lo dicono, posso supporle: la sensibilizzazione a ··· Per osservare qualcosa lontana da me, perché si parte da Stonehenge” e “Riconoscere l' arte che c' è stato nel passato e nel presente.”⁹⁴⁴ Per un altro gruppo ciò si limita alla conoscenza di una serie di contenuti però non si sa bene quali né per cosa. Se parliamo di cultura subito sollevano la questione su cosa sia la cultura e sorge un dibattito che riallacciano con la filosofia, e quanto gli piace studiarla perché il loro professore è bravo.

Obiettivi e competenze

Obiettivi e competenze. Sono riconoscibili dagli studenti? I loro insegnanti informano su di essi? Dalle risposte che procedono dai questionari si estrae la seguente informazione:

⁹⁴² Intervista studentessa G2.it (68:57.68) 06/04/2017

⁹⁴³ Intervista studentesse G1.it (69:42.52) G3.it (69:59.39) G2.it (70:10.88) 06/04/2017

⁹⁴⁴ Intervista studentesse A1.it (05:53:55) e A3.it (05:53:55) 02/03/2017

histórico que cada producto artístico porta consigo, con una intención clara y precisa: desarrollar la capacidad de interrogarse sobre los hechos y razonar su significado valiéndose del aprendizaje crítico. Esta parece ser la pretensión de la docente si nos fijamos en la programación de 3º. Empieza definiendo qué es arte y leen a Gombrich. Confiesa que hacerlo en inglés en este grupo quizá sea un error, considerando que tampoco es fácil traducirlo en italiano; de todas formas, está convencida de la necesidad de iniciarlos en este tipo de lecturas.

Se trata de una metodología que incluye talleres que no todo el alumnado aprueba, estando acostumbrados a estudiar de memoria para después olvidar. Dice una alumna al respecto: “(…) in realtà tutti questi laboratori che ci fa fare la professoressa sono cose in più, perché di base lo Stato chiede teoria, diciamo.”⁹⁴⁵ Otras piensan que:

“Beh, imparare non è che si impari più, cioè, è la mia opinione, non è che si impari più di, diciamo, come studiare per una interrogazione. Però, diciamo che di metodo, come tu la fai, è molto più leggero, molto meno pesante, quindi impari un po' più in fretta”⁹⁴⁶(G1)

E poi anche se tipo hai fatto pochino … però quel pochino te lo ricordi no come mi metto un giorno a studiare tutto ciò che c'è nel libro e il giorno dopo non me lo ricordo più (G3)

Esatto, è il metodo ch'è migliore”. (G2)

“Lo Stato chiede teoria” dice una estudiante. Con esta afirmación ¿quiere decir que conocen objetivos y competencias que deben desarrollar con el estudio aprendizaje de esta materia? “Non ce lo dicono, posso supporte: la sensibilizzazione a … Per osservare qualcosa lontana da me, perche si parte da Stonehenge” y “Riconoscere l' arte che c'è stato nel passato e nel presente.”⁹⁴⁷ Para otro grupo, esto significa limitarse a conocer una serie de contenidos, pero no saben bien “de qué va la cosa.”

Si hablamos de cultura, enseguida cuestionan el significado de cultura y surge un debate que enlazan con la filosofía; probablemente esto sea así porque, dicen, les gusta estudiarla al ser su profesor de esta asignatura un buen profesor.

⁹⁴⁵ Entrevista studentessa G2.it (68:57.68) 06/04/2017

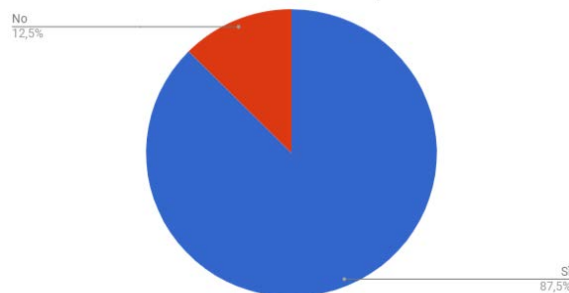
⁹⁴⁶ Entrevista studentesse G1.it (69:42.52) G3.it (69:59.39) G2.it (70:10.88) 06/04/2017

⁹⁴⁷ Entrevista studentesse A1.it (05:53:55) e A3.it (05:53:55) 02/03/2017

Campione ottenuto da un questionario aperto. 8 insegnanti.

Soltanto una delle insegnanti (professoressa di inglese) manifesta che i suoi studenti non conoscono obiettivi che devono raggiungere e le competenze da sviluppare con lo studio-apprendimento della Storia dell'Arte.

I suoi studenti conoscono obiettivi e competenze



Campione ottenuto da un questionario aperto. Classe IV composta da 17 studenti.

12 studenti manifestano essere informati, 3 dicono di non conoscerle e 2 non rispondono alla domanda

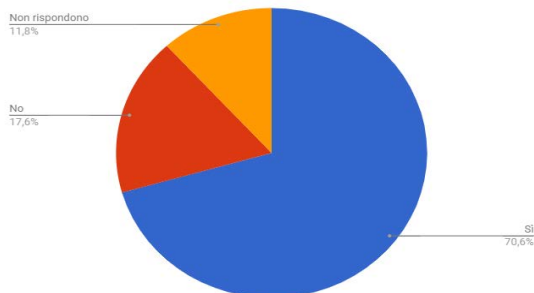


Fig- 11-12. Grafici delle risposte alla domanda sulla conoscenza degli studenti sulle competenze e obiettivi curricolari

La loro insegnante di Storia dell'Arte (DRn) dichiara:

“ (...) Sinceramente io penso, alcune volte lo ho detto, altre volte no, perché non ho il tempo per dirle, (...) a parte che sono sempre le solite cose, cioè nel senso, come leggere, come guardare, come riuscire a capire diciamo un'opera nel periodo storico e cosa è che poi ci fa un po', come ti posso dire? interpretare anche questo. E forse, sarebbe una cosa positiva da fare. (...) Sarebbe anche opportuno, perché noi lo facciamo nella programmazione, però non si dicono ai ragazzi.”⁹⁴⁸
(DRn)

8.4.2.6 Arte e vita

Sono molte significative quelle parole dette dalla docente: “sono sempre le solite cose.” È percepita la motivazione degli studenti nello studio di questa materia? Nel gruppo codificato Q.it, (due ragazzi, una ragazza) se domando loro cosa si aspettano studiando la storia dell'arte, un ragazzo mi risponde: “non trovo collegamento tra la mia vita e l'arte”. Non sono nemmeno convinti della necessità di studiarla; la studentessa adduce che studierà Giurisprudenza, quindi secondo lei, non le servirà a tanto. I due ragazzi studenti –che ancora non sanno l'indirizzo che prenderanno– dicono che non gli importa troppo. Se è

⁹⁴⁸ Intervista docente DRn (04:25.75) 22/06/2017



Objetivos y competencias. ¿Son reconocibles por los estudiantes? ¿El profesorado informa sobre ello? De las respuestas que proceden de los cuestionarios extraemos la información recogida en Fig. 11 y 12 de la página anterior.

La profesora, DRn, declara:

“ (...) Sinceramente alcune volte lo ho detto, altre volte no, perché non ho il tempo per dirle, (...) apparte che sono sempre le solite cose, cioè nel senso, come leggere, come guardare, come riuscire a capire diciamo un’opera nel periodo storico e cosa è che poi ci fa un po’, come ti posso dire?, interpretare anche questo. E forse, forse sarebbe una cosa positiva da fare. (...) Sarebbe anche opportuno, perché noi lo facciamo nella programmazione, però non si dicono ai ragazzi.”⁹⁴⁹ (DRn)

8.4.2.6 Arte y vida

Resultan muy significativas estas palabras: “son siempre las mismas cosas.” ¿Los estudiantes perciben el motivo por el que se debe estudiar esta asignatura? Al grupo codificado Q.it, (dos chicos y una chica, de 3º) si les pregunto qué esperan del estudio de Historia del Arte, uno de los alumnos contesta: “non trovo collegamento tra la mia vita e l’arte”. No están convencidos de la necesidad de estudiarla porque no saben para qué. La alumna añade que a ella no le va a servir porque va a estudiar Derecho. Los dos alumnos –quienes aún no saben qué dirección universitaria van a tomar– dicen que no les importa demasiado. Si está considerada importante, o no, en su formación no está claro porque sus respuestas parecen contradictorias, poco meditadas. Apenas se les ayuda a reflexionar un poco, dicen que quieren entender el arte de su país, de su ciudad. Por lo tanto, esta actividad de “embajadores” es muy significativa.

Al hilo de esto, veamos qué responden dos alumnas⁹⁵⁰ de 4º cuando les pregunto –en su entusiasmo por la actividad que están realizando– si han llegado al punto de sentir el cenáculo como algo que les pertenece, que forma parte de su patrimonio:

“Cioè, prima di quest’anno, diciamo, non lo so, non riuscivo bene a capire l’arte, in generale, e comunque già, con questa esperienza, è cambiata la cosa (Q1).

⁹⁴⁹ Entrevista docente DRn (04:25:75) 22/06/2017

⁹⁵⁰ Entrevista studentesse Q1.itIV (01:40:04) e Q2.itIV(01:50:35) 20/05/2017

considerata importante, o no, nella loro formazione non è chiaro perché le loro risposte sembrano contraddittorie, poco meditate. Appena gli si aiuta a riflettere un po' dicono di volere capire l' arte del loro paese, della loro città. Quindi l' attività di ambasciatori è molto significativa.

Vediamo cosa rispondono due studentesse⁹⁵¹ quando domando (nel loro entusiasmo con l' attività che stanno realizzando) se sentono questo bene culturale patrimonio loro:

“Cioè, prima di quest' anno, diciamo, non lo so, non riesco bene a capire l' arte, in generale, e comunque già, con questa esperienza, è cambiata la cosa (Q1).

Sì, anch' io. Non mi è mai piaciuto tanto, no? L' arte, perché non lo reputavo importante. Però ora, grazie a questo affresco e poi tutti gli altri che ci hanno fatto vedere già riesco a capire un po' di più.” (Q2)

Tornando alla classe III “imparare arte” vuole dire anche “fare” prodotti artistici: “A me piace disegnare tanto e queste lezioni non è che mi appassionano più di tanto. Ma forse perché non fanno, cioè non ci sono collegamenti col presente in qualsiasi modo.”⁹⁵² Come vediamo anche questa ragazza viene a dire la stessa cosa del suo compagno di classe. Ciò contrasta con la programmazione della docente (e con le parole di altri studenti) dove possiamo vedere la Preistoria collegata ai graffiti. Forse ha dimenticato? Forse è stata una comunicazione non chiara ed efficace? Vediamo come si posiziona questa stessa alunna davanti all' apprendimento della Storia dell' Arte:

“Sono andata a vedere “La notte stellata” di Van Gogh, e la gente si fermava, faceva le foto e andava via. Non c' è più nessuno che davvero si fermi a vedere, a capire, magari a spendere un po' di tempo. Sì, se c' è già è tanto! Non pretendo magari capire, cioè, che i ragazzi della mia età con questa formazione riescano a capire qualcosa. Ma questo lo aspetto per riuscire a capirlo a scuola, magari trovare un bel dipinto e discuterlo in classe.”⁹⁵³

8.4.2.7 Comunicare l' arte

“Trovare un dipinto e discuterlo in classe”. E aggiunge una studentessa che è ancora adolescente, che abbiamo perso l' abitudine di fermarci a guardare un dipinto, a leggere più di cinque minuti: “ci siamo abituati a vedere passare settecento

⁹⁵¹ Intervista studentesse Q1.itIV (01:40:04) e Q2.itIV(01:50:35) 20/05/2017

⁹⁵² Intervista studentessa A1.it (06:49:28) 2/03/2017.

⁹⁵³ Ib. (08:26:30)

Sì, anch'io. Non mi è mai piaciuto tanto, no? L'arte, perché non lo reputavo importante. Però ora, grazie a questo affresco e poi tutti gli altri che ci hanno fatto vedere già riesco a capire un po' di più." (Q2)

Volviendo al grupo de 3º, parece que "imparare arte" quiere decir también "fare" productos artísticos: "A me piace disegnare tanto e queste lezioni non è che mi appassionano più di tanto. Ma forse perché non fanno, cioè non ci sono collegamenti col presente in qualsiasi modo."⁹⁵⁴ Como vemos esta alumna dice algo parecido a lo que sostenía su compañero de clase, cuando admitía que no encuentra relación entre su vida y el arte. Esto contrasta con la programación de la docente y con las palabras de sus compañeros, donde podemos ver la Prehistoria relacionada con el grafiti. ¿Quizá lo ha olvidado? ¿Quizá no ha sido comunicado de forma eficaz y clara? Veamos cómo se posiciona esta misma alumna ante el aprendizaje de la Historia del Arte:

Sono andata a vedere "La notte stellata" di Van Gogh, e la gente si fermava, faceva le foto e andava via. Non c'è più nessuno che davvero si fermi a vedere, a capire, magari a spendere un po' di tempo. Sì, se c'è già è tanto! Non pretendo magari capire, cioè, che i ragazzi della mia età con questa formazione riescano a capire qualcosa. Ma questo lo aspetto per riuscire a capirlo a scuola, magari trovare un bel dipinto e discuterlo in classe (a1.it)⁹⁵⁵

8.4.2.7 Comunicar arte

"Encontrar un cuadro y discutirlo en clase" Y añade una alumna que es una adolescente que hemos perdido la costumbre de pararnos a mirar un cuadro, a leer más de cinco minutos: "ci siamo abituati a vedere passare settecento fotogrammi per secondo. L'osservazione dei minimi particolari che a volte completa il messaggio si rende difficile"⁹⁵⁶; por ello la profesora intenta poner remedio recurriendo a los talleres.

Esto llama a que nos preguntemos si quizá los docentes de Historia del Arte tienen un enfoque de la asignatura algo lejano al interés de los estudiantes. Para entender cuánto hay de razón en esta duda, he incluido en el cuestionario dirigido a ocho docentes del proyecto "Ambasciatori dell'Arte" y alumnado participante en la investigación, la pregunta ¿cómo debe ser enseñada la Historia del Arte?

⁹⁵⁴ Entrevista studentessa A1.it (06:49.28) 2/03/2017.

⁹⁵⁵ Ib. (08:26.30)

⁹⁵⁶ Entrevista studentessa A1.it (08:26.30) 2/03/2017.

fotogrammi al secondo. L'osservazione dei minimi particolari che a volte completa il messaggio si rende difficile"⁹⁵⁷; per questo la professoressa tenta di porre rimedio attraverso i laboratori.

Questo ci chiama a domandarci se forse i docenti di Storia dell'Arte hanno un approccio della loro materia troppo lontano dall'interesse degli studenti. Per capire quanta ragione c'è in questo dubbio, abbiamo incluso nel questionario inviato a insegnanti e alunni una domanda ben precisa che dovrebbe fare un po' di luce su questo argomento: Come deve essere insegnata la Storia dell'Arte?

Come deve essere insegnata la Storia dell'Arte?

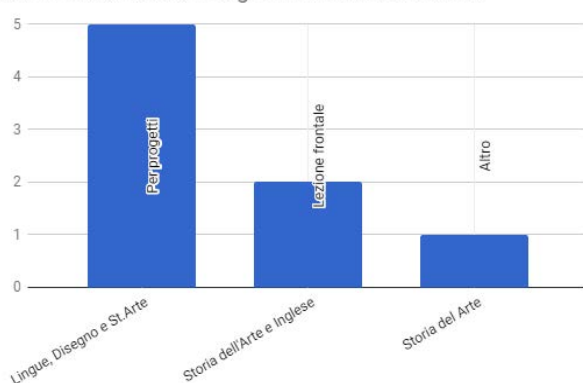


Fig. 13. Approccio metodologico della materia Storia dell'Arte secondo gli insegnanti

Come deve essere insegnata la Storia dell'Arte? Studenti

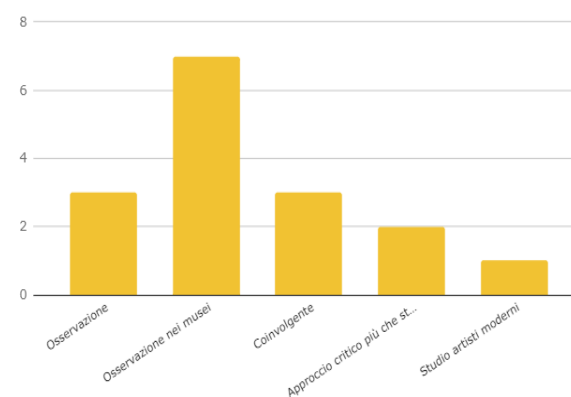


Fig. 14 Enfoque metodológico de la asignatura Historia del Arte según alumnado.

Cinque degli otto insegnanti del campione, credono che la Storia dell'Arte deve essere insegnata per progetti. Questo potrebbe significare un approccio "coinvolgente" basato nell'osservazione, come chiedono gli studenti, tuttavia nessuna di loro insegna questa materia. Due docenti delle tre che insegnano arte si distaccano da questa metodologia, e mentre l'insegnante di Storia dell'Arte mostra la preferenza di insegnare mediante lezioni frontali la docente di Disegno e Storia dell'Arte non specifica la metodologia che considera appropriata. La terza docente che considera l'approccio attraverso le lezioni frontali insegna inglese.

⁹⁵⁷ Intervista studentessa A1.it (08:26.30) 2/03/2017.

Cinco de los ocho docentes de la muestra creen que la Historia del Arte debería ser enseñada por proyectos. Esto podría significar un enfoque interesante basado en la observación, como piden los estudiantes. Las únicas dos docentes de la disciplina artística que han participado respondiendo al cuestionario, se alejan de esta método y mientras una declara que prefiere enseñar en el modo tradicional, esto es, con lección frontal y magistral, la otra no especifica el método que considera más adecuado.

El alumnado muestra sus preferencias por un enfoque basado en la observación en los museos como lugar más adecuado para recibir la enseñanza de esta asignatura. Dos estudiantes declaran que sienten inclinación por la crítica de arte más que por la historia y solamente uno manifiesta preferir el estudio de los artistas contemporáneos y actuales, con la posibilidad de recibir un taller directamente de alguno de ellos (sin saberlo están participando de la posición que en este tema ha adoptado el Consejo de Europa). Tres jóvenes querrían que el enfoque fuera más interesante, pero no especifican qué entienden por ello con exactitud, aunque yo lo haya asociado al trabajo por proyectos dentro de su ambigüedad.

En referencia a ello, DRn expone lo siguiente:

“Gli insegnanti aprono il libro e leggono dal libro, e questo è il modo di insegnarlo. Sì, fanno le loro spiegazioni, ma due ore di spiegazioni su, non so, un’altra madonna che ne hai visti centomila? Sono bellissime, per amore di Dio, ma, quale affinità può avere un ragazzo di 2017 con una madonna del Trecento? Sì, tu lo puoi fare in una maniera diversa: vediamo le immagini di madonne, vediamo le immagini della madonna attraverso tutti i secoli. Guardiamo anche quella di Munch, vediamo anche quella di... E guardiamo di fare un paragone, e lì può diventare una cosa interessante!”

Ahora entendemos las palabras de la alumna: Encontrar un cuadro y discutirlo en clase.

Expectativas

Me pregunto entonces si la importancia de esta materia está ligada o responde a qué enseñan los docentes, cómo enseñan lo que quieren enseñar y qué esperan que extraigan sus alumnos y sus alumnas de su estudio-aprendizaje. Al respecto dice DRn:

“(…) Mi aspetto...avrò successo se loro, dopo la scuola, passando davanti una galleria, una mostra dicono: “Io voglio andare dentro e vedere cosa c’è”. È quello che mi aspetto come obiettivo finale. È ovvio che io devo, in qualche maniera, insegnare loro anche dei contenuti per farli capire delle cose;

I ragazzi mostrano le loro preferenze ad un approccio basato sulla osservazione nei musei come luogo dove ricevere le lezioni di questa materia. Due studenti dichiarano sentirsi inclinati alla critica d'arte più che per la storia e soltanto uno manifesta preferire lo studio degli artisti contemporanei e attuali, con la possibilità di ricevere un laboratorio direttamente da loro. Tre giovani vorrebbero delle lezioni coinvolgenti ma non specificano cosa intendono con esattezza, anche se noi lo abbiamo associato al lavoro per progetti dentro la loro ambiguità.

Al riguardo, la professoressa DRn., espone quanto segue:

Gli insegnanti aprono il libro e leggono dal libro, e questo è il modo di insegnarlo. Sì, fanno le loro spiegazioni, ma due ore di spiegazioni! non so, un'altra madonna che ne hai visti centomila? Sono bellissime, per amore di Dio, ma, quale affinità può avere un ragazzo di 2017 con una madonna del Trecento? Sì, tu lo puoi fare in una maniera diversa: vediamo le immagini di madonne, vediamo le immagini della madonna attraverso tutti i secoli. Guardiamo anche quella di Munch, vediamo anche quella di... E guardiamo di fare un paragone, e lì può diventare una cosa interessante!

E allora ritornano le parole della studentessa: "Trovare un dipinto e discuterne in classe."

Aspettative

Tali risposte portano a domandarmi se l'importanza di questa materia è legata a cosa insegnano i docenti, come insegnano ciò che vogliono insegnare e cosa aspettano che i loro studenti estraggano dallo studio-apprendimento. Al rispetto dichiara DRn:

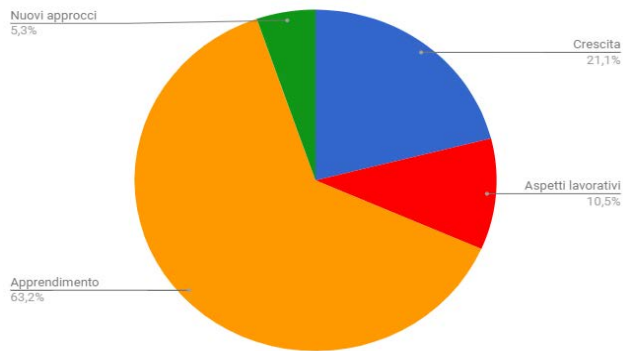
"(···) avrò successo se loro, dopo la scuola, passando davanti a una galleria, una mostra dicono: "Io voglio andare dentro e vedere cosa c'è". È quello che mi aspetto come obiettivo finale. È ovvio che io devo, in qualche maniera, insegnare loro anche dei contenuti per farli capire delle cose; però, i contenuti a volte sono molto difficili e ci sono persone che sono brave a collegarle, come ci sono altre che non ci riescono. Secondo me, la cosa fondamentale è che loro non vedano l'arte, la storia dell'arte come guardare un libro; entrare in un libro e punto."⁹⁵⁸

Cosa si aspettano gli studenti dallo studio-apprendimento della Storia dell'Arte? Cosa credono gli altri insegnanti che i loro studenti si aspettano e cosa credono che dovrebbero aspettarsi?

⁹⁵⁸ Ib. (01:54. 95)

però, i contenuti a volte sono molto difficili e ci sono persone che sono brave a collegarle, come ci sono altre che non ci riescono. Secondo me, la cosa fondamentale è che loro non vedano l'arte, la storia dell'arte come guardare un libro; entrare in un libro e punto."⁹⁵⁹

¿Qué esperan los estudiantes del estudio- aprendizaje de la historia del arte? ¿Qué cree el resto del profesorado que su alumnado espera y qué cree que debería esperar?

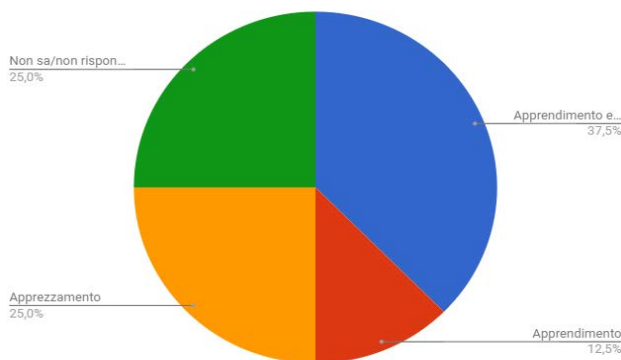


Questionario della Classe IV superiore. 17 studenti, 19 risposte.

Fig. 15 Gráfico Relazione tra arte, patrimonio- musei e la cultura della pace secondo docenti.

Vemos que la mayoría espera aprender, resultado que indica que sí les interesa la asignatura. Con ese aprendizaje crecer y –quizá porque se acerca cada vez más el momento de tener que elegir qué dirección académica tomar– comprender qué futuro laboral se deriva de unos estudios universitarios relacionados con el arte. ‘Nuevos enfoques’ recibe una respuesta única, pero el alumno no ha añadido qué quiere decir con ello.

En cuanto al profesorado, espera impartiendo esta asignatura que su alumnado:



Questionario docenti. 8 docenti, 7 risposte.

- Aprenda y sepa apreciar (docentes de Lengua y Cultura francesa, Inglés Dibujo e Historia del Arte).
- Saber apreciar (docentes de inglés y griego).
- Aprender (docente de inglés).
- No sabe, no responde (docente de Historia del Arte y Dibujo e Historia del Arte).

Fig.16 Gráfico: Expectativas de los docentes con el estudio-aprendizaje de la historia del arte de su alumnado

⁹⁵⁹ Íb. (01:54. 95)

Nel grafico 15, vediamo che la maggioranza degli studenti spera imparare, risultato che indica il gradimento della materia. E, in questo apprendimento, crescere e (forse perché si avvicina il momento della scelta di un indirizzo universitario) capire quale futuro lavorativo ne deriva da gli studi universitari che si approcciano all'arte. "Nuovi approcci" riceve una risposta unica, ma lo studente non ha aggiunto cosa vorrebbe dire.

Cosa credono gli altri insegnanti che i loro studenti si aspettino e cosa credono che dovrebbero aspettarsi? (Grafico 16)

- Imparare e sapere apprezzare (insegnanti di Lingua e Cultura francese, Inglese, Disegno e Storia dell'Arte).
- Sapere apprezzare (insegnante di Lingua Inglese e Greco).
- Imparare (Insegnante di Lingua inglese)
- Non sa, non risponde (insegnanti di Storia dell'Arte e Disegno, insegnante di Storia dell'Arte).

Vediamolo definito nella seguente tabella con le risposte alla domanda: cosa devono aspettarsi oggi gli studenti con lo studio apprendimento della materia Storia dell'Arte?

STUDIO DELLA STORIA DELL'ARTE. ASPETTATIVE		
STUDENTI	DOCENTI	
Dalla tua esperienza, cosa aspetti dalla materia?	Dalla sua esperienza, cosa crede che lo studente deva aspettare oggi dalla materia "Storia dell'Arte"?	
<p>Mi aspetto che aiuti a crescere e ampliare la mente.</p> <p>È una esperienza che ti fa crescere e ti fa entrare nella visuale del mondo del lavoro; inoltre ti arricchisce culturalmente</p> <p>Mi aspetto che mi vengano insegnate tecniche, opere e artisti/correnti artistiche nazionali e internazionali. Visite a musei e mostre.</p> <p>Di darmi le competenze per potere lavorare in futuro in questo ambito lavorativo</p>	<p>Conoscere, apprezzare e trarre profitto da un aspetto culturale fondamentale del proprio Paese.</p>	Lingua e Cultura
<p>Riuscire ad interpretare i quadri e le opere e trarre una critica</p> <p>Di imparare a criticare e sviluppare un linguaggio astratto</p> <p>Mi aspetto che mi porti a riscoprire cose nuove che mi aiuteranno a crescere</p>	<p>Molto....forse troppo per i ristretti spazi in cui la materia è confinata.</p>	Storia dell'Arte
	<p>Moltissimo: passione per l'arte, la città, il territorio; conoscenza e condivisione; miglior consapevolezza della propria identità culturale</p>	Disegno e Storia dell'Arte

<p>Mi aspetto di migliorare nella esposizione e nella tecnica</p> <p>Mi aspetto che la mia conoscenza sul cenacolo di Ognissanti sia buona e anche di avere la sicurezza e l'abilità di poterlo esporre ad altre persone.</p> <p>Mi aspetto di potere capire meglio i quadri ma soprattutto il perché, la ragione per cui hanno sentito la necessità di dipingere.</p> <p>Di conoscere argomenti e artisti nuovi che permettono di descrivere il quadro.</p> <p>Da questa materia mi aspetto di potere approfondire ancora altri luoghi artistici per potere avere più conoscenza perché può essere molto utile nel mio futuro</p> <p>Mi aspetto di essere più preparata ovvero osservare un dipinto, una scultura, una chiesa con occhi diversi.</p> <p>Mi aspetto di essere interessata in ciò che faccio e che studio, ma solo se per prima l'insegnante è interessato a ciò che spiega.</p> <p>Dalla materia mi aspetto di imparare a conoscere le varie forme d'arte e di avere gli strumenti per capirla.</p> <p>Di imparare sia di storia che di arte che a riuscire a capire e apprezzare l'arte.</p> <p>Le tecniche di vari artisti.</p>	<p>Apprezzare e promuovere i beni artistici mondiali del passato e del presente.</p>	<p>Inglese</p>
	<p>Acquisire competenze ampie e interdisciplinari che lo aiutino a comprendere meglio materie come la storia, la letteratura italiana o straniera e a collocare opere d'arte, stili e movimenti culturali in un corretto contesto socioculturale.</p>	<p>Inglese</p>
	<p>Una conoscenza approfondita della propria cultura e storia.</p>	<p>Inglese</p>
	<p>Conoscenza approfondita del territorio, comprensione del valore del patrimonio storico artistico della nostra città, capacità di farlo conoscere e difenderlo</p>	<p>Lingua e letteratura greca (ed altre)</p>
	<p><i>Non ha risposto alla domanda</i></p>	<p>Disegno e Storia dell'Arte</p>

Tabla 40: Resumen de las expectativas de estudiantes y docentes de distintas áreas del estudio-aprendizaje de la historia del arte según las respuestas extraídas del cuestionario. (Completar con la tabla de la página anterior)

Come insegnare ciò che insegnano per rispondere a ciò che si aspettano? Si tratta di un argomento spesso affrontato nel sistema educativo italiano. Nella Italia di 1914 già Roberto Longhi nutriva poca fiducia nei manuali usati per l'insegnamento di una materia che incominciava ad essere presente nei licei.⁹⁶⁰ Il modello ideale di Longhi lo possiamo trovare nel vademecum che realizzò per i suoi studenti dei licei Tasso e Visconti di Roma, intitolato *Breve ma veridica storia della pittura italiana*. Metteva in risalto la necessità dell'apprendimento fuori dell'aula, nei musei. Sono passati più di cent'anni e ancora una studentessa lo rivendica:

“Secondo me la Storia dell'Arte viene sottovalutata un po' ⁹⁶¹

Come pensate che potrebbe essere più valorizzata, più presente nella vostra formazione?

Facendo delle uscite, più musei.”

L'urgenza di rinnovare il metodo è stata sempre una costante in diversi autori, come Francesco Arcangeli che, nel 1957, dichiarò la necessità di affrontarla tenendo conto che si tratta di un linguaggio che lo studente non conosce e deve imparare dai primi anni. Sulla stessa linea, Luciano Caramel (1966) difende il bisogno di avvicinare i discenti alla comprensione delle caratteristiche del linguaggio figurativo per abituarli a osservare e valutare le opere d'arte. Per questo crede necessario migliorare i testi scolastici riducendo i programmi e introducendo la critica dell'arte. È dalla fine degli anni Ottanta che Antonio Paolucci parla di una grammatica e una sintassi che bisogna imparare, e anche Federico Zeri risalta la necessità di centrarsi nelle connotazioni inerenti a qualsiasi oggetto artistico.

Tanti sono i docenti che hanno iniziato una delle strade indicate, ma come fa fronte una professoressa che oltre ad essere un'artista proviene da un paese dove, dice, si concede grande importanza all'arte? (Forse perché sono privi del peso iconico presente nel Vecchio Continente?)

“Nell'arte di III e IV purtroppo sono molto limitata. Limitata perché un periodo innanzi tutto che, secondo me, anche per i ragazzi, l'hanno vista e rivista; invece l'arte diciamo del Novecento fino

⁹⁶⁰ Simonetta Nicolini, *Insegnare la storia dell'arte*, 2009, pp., 25-27.

⁹⁶¹ Intervista studentessa A3.it (10.44.71-11:12.99) 02/03/2014

¿Cómo enseñar lo que enseñan para contestar a lo que espera el alumnado y la sociedad? Se trata de un argumento a menudo afrontado en el sistema educativo italiano. En la Italia de 1914, Roberto Longhi ya nutría poca confianza en los manuales usados para la enseñanza de una materia que empezaba a estar presente en los institutos.⁹⁶² El modelo ideal de Longhi lo podemos encontrar en el vademécum que realizó para sus estudiantes de los institutos Tasso y Visconti de Roma, titulado *Breve ma veridica storia della pittura italiana*. Resaltaba la necesidad de aprender fuera del aula, en los museos. Han pasado más de cien años y todavía una alumna lo reivindica:

“Secondo me la Storia dell’ Arte viene sottovalutata un po’⁹⁶³

Come pensate che potrebbe essere più valorizzata, più presente nella vostra formazione?

Facendo delle uscite, più musei.”

La urgencia por renovar el método ha sido siempre una constante en autores diferentes, como Francesco Arcangeli quien, en 1957, declaró la necesidad de abordarla teniendo en cuenta que se trata de un lenguaje que el estudiante no conoce y tiene que aprender desde los primeros años. En la misma línea, Luciano Caramel (1966) defiende la necesidad de abrir a los discentes a la comprensión de las características del lenguaje figurativo, para acostumarlos a observar y valorar las obras de arte. Por este motivo cree que es necesario mejorar los textos reduciendo los programas e introduciendo la crítica de arte. Es desde finales de los años ochenta que Antonio Paolucci habla de una gramática y una sintaxis que hay que aprender, del mismo modo que Federico Zeri resalta la necesidad de centrarse en las connotaciones inherentes a cualquier objeto artístico.

Son muchos los docentes que han iniciado los caminos señalados, pero ¿cómo lo aborda una profesora que, además de ser una artista, proviene de un país que, según dice, concede gran importancia al arte?

“Nell’ arte di III e IV purtroppo sono molto limitata. Limitata perché un periodo innanzi tutto che, secondo me, anche per i ragazzi, l’ hanno vista e rivista; invece l’ arte diciamo del Novecento fino

⁹⁶² Simonetta Nicolini, *Insegnare la storia dell’ arte*, 2009, pp., 25–27.

⁹⁶³ Intervista studentessa A3.it (10.44.71–11:12.99) 02/03/2014

all'Arte Contemporanea, loro non la conoscono, non la conoscono. Allora per loro è tutto nuovo, e anche per loro c'è più interesse.”⁹⁶⁴

Nonostante la limitazione curricolare di cui parla, trova una soluzione per lavorare sull'arte contemporanea sempre. Per esempio, si sente molto soddisfatta di un progetto che fecero i suoi studenti della 1^a: Studiavano l'arte egiziana e vollero partecipare ad un concorso la cui tematica girava intorno a una canzone. Gli propose di fare un collage. La Preside all'inizio era alquanto perplessa perché non condivideva l'allontanamento dalla programmazione prevista. Gli alunni impararono tanto, vinsero il concorso e hanno ricevuto altri premi. Con tale attitudine è facile subire critiche dai colleghi da chi spesso –sostiene– viene rimproverata per questioni semplici come variare l'ordine dei tavoli nell'aula, quando hanno avuto bisogno per realizzare delle azioni artistiche con gli studenti della classe V delle azioni artistiche.

E allora mi ricollego a delle frasi dette qualche pagina indietro: La nuova visione dell'artistico nella società di massa contemporanea, l'inclusione di ogni tema e diversità di materiali, porta alla necessità di riflettere sul significato e la funzione dell'arte nella storia. Tutto risponde a cosa insegnano i docenti, come insegnano ciò che vogliono insegnare e cosa aspettano che i loro studenti possano estrarre dal suo studio-apprendimento. Due frasi dette –una dalla loro docente e un'altra da uno, o una, studente⁹⁶⁵– che, a modo di conclusione, forse riassumono la situazione e invitano alla riflessione:

“Mi aspetto di essere interessata in ciò che faccio e che studio, ma solo se per prima l'insegnante è interessato a ciò che spiega”.

“Molto, forse troppo per i ristretti spazi in cui la materia è confinata.”

8.4.2.8 Educatrici museali

Educazione e interazione

Gli studenti che sono stati osservati durante l'attività di ASL apprezzano il modo in cui le educatrici museali hanno approcciato loro, non solo dal punto di vista formativo ma anche relazionale. Dicono che sono state gentili e si sono sentiti rispettati. I ragazzi ringraziano loro in particolare la pazienza mostrata da una di loro quando non hanno capito dei contenuti e ha rispiegato finché non sono rimasti chiari i concetti in tutti i gruppi. Il modo di approcciare gli

⁹⁶⁴ Intervista docente DRn., (21:20.79) 22/06/2017.

⁹⁶⁵ Informazione tratta dal questionario.

all'Arte Contemporanea, loro non la conoscono, non la conoscono. Allora per loro è tutto nuovo, e anche per loro c'è più interesse.”⁹⁶⁶

No obstante la limitación curricular de la que habla, parece que encuentra siempre un modo de trabajar el arte contemporáneo. Por ejemplo: se siente muy satisfecha de un proyecto que realizó con sus estudiantes de primer curso de educación secundaria superior: Estudiaban el arte egipcio y querían participar en un concurso cuya temática giraba en torno a una canción. Les propuso hacer un collage. La directora del centro educativo manifestó su perplejidad porque no estaba de acuerdo en ese alejamiento de la programación prevista. Los alumnos aprendieron mucho, ganaron el concurso y han recibido otros premios. Con esta actitud señala que es fácil sufrir críticas de los compañeros de quienes a veces ha aguantado incomprendiones por motivos tan banales como variar el orden de las mesas en el aula, cuando ha necesitado hacerlo, para realizar con su alumnado de 5º curso acciones artísticas.

Todo esto me hace volver a páginas escritas atrás: la nueva visión de lo artístico en la sociedad de masas contemporánea, la inclusión de cualquier tema y diversidad de materiales, lleva a la necesidad de reflexionar sobre el significado y la función del arte en la historia. Todo responde a qué enseñan los docentes, cómo enseñan lo que quieren enseñar y qué esperan que sus estudiantes extraigan del estudio– aprendizaje. Dos frases dichas –una de ellas de una de las ocho docentes del cuestionario y otra de una alumna⁹⁶⁷– que, a modo de conclusión, quizá resuman la situación e invitan a reflexionar

“Mi aspetto di essere interessata in ciò che faccio e che studio, ma solo se per prima l'insegnante è interessato a ciò che spiega”.

“Mi aspetto molto, forse troppo per i ristretti spazi in cui la materia è confinata.”

8.4.2.8 Educadoras museales

Educación e interacción

El alumnado que he seguido en la actividad de ASL aprecia la forma en la que las educadoras se han acercado a ellos, no solo desde el punto de vista académico, sino también relacional: dicen que han sido amables y han sabido tratarles con gran respeto. Agradecen a una de ellas la paciencia mostrada cuando no han entendido algún contenido y ha vuelto a explicarles insistiendo

⁹⁶⁶ Entrevista docente DRn., (21:20.79) 22/06/2017.

⁹⁶⁷ Información extraída del cuestionario.

studenti, abbastanza libero di formalismi, è stato molto apprezzato perché si sono sentiti trattati da adulti.⁹⁶⁸

“Molto buona ed è riuscita a prepararci molto bene. Poi è stata con noi a ascoltare e prendere appunti e farsi ripetere al meglio. Ovviamente noi non ce l’abbiamo questa esperienza, e bisogna farcela; si cerca di fare il meglio possibile. Come spiegazione personalmente mi è piaciuta molto, come posso dire? mi ha aiutato tipo a potere dare anche il meglio di me qua.”⁹⁶⁹

Sulla formazione accademica, sui contenuti, riferiscono che è stata soddisfacente e completa, perché hanno parlato tanto del chiostro come del cenacolo e, in questo ultimo, della tecnica dell’affresco. Non si dimenticano di ciò che hanno imparato sulla storia di Firenze con la lezione sui conventi e il loro “sequestro”. Nonostante, soltanto una studentessa considera che questa informazione può aiutarla con i turisti non cristiani, quindi le servirà per spiegare come sono successi gli avvenimenti e le loro conseguenze posteriori.⁹⁷⁰

Sono contenti anche di avere visitato altri cenacoli perché gran parte di loro, dicono, “non c’eravamo mai stati. Ignorantissimi”⁹⁷¹, esclama una studentessa ridendo, la stessa che dichiara di essersi sentita molto bene nel laboratorio introduttorio alla esperienza formativa di ambasciatori perché hanno coinvolto tutte le culture. Anche lei si è “sentita coinvolta.”⁹⁷²

8.4.3 La cultura della pace nell’aula e nel museo

Cultura de paz	Diversità e uguaglianza - Interazione - Arte per essere migliori - Divisione nella scuola Idea di cultura della pace - Arte e patrimonio culturale per il dialogo
----------------	--

Tabla 41: Categoria “cultura della pace” relativa alla macrocategoria “Cultura della Pace” e sottocategorie corrispondenti.

⁹⁶⁸ Intervista studenti gruppo Z.itIV (07:47.75 – 08:14.98) 29/05/2017

⁹⁶⁹ Intervista studente gruppo H1.itIV (09:11.85)

⁹⁷⁰ Intervista studentessa C.itIV (13:40.91) 29/05/2017 20/05/2017

⁹⁷¹ Intervista studentesse gruppo B.itIV (06:14.85) 29/05/2017

⁹⁷² Intervista studentessa A2.itIV (07:04.21) 20/05/2017

hasta que los conceptos no han quedado claros a todo el grupo. El acercamiento informal que han mostrado con el alumnado ha sido muy valorado y se han sentido tratados como adultos.⁹⁷³

“Molto buona ed è riuscita a prepararci molto bene. Poi è stata con noi a ascoltare e prendere appunti e farsi ripetere al meglio. Ovviamente noi non ce l’abbiamo questa esperienza, e bisogna farcela; si cerca di fare il meglio possibile. Come spiegazione personalmente mi è piaciuta molto, come posso dire? mi ha aiutato tipo a potere dare anche il meglio di me qua.”⁹⁷⁴ (H1.itIV)

Sobre la formación académica, sobre los contenidos, refieren que ha sido completa porque han hablado tanto del claustro como del cenáculo y, en este último, de la técnica del fresco. No se olvidan de lo que han aprendido sobre la historia de Florencia con la lección sobre los conventos y su “secuestro”. A pesar de ello solo una alumna considera que esta información le puede ser de gran ayuda con los turistas no cristianos, ya que le servirá para explicarles cómo sucedieron los hechos y las consecuencias posteriores.⁹⁷⁵

Están contentos de haber visitado otros cenáculos, porque en gran parte de ellos “non c’eravamo mai stati. Ignorantissimi”⁹⁷⁶, exclama una alumna riendo, la misma que declara haberse sentido muy bien en el taller introductorio a la experiencia formativa de “ambasciatori”, porque han incluido todas las culturas y ella, que no es italiana, se ha sentido más integrada que nunca.⁹⁷⁷

8.4.3 La cultura de paz en el aula y en el museo

Cultura de paz	Diversidad e igualdad <ul style="list-style-type: none"> - Interacción - Arte para ser mejores - División en la escuela Idea de cultura de paz <ul style="list-style-type: none"> - Arte y patrimonio para dialogar
----------------	---

Tabla 41: Categoría “cultura de paz” relativa alla macrocategoría “Cultura de Paz” y subcategorías correspondientes.

⁹⁷³ Entrevista alumnos grupo Z.itIV (07:47.75 – 08:14.98) 29/05/2017

⁹⁷⁴ Entrevista alumnos grupo H1.itIV (09:11.85)

⁹⁷⁵ Entrevista alumna C.itIV (13:40.91) 29/05/2017 20/05/2017

⁹⁷⁶ Entrevista alumnas grupo B.itIV (06:14.85) 29/05/2017

⁹⁷⁷ Entrevista alumna A2.itIV (07:04.21) 20/05/2017

8.4.3.1 Diversità e uguaglianza

Uno studente coinvolto in un museo in una cultura che non è la sua, di fronte a critiche per variare l'ordine dei tavoli. Atteggiamenti contrastanti che in sé sembrano privi di connessioni.

Al di là degli aspetti organizzativi, che possono scomodare – riflette l'insegnante– parla di una attitudine di rigore apparente nei centri educativi, in cui uscire del comportamento considerato “normale”, costituisce una rarità. Attitudine che non solo impoverisce la relazione interpersonale, ma vizia anche il comportamento degli studenti; in più ostacola una situazione che può essere amichevole e sincera, iniettando negli alunni e alunne un modello da mantenere nella loro vita civile e nei loro futuri posti di lavoro, con ogni probabilità. Lamenta la docente di non riuscire a tessere un rapporto amichevole con i suoi studenti (come ha fatto negli anni di insegnamento nel suo paese di origine) perché subito viene confuso con la mancanza di rispetto sul pensiero altrui:

“(…) in una quinta mi è successo che si parlava dell'arte astratta, e io ho detto: “guarda, è molto difficile riprodurre un'opera astratta. È molto più facile riprodurre un'opera figurativa (…). E a un certo punto mi hanno anche accusata di essere superba perché provavo a spiegare, ero passionale! Perché avevo detto: “Va bene. Questa è la vostra opinione, però dovete essere aperti a leggerle” “Che cosa si può leggere in un Rotko?” E io ho detto: “Allora io ero come voi” (…). Nella Tate c'era una stanza piena delle opere di Rotko, sono entrata – avevo vent'anni– e mi ha invaso come una depressione forte, forte, forte, stavo malissimo! Guardando questi quadri sono stata malissimo. E non sapevo allora che lui si era suicidato, non sapevo niente di Rotko, però mi ha comunicato questo. Io vi parlo della mia esperienza.”⁹⁷⁸

Interazione come principio

Perdita di rispetto come valore umano, uno dei principi della cultura di pace, come lo è nella comunicazione non violenta. Mi interessa capire la sua opinione sulla considerazione che questa materia possa migliorare l'interazione fra gli studenti. “Al cento per cento”, dice senza dubitare. Al riguardo, realizza una attività sempre che lavora l'espressionismo, e la racconta così:

“Prima gli faccio vedere delle linee, delle linee positive, delle linee che sono rotte; come una linea ti può raccontare tante cose. Dalla linea passiamo all'ascolto di musica di questo periodo e gli chiedo di pensare ad un evento, pensare a un'evento che a loro abbia creato un disagio, un momento di

⁹⁷⁸ Intervista docente DRn. (76:08.20) 22/06/2017

8.4.3.1 Diversidad e igualdad

Un estudiante que se siente integrada en un museo y una cultura que no es la suya frente a críticas por desordenar unas mesas. Actitudes de contraste que en sí parecen no tener conexión.

Más allá de los aspectos organizativos, que pueden incomodar –reflexionaba la docente– habla de una actitud de rigor aparente en los centros educativos, en los que salir del comportamiento considerado “normal” constituye una rareza. Se trata de actitudes que no solo empobrecen la relación interpersonal, sino que vicia el comportamiento de los estudiantes; además obstaculiza una situación que puede ser amigable y sincera, inyectando en los alumnos y en las alumnas un modelo que mantienen en sus vidas, en sus puestos de trabajo futuros. Lamenta la profesora no conseguir tejer una relación amigable, de intercambio, con sus estudiantes (como lo hizo durante sus años de profesora en su país natal) porque enseguida viene confundida y da pie a faltas de respeto por parte del alumnado.

(...) in una quinta mi è successo che si parlava dell' arte astratta, e io ho detto: “guarda, è molto difficile riprodurre un' opera astratta. È molto più facile riprodurre un' opera figurativa (...) E a un certo punto mi hanno anche accusata di essere superba perche provavo di spiegare, ero passionale! Perche avevo detto: ‘Va bene. Questa è la vostra opinione, però dovete essere aperti a leggerle’. ‘Ché cosa si può leggere in un Rotko?’ E io ho detto: ‘Allora io ero come voi’ (...) nella Tate c' era una stanza piena delle opere di Rotko, sono entrata – avevo vent' anni– e mi ha invaso come una depressione forte, forte, forte, stavo malissimo! Guardando questi quadri sono stata malissimo. E non sapevo allora che lui si era suicidato, non sapevo niente di Rotko, però mi ha comunicato questo. Io vi parlo della mia esperienza.”⁹⁷⁹

Interacción como principio

Pérdida de respeto como valor humano, uno de los principios de la cultura de paz, como lo es la comunicación no violenta. Me interesa conocer su opinión sobre la consideración que esta asignatura pueda mejorar la interacción entre los estudiantes. “Al cento per cento”, contesta sin dudarle. En relación a esto realiza una actividad siempre que trabaja el expresionismo. La relata así:

“Prima gli faccio vedere delle linee, delle linee positive, delle linee che sono rotte; come una linea ti può raccontare tante cose. Dalla linea passiamo all' ascolto di musica di questo periodo e gli chiedo di pensare ad un evento, pensare a un' evento che a loro abbia creato un disagio, un momento di

⁹⁷⁹ Entrevista docente DRn. (76:08.20) 22/06/2017

dispiacere; e ascoltando la musica, utilizzare linee, parole, oppure simboli. Qualsiasi cosa che li faccia sentire al loro agio, perché tanti non riescono a disegnare, e loro mi devono raccontare questo momento. Finiti i disegni li mettiamo tutti insieme nei tavoli; li guardano, scelgono uno e devono fare una interpretazione di quel disegno, cioè, devono leggerlo per quello che è. In quel momento funziona in questa maniera: loro fanno una interpretazione, poi viene la persona che lo ha fatto e se si sente di parlare; ovviamente ci sono persone che si sentono, altre no, anche se di solito vengono tutti perché vogliono condividere, perché vedono che tutti stanno condividendo. Tante volte ci sono state delle persone che hanno pianto in classe. Alla fine di questa attività è venuta fuori una cosa bellissima: che tante ragazze che pensavano male di altre si sono avvicinate e hanno capito che c'è molto più dietro, quella cosa che tante volte siamo tutti un po' dietro una maschera e loro finalmente sono riusciti ad andare oltre questo confine, di vedere oltre a lei: è così, e basta. E diciamo, lo ho trovato molto positivo e questo è stata una lezione che io ho fatto anche alla università ed è stata molto apprezzata. La faccio sempre che tratto l'espressionismo.”⁹⁸⁰

Ciò che fa questa insegnante è avviare i principi della comunicazione non violenta servendosi dalla pratica artistica. Aiuta i ragazzi ad esprimere i loro sentimenti, frustrazioni, non solo opinioni. Marshall Rosenberg (2006)⁹⁸¹ sostiene che siamo educati per essere orientati più verso gli altri che per essere in contatto con noi stessi, avendo sempre in testa la domanda cosa vogliono gli altri che noi diciamo o facciamo.

L'arte per essere migliori

L'insegnante crede che l'arte migliora il rapporto con gli altri “al cento per cento.” Gli studenti e l'insegnante pensano che l'arte ci rende migliori. La risposta affermativa di questa ultima categoria è unanime. Dei diciassette studenti della classe IV, per quindici è così; solo due la pensano in un altro modo. Delle ragazze intervistate nella classe III dicono che l'ascolto della musica le rendono persone tranquille e le fanno tornare all'equilibrio emotivo. Una di loro espone il discorso sulla bellezza della vita:

“La vita è bellezza nel senso che se uno la sa prendere nel modo giusto, la vita è bellezza. È chiaro che ci sono cose che purtroppo non dipendono da noi; ci sono cose che purtroppo ci fanno tristi, però è anche quello che poi ci rende delle persone migliori e ci fanno comunque capire cosa esattamente non vogliamo essere, lottare invece per quello che vogliamo (···). Quindi, io penso che sia proprio il mondo in generale, non penso che sia una cosa solo di emozioni.”⁹⁸²

⁹⁸⁰ Intervista docente DRn. (17:17.75) 22/06/2017.

⁹⁸¹ Marshall Rosenberg *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*, 2006, p. 49.

⁹⁸² Intervista studentessa G2.it (65:33.95) 06/04/2017

dispiacere; e ascoltando la musica, utilizzare linee, parole, oppure simboli. Qualsiasi cosa che li faccia sentire al loro agio, perché tanti non riescono a disegnare, e loro mi devono raccontare questo momento. Finiti i disegni li mettiamo tutti insieme nei tavoli; li guardano, scelgono uno e devono fare una interpretazione di quel disegno, cioè, devono leggerlo per quello che è. In quel momento funziona in questa maniera: loro fanno una interpretazione, poi viene la persona che lo ha fatto e se si sente di parlare; ovviamente ci sono persone che si sentono, altre no, anche se di solito vengono tutti perché vogliono condividere, perché vedono che tutti stanno condividendo. Tante volte ci sono state delle persone che hanno pianto in classe. Alla fine di questa attività è venuta fuori una cosa bellissima: che tante ragazze che pensavano male di altre si sono avvicinate e hanno capito che c'è molto più dietro, quella cosa che tante volte siamo tutti un po' dietro una maschera e loro finalmente sono riusciti ad andare oltre questo confine, di vedere oltre a lei: è così, e basta. E diciamo, lo ho trovato molto positivo e questo è stata una lezione che io ho fatto anche alla università ed è stata molto apprezzata. La faccio sempre che tratto l'espressionismo.”⁹⁸³

Lo que pretende esta profesora es poner en marcha los mecanismos de la comunicación no violenta sirviéndose de la práctica artística. Ayuda a sus alumnas y a sus alumnos a expresar sus sentimientos, frustraciones, no solo opiniones pues, como sostiene Marshall Rosenberg (2006)⁹⁸⁴ somos educados para ser orientados más hacia los demás que a estar en contacto con nosotros mismos, teniendo siempre presente lo que los demás se esperan que hagamos o digamos.

El arte para ser mejores

La docente, que ha formado parte de la investigación de manera directa, cree que el arte mejora la relación con los demás “al cento per cento”. Los estudiantes y la profesora piensan que el arte nos hace mejores. La respuesta afirmativa de esta última es unánime en su alumnado: de los diecisiete estudiantes de 4º solo dos piensan de otra forma. Alumnas entrevistadas de 3º dicen que escuchar música les hace volverse personas tranquilas y recuperar el equilibrio emocional. Una de ellas improvisamente desliza el tema y dice:

“La vita è bellezza nel senso che se uno la sa prendere nel modo giusto, la vita è bellezza. È chiaro che ci sono cose che purtroppo no dipendono da noi; ci sono cose che purtroppo ci fanno tristi, però è anche quello che poi ci rende delle persone migliori e ci fanno comunque capire cosa esattamente non vogliamo essere, lottare invece per quello che vogliamo (···). Quindi, io penso che sia proprio il mondo in generale, non penso che sia una cosa solo di emozioni.”⁹⁸⁵

⁹⁸³ Intervista docente DRn. (17:17.75) 22/06/2017.

⁹⁸⁴ Marshall Rosenberg *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*, 2006, p. 49.

⁹⁸⁵ Intervista studentessa G2.it (65:33.95) 06/04/2017

L'equilibrio emotivo, frutto della pace interiore nella sua relazione simbiotica, si svela nel rapportarsi verso l'altro. Nella definizione delle Nazioni Unite sulla cultura della pace (1998, Risoluzione A/52/13) è raccolta come principio, controbilanciando i conflitti, cercando le cause e trovando soluzioni mediante il dialogo tra le persone e i gruppi. Nella immediatezza della vita dei ragazzi di una classe III, i conflitti iniziano nella scuola che divide, invece di "insegnare come stare nel mondo, come trovare lavoro, come relazionarsi"(A1):

"Ci divide, e gli otto stanno con gli otto e i quattro non trovano o vanno con quelli che vanno male. Proprio ci si divide! Se invece l'insegnante si mette come qui, in un cerchio, magari senza panche, e parliamo, sarebbe perfetto. Cioè, perché il pancone lì e non qua? Facciamoli muovere, facciamoli svegliare i ragazzi. Non vedi queste face? Davvero se esci fuori dalla scuola sembra che si va al macello, degli zombi che camminano con questi zaini pesantissimi, proprio finiscono (...) È la tua angoscia al posto che ti formerà come cittadino. Da questo circolo che cosa viene fuori? Si è visto cosa è uscito!"⁹⁸⁶

È anche un principio valutare la persona per quello che è e non per quello che fa? La stessa studentessa si rammarica di una scuola che stressa, "una angoscia che riversi anche in famiglia,"⁹⁸⁷ perché studiare equivale a subire una interrogazione, e questa ad essere giudicata come qualcosa imparata a memoria e dimenticata quasi subito. Quindi "non imparo per me, ma per lui che mi ha giudicato."

8.4.3.2 Idea di cultura della pace

Gli studenti della classe IV, cosa pensano che sia la cultura di pace? Hanno coinciso fra tutti a trovare gli elementi definatori: rispetto ai diritti dell'uomo; una cultura che ti porta a non avere pregiudizi verso gli altri; accettare le differenze culturali per vivere in armonia; uguaglianza; rispetto alla vita, la libertà e la giustizia.

I docenti, invece, -tranne una che la considera "una etichetta alla moda"- puntano verso la conoscenza delle differenze per vivere armoniosamente; la cultura del dialogo; la lotta pacifica per il rispetto del diverso dal sé; integrazione e sviluppo; essere tollerante e comprensivo nella diversità accettando le differenze.

⁹⁸⁶ Intervista studentessa A1.it (75:24.31) 02/03/2017

⁹⁸⁷ Intervista studentessa A3.it (76:26.02)

El equilibrio emocional, fruto de la paz interior en su relación simbiótica, se revela en la relación con los demás. En la definición de la ONU sobre cultura de paz (1998, Resolución A/52/13) el equilibrio está recogido como principio para compensar los conflictos, buscando las causas y encontrando soluciones mediante el diálogo entre personas y grupos. En la inmediatez de la vida de jóvenes de 3º, los conflictos inician en la escuela que divide, en vez de “insegnare come stare nel mondo, come trovare lavoro, come relazionarsi” (A1):

“Ci divide, e gli otto stanno con gli otto e i quattro non trovano o vanno con quelli che vanno male. Proprio ci si divide! Se invece l’insegnante si mette come qui, in un cerchio, magari senza panche, e parliamo, sarebbe perfetto. Cioè, perché il pancone lì e non qua? Facciamoli muovere, facciamoli svegliare ai ragazzi. Non vedi queste face? Davvero se ti metti fuori di scuola sembra che si va al macello, degli zombi che camminano con questi zaini pesantissimi, proprio finiscono (...) È la tua angoscia al posto che ti formerà come cittadino. Da questo circolo che cosa fuoriesce? Si è visto cosa è uscito!”⁹⁸⁸ (A1)

¿De sus palabras, se deduce que, para ella, es también un principio de educación en cultura de paz valorar la persona por lo que es y no por lo que hace? La misma alumna se lamenta de una escuela que estresa, “una angoscia che riversi anche in famiglia,”⁹⁸⁹ porque estudiar equivale a sufrir un examen oral, y este a juzgar algo que se ha aprendido de memoria y olvidado casi enseguida, por lo que “non imparo per me, ma per lui che mi ha giudicato.”

8.4.3.2 Idea de cultura de paz

Los estudiantes de 4º, ¿qué piensan que es la cultura de paz? Han coincidido entre todos y han encontrado los elementos que la definen: respeto de los derechos humanos, una cultura que te lleva a no tener prejuicios hacia los demás; aceptar las diferencias culturales para vivir en armonía; igualdad; respeto a la vida en todas sus formas; libertad y justicia.

Los docentes, excepto una que la considera “una etichetta alla moda” – puntan sobre: el conocimiento de las diferencias para vivir en armonía; la

⁹⁸⁸ Entrevista studentessa A1.it (75:24.31) 02/03/2017

⁹⁸⁹ Entrevista studentessa A3.it (76:26.02)

Nel lavoro collaborativo scuola – museo, cosa si può fare attraverso la comunicazione dell’arte e il patrimonio per iniziare il dialogo e ravvivare quello addormentato? Due studentesse puntano il dito su due aspetti molto interessanti: insegnare a guardare e allontanare le situazioni che portano a dialoghi inaspriti:

“Non puoi dire a un ragazzo ‘leggi questo’, ‘dipingi di rosso questo’ se non ti piace questo’... “Ti è piaciuto questo film?” “No” “Ma come? ti deve piacere questo film!” Ma ti deve piacere, devi avere i tuoi gusti!”⁹⁹⁰

Secondo la responsabile del dipartimento Scuola e Giovani, Silvia Mascalchi, quello che manca sempre è il tempo e gli spazi fisici:

“(…) ma, se vengono convocati bisogna trovare la concentrazione, la voglia di ascoltarli e di fare tesoro di quello che dicono (...) Se ci sei, devi essere lì con la testa e con la voglia di ascoltare, di essere criticato, devi esserci! E deve essere un posto comodo; deve essere un posto dove si sentono le voci. Insomma, secondo me, occorrono tante qualità per far sì che l’incontro abbia un senso e non sia semplicemente avere assolto a un obbligo.”⁹⁹¹

Non è facile trovare il tempo né gli spazi, tantomeno le occasioni che vengono sottratte da comportamenti che portano forse all’equivoco. A settembre, c’è stato un incontro fra studenti ambasciatori con le loro insegnanti e le autorità dei diversi musei coinvolti nella ASL e del MIUR. L’appuntamento doveva ricondurre alla espressione di ciò che è significato per tutti questi giovani, e non solo per i musei, l’esperienza come Ambasciatori dell’Arte. Una ragazza seduta accanto a me si è rammaricata perché “come al solito, siamo venuti qua per ascoltare loro. Dovevamo parlare anche noi.” L’incontro è finito con delle più che giuste richieste di sentirsi ascoltati, ma, tra l’altro, non proveniente dal collettivo studenti.

⁹⁹⁰ Intervista studentessa A2.it (57:28.59) 02/03/2017

⁹⁹¹ Intervista dottoressa Mascalchi (26:22.08) 13/06/2017

cultura del diálogo; la lucha pacífica por el respeto a la diversidad; integración y desarrollo; ser tolerante y comprensivo en la diversidad aceptando las diferencias.

Arte y patrimonio para dialogar

En el trabajo colaborativo escuela–museo, ¿qué se puede hacer a través de la comunicación del arte y el patrimonio para iniciar el diálogo o reavivar aquel aletargado? Dos alumnas puntan el dedo sobre dos aspectos muy interesantes: enseñar a mirar y alejarse de las situaciones que llevan a diálogos envenenados:

“Non puoi dire a un ragazzo `leggi questo´, `tinta di rosso questo´ `se non ti piace questo´... `Ti è piaciuto questo film? No. Ma come? ti deve piacere questo film!” Ma ti deve piacere, devi avere i suoi gusti!”⁹⁹²

Silvia Mascalchi –la responsable del departamento de educación de Galleria degli Uffizi– es una gran defensora del diálogo con los jóvenes, aunque es consciente de que siempre falta tiempo y espacio físico adecuado.

“(…) ma, se vengono convocati bisogna trovare la concentrazione, la voglia di ascoltarli e di fare tesoro di quello che dicono (...) Se ci sei, devi essere lì con la testa e con la voglia di ascoltare, di essere criticato, devi esserci! E deve essere un posto comodo; deve essere un posto dove si sentono le voci. Insomma, secondo me, occorrono tante qualità per fare sì che l’incontro abbia un senso e non sia semplicemente avere assolto un obbligo.”⁹⁹³ (Silvia Mascalchi)

No es fácil encontrar el tiempo y el espacio físico, mucho menos las ocasiones, que a veces son sustraídas por comportamientos que llevan quizá al equívoco. En septiembre el departamento Scuola e Giovani, organizó un encuentro entre un grupo de “embajadores del arte” con sus profesoras, las autoridades de diferentes museos participantes en el proyecto de la ASL y del MIUR. La cita debía conducir a la expresión de lo que ha supuesto para estos jóvenes, y no solo para los museos, la experiencia. Una chica sentada a mi lado se quejó porque “come al solito, siamo venuti qua per ascoltare loro. Dovevamo parlare anche noi.” El encuentro terminó con una más que justa petición para sentirse escuchados pero, entre cosas, no provenía del colectivo de estudiantes.

⁹⁹² Intervista studentessa A2.it (57:28.59) 02/03/2017

⁹⁹³ Intervista dottoressa Mascalchi (26:22.08) 13/06/2017

8.4.4 Arte, patrimonio e cultura della pace

Arte, patrimonio e cultura della pace. Collegamento	Relazione Accettare la critica Sviluppo del pensiero critico <ul style="list-style-type: none"> - La critica dell' arte. - La critica giustificata Arte e formazione civica La diversità culturale <ul style="list-style-type: none"> - Idea di artista - Interazione e scambio - Arte e empatia Scambio e adeguazione Identità patrimoniale/patrimonio culturale identitario <ul style="list-style-type: none"> - Senso del patrimonio culturale
--	---

Tabla 42. Categoría “cultura de paz”, relativa a la macrocategoría “Collegamenti”, y subcategorías correspondientes. Unidad de análisis Educacion en Cultura de Paz.

8.4.4.1 Relazione

Credono docenti e studenti che possa esistere collegamento, una relazione tra arte, patrimonio culturale e musei e cultura della pace? Estraggo i dati da i questionari risposti dagli otto insegnanti e gli alunni della classe IV del Liceo Linguistico.

Mostra: 8 docenti.

Domanda: Trova collegamento fra educazione artistica, educazione al patrimonio e educazione alla cultura di pace?

Risposte: Sì: 8. **Risposte secondarie:** 5

- * “Educare equivale a conoscere e quindi a valorizzare e proteggere.”
- * “Conoscere e apprezzare l'arte e il patrimonio culturale sono valori che conducono al rispetto, alla tolleranza fra i popoli.”
- * “Sì, quando viene trasmesso in modo efficace e stimolante per i giovani.”
- * “Non ci sono differenze perché sono aspetti di una unica realtà che rispecchia un profondo amore per la vita.”
- * “Assolutamente. Dalla conoscenza nasce il rispetto.”

Relazione fra arte, patrimonio e cultura di pace

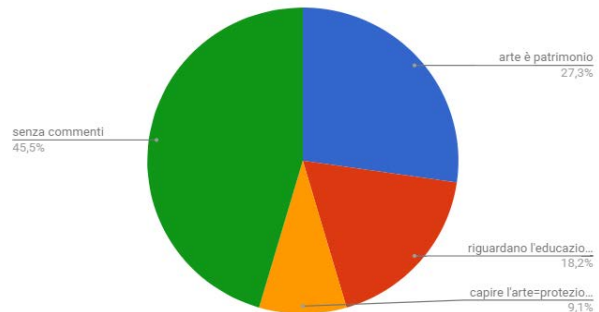
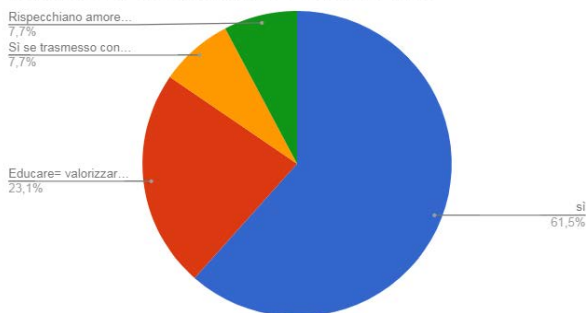


Fig. 17 Gráfico Relazione tra arte, patrimonio- musei e la cultura della pace secondo docenti.

Relazione fra arte, patrimonio e cultura di pace



Mostra: 15 studenti

Domanda: Trovi collegamento fra educazione artistica, educazione al patrimonio e educazione alla cultura di pace?

Risposte: Sì:11 **Risposte secondarie:** 5

Fig.18. Relación entre arte, patrimonio- museos y cultura de paz según el estudiantazgo.

8.4.4 Arte, patrimonio y cultura de paz

Arte, patrimonio y cultura de paz. Conexión	Relación. Aceptar la crítica. Desarrollo del pensamiento crítico. <ul style="list-style-type: none"> - La crítica de arte. - La crítica justificada. Arte y formación cívica. La diversidad cultural. <ul style="list-style-type: none"> - Idea de artista - Interacción e intercambio. - Arte y empatía. Intercambio y adecuación. Identidad patrimonial/patrimonio cultural identitario. <ul style="list-style-type: none"> - Sentido del patrimonio cultural.
--	--

Tabla 42. Categoría “cultura de paz”, relativa a la macrocategoría “Collegamenti”, y subcategorías correspondientes. Unidad de análisis Educación en Cultura de Paz.

8.4.4.1 Relación

¿Creen los docentes y el alumnado que pueda existir relación entre arte, patrimonio y museos y cultura de paz? Extraigo datos de los cuestionarios de las ocho docentes y el alumnado de 4º del liceo lingüístico. (Ver gráficos 17 y 18)

Muestra: 8 docentes.

Pregunta: ¿Encuentra alguna relación entre educación artística, educación al patrimonio cultural y educación a la cultura de paz?

Respuestas: Sí=8. Respuestas secundarias: 5

- * “Educar equivale a conocer y por lo tanto a valorar y proteger.”
- * “Conocer y apreciar el arte y el patrimonio cultural son valores que conducen al respeto, a la tolerancia entre los pueblos.”
- * “Sí, cuando se transmite en modo eficaz y estimulante para los jóvenes.”
- * “No hay diferencias porque son aspectos de una única realidad que refleja un profundo amor a la vida.”
- * “Absolutamente. Del conocimiento nace el respeto.”

Muestra: 15 estudiantes.

Pregunta: ¿Encuentra alguna relación entre educación artística, educación al patrimonio cultural y educación a la cultura de paz?

Respuestas: Sí=11. Respuestas secundarias: 5

- * “El arte es patrimonio cultural y abre la mente.”
- * “Sea la educación artística que educación al patrimonio enseñan arte.”
- * “Todas miran a la educación del individuo.”
- * “Comprendiendo el arte hay que respetarlo.” (entender el arte para respetar el patrimonio cultural, entiendo que es lo que ha querido decir).
- * “Son todos campos que tienen que ver con el arte.”

8.4.4.2 Accettare la critica

Come ci ritraiamo nell'approccio con gli altri? Parliamo di ritratti e autoritratti.

Una delle pratiche artistiche dove fare esercitare gli studenti nello sviluppo del pensiero critico e creativo proviene dall'autoritratto. L'uso delle nuove tecnologie, per tanti docenti, si è reso una risorsa molto valida per l'insegnamento-apprendimento dell'arte. La docente lo inserisce nello studio della figura più importante del rinascimento tedesco: Albrecht Dürer.

“(…) abbiamo studiato Dürer e allora abbiamo fatto l'autoritratto moderno, contemporaneo che è il *selfie*. L'ho fatto stampare e poi abbiamo fatto l'apertura della mostra, e tanti ragazzi si sentivano a disagio per avere messo in mostra questo loro *selfie*. E abbiamo cominciato a guardare la composizione, se funzionasse, non funzionava, quale li piaceva di più, quale secondo loro rifletteva di più la persona che lo ha fatto. Perché lì, ovviamente, gli avevo dato degli obiettivi e ho detto:” guardate, io voglio che ci siete voi, solo voi; voglio che mi dica qualcosa di voi, ma non voglio che ci siano altre persone dentro. Potete usare una luce, qualsiasi luce che volete; può essere in qualsiasi posto, però come Dürer a 22, a 28 anni, che, in qualche maniera, mi fate vedere voi. Qualcosa di voi”.(DRn.)

Sarà stato molto difficile.

È stato molto difficile. Erano anche molto agitati e gli ho detto:” guardate, che è normale essere agitati. Quando io ho fatto delle mostre, la sera della inaugurazione, ero molto, molto preoccupata. Perché ero preoccupata? Perché io dimostro una parte di me a delle persone che non conosco, che possono anche criticarla.”⁹⁹⁴

Ammettendo la sua vulnerabilità, dice di ammettere la paura a una critica che accetta; mette in gioco tante cose, come rendere visibile una emozione che chiunque può provare, esponendosi a una nuova critica dal gruppo studenti. È il suo modo, del tutto originale, di insegnare il modo di situarsi nella lettura dei prodotti artistici usando gli elementi compositivi in maniera critica.

Però, quando dobbiamo criticare qualcosa dobbiamo farlo in maniera positiva, non negativa. Come?” Allora, tutti erano d'accordo che una era quella migliore: questa. Tutti erano d'accordo in analizzarla dal punto di vista della composizione, il colore, l'atmosfera creata, la luce, il colore... C'è un bilancio. E hanno utilizzato tutto quello che dovevano utilizzare di solito quando dovevano leggere un'opera di arte. Però sulla critica io ho detto: “guarda c'è l'arte, c'è la storia dell'arte, ma poi c'è

⁹⁹⁴ Intervista docente DRn. (31:33.00)

8.4.4.2 Aceptar la crítica

¿Cómo nos retratamos en nuestra relación con los demás? Hablemos de retratos y autorretratos.

Una de las prácticas artísticas más utilizadas por los docentes para que el alumnado se ejercite en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo proviene del autorretrato. El uso de las nuevas tecnologías, para muchos docentes, se ha convertido en un recurso muy válido para la enseñanza-aprendizaje del arte. La docente del centro educativo de referencia florentino lo inserta en el estudio de la figura más importante del renacimiento alemán: Albrecht Dürer.

“(…) abbiamo studiato Dürer e allora abbiamo fatto l’ autoritratto moderno, contemporaneo ch’ è il *selfie*. Lo ho fatto stampare e poi abbiamo fatto l’ apertura della mostra, e tanti ragazzi si sentivano a disagio di avere questo *selfie* loro messo in mostra. E abbiamo cominciato a guardare la composizione, se funzionasse, non funzionava, quale li piaceva di più, quale secondo loro rifletteva di più la persona che lo ha fatto. Perché lì, ovviamente, gli avevo dato degli obiettivi e ho detto: ‘guardate, io voglio che ci siete voi, solo voi; voglio che mi dica qualcosa di voi, ma non voglio che ci siano altre persone dentro. Potete usare una luce, qualsiasi luce che volete; può essere in qualsiasi posto, però come Dürer a 22, a 28 anni, che, in qualche maniera, mi fate vedere voi. Qualcosa di voi’ .(DRn.)

Sarà stato molto difficile.

È stato molto difficile. Erano anche molto agitati e gli ho detto: ‘guardate, che è normale essere agitati. Quando io ho fatto delle mostre, la sera della inaugurazione, ero molto, molto preoccupata. Perché ero preoccupata? Perché io dimostro una parte di me a delle persone che non conosco, che possono anche criticarla.’⁹⁹⁵

Me cuenta que al admitir su vulnerabilidad está admitiendo el miedo a una crítica que acepta; hace visible un sentimiento que cualquier persona puede probar, y dice saber que se expone a una nueva crítica del grupo de estudiantes. Es su modo particular de enseñar cómo situarse ante la lectura del producto artístico usando los elementos compositivos de manera crítica:

Però, quando dobbiamo criticare qualcosa dobbiamo farlo in una maniera positiva, non negativa. Come? Allora, tutti erano d’ accordo che una era quella migliore: questa. Tutti erano d’ accordo in analizzarla dal punto di vista della composizione, il colore, l’ atmosfera creata, la luce, il colore... C’ è un bilancio. E hanno utilizzato tutto quello che dovevano utilizzare di solito quando dovevano leggere un’ opera di arte. Però sulla critica io ho detto: ‘guardate, c’ è l’ arte, c’ è la storia dell’ arte,

⁹⁹⁵ Entrevista docente DRn. (31:33.00)

il critico di arte.”⁹⁹⁶

8.4.4.3 Sviluppo del pensiero critico

Imparare a leggere i prodotti artistici in maniera critica può aiutare nella formazione del pensiero critico e creativo. È così? L’educazione artistica aiuta veramente oggi a raggiungere questo scopo? Vediamo cosa pensano l’insegnanti:

Tanto insegnanti come studenti considerano che l’educazione artistica aiuti nella formazione del pensiero critico e creativo, ma soltanto tre degli insegnanti raccontano il modo come lo fanno.

- conoscenza, divulgazione e dibattiti
- leggendo delle immagini fuggendo del stereotipato approccio contemporaneo e
- dando a conoscere i criteri e le caratteristiche che definiscono il patrimonio culturale italiano. Tra gli studenti nessuno di loro sa perché.

Critica d’arte

L’insegnante di questi studenti vuole che, i suoi alunni e le sue alunne, non si dimentichino di porre la loro critica nella lettura delle opere, sempre dentro di ciò che è ipotetico; ancora di più quando si basa in evidenze trovate in diverse fonti, perché “nessuno sa esattamente cosa vuole dire l’artista”. Può dire così agli studenti perché è una di loro: riconosce che quando dipinge non sa nemmeno cosa ci sia nel suo inconscio; “possiamo fare congetture, ma mai affermazioni”, sostiene. Per spiegare ciò, ricorre a Mirò e le sue linee: una linea rotta, insicura, dove si vede come trema la mano in un punto. Una linea che le crea ansietà e si domanda la ragione; si rivolge a motivazioni date dagli storici dell’arte, che erano a lei sconosciute quando vede per prima volta quest’opera. E aggiunge: “Per me. Per te può essere che questa linea non dica questo, ma tu devi essere libero di esprimere, “avvisando gli studenti del pericolo degli ostacoli psicologici che impediscono di avvicinarci direttamente a l’opera d’arte.

⁹⁹⁶ Ib. 33:46.70

ma poi c'è il critico di arte.⁹⁹⁷

8.4.4.3 Desarrollo del pensamiento crítico

Aprender a leer los productos artísticos de manera crítica puede ayudar a formar el pensamiento crítico y creativo. ¿Es así? La educación artística, hoy, ¿ayuda de verdad a alcanzar este objetivo? Veamos qué piensan los docentes y los estudiantes:

CREDE CHE L'EDUCAZIONE ARTISTICA OGGI PUÒ AIUTARE NELLA FORMAZIONE E NELLO SVILUPPO DEL PENSIERO ARTISTICO E CRITICO? IN QUALE MODO?		
Docenti	Permette riflettere su ciò che ci circonda, stimola la ricerca di migliori soluzioni e forme di espressione nell'applicazione pratica della conoscenza.	Francese
	Se si intende la conoscenza della Storia dell'Arte, certo di sì. In che modo? Conoscenza e divulgazione, dibattiti, allargare sempre la sempre ristretta cerchia degli "addetti ai lavori".	Storia Arte
	A leggere l'immagini uscendo dallo stereotipo e dalla superficialità iconica tipica dell'approccio contemporaneo.	Disegno Arte
	La conoscenza dell'arte è fondamentale per sviluppare un pensiero autonomo e critico. Studiando l'arte, i ragazzi si avvicinano al pensiero umano, al gusto, al bello.	Inglese
	Certo, fornendo criteri e conoscenze sulle caratteristiche delle opere d'arte del nostro patrimonio culturale unico al mondo.	Inglese
	Sì, perché dà gli strumenti per capire e formulare delle opinioni articolate.	Inglese
	Sì, perché tutto ciò che amplia la conoscenza mette l'individuo in condizione di avere una visione stereoscopica del mondo reale.	Greco
	Per conoscere le proprie radici e le espressioni di contesti diversi dal nostro.	Storia Arte
Studenti	Sicuramente.	Classe IV questionario
	Sì, più la conoscenza è ampia e più aumenta lo sviluppo del pensiero critico e creativo.	
	Sì, credo sia molto importante.	
	Aiuta certamente alla formazione del pensiero creativo; quello critico solo in ambito turistico.	
	Sì.	
	Sì.	
	Certamente.	
	Sì.	
	Sì.	
	Sì.	
	Ovviamente sì, perché ti aiuta a sviluppare il pensiero critico.	
	Sì che può aiutare perché sí hanno competenze in questo campo.	
	Sì, lo credo. Anche perché dopo quest'anno soprattutto mi sento "capace" di intendere un quadro e criticarlo (anche se mi manca una gran parte di conoscenze).	
	Sì.	
Certo di sì.		

Tabla 43 La educación artística y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico según el alumnado de 4º que forma parte de la investigación y los docentes de distintas áreas interpelados. (Respuestas extraídas del cuestionario).

⁹⁹⁷ Ib. 33:46.70

E la seguono, gli studenti, mostrando la loro vulnerabilità dal momento che si sono messi a parlare dei sentimenti e non dei pensieri. Essere consapevoli di ciò che pensano li porta alla espressione di ciò che sentono. In questo senso, la docente, li invita a esercitarsi nella giustificazione delle loro critiche, nella motivazione, nell'argomentazione dei loro pensieri appropriandosi del lessico adeguato, lavorando in questo modo sul pensiero critico. Come quando hanno discusso sui marmi di Elgin: li ha divisi tra i difensori e i detrattori di un loro ipotetico ritorno in Grecia, lezione che mi raccontano tre studentesse durante l'intervista. La conversazione deriva a un dialogo tra di loro sui problemi della decontestualizzazione delle opere d'arte:

“Però allora tutte le, tutti i geroglifici che magari hanno preso dall'Egitto, tutta l'arte africana ... Allora dovrebbero farlo con tutti i musei, non solo con quello di Atene! Io sono d'accordo con l'idea di museo che cambia nel tempo, perché non più la persona che riesce a viaggiare il mondo attraverso l'arte, perché se vai a New York c'è tutta la storia dall'inizio alla fine di tutto il mondo, però se gli diamo, allora, i musei si svuotano, cioè, ognuno prende le sue cose e... È giusto che per vedere l'arte africana vada in Africa? Cioè, non riesco a capire.”⁹⁹⁸(A1.it)

Secondo me le opere di arte vanno viste nel loro contesto. Ma un conto sono le opere che sono state rubate e altro quelle vendute o fatte realizzare agli artisti dai re dei diversi stati (A2.it)

Comunque, è avere la possibilità di vedere le opere dalla storia, della propria cultura e delle altre culture viste adesso. Comunque, c'è la possibilità, appunto, di vedere che cose si sono fatte in passato e anche nel presente. (A3.it)”

Improvvisamente una di loro cambia direzione e dice:

“Sì, ma anche ... Ti fa molto pensare. Non so. Magari i cinesi sono tutti uguali, tutti così, tutti attaccati al telefono però magari dopo vedi un bel quadro di un cinese e dici mi piace tanto, e da uno così ... Da uno così non pensi di trovare nella loro cultura che sta così lontana e riuscire a fare una cosa così ... Cioè, ti fa proprio valutarli di più.”(A1)

8.4.4.4 Arte e formazione civica

Cesare De Seta⁹⁹⁹ diceva che il metodo per insegnare doveva rinnovarsi aprendosi all'antropologia, e così riflettere sulla storia delle cose e sui contesti in cui viviamo. Il docente deve essere consapevole non solo della realtà materiale a cui appartiene

⁹⁹⁸ Intervista studentesse III^a superiore gruppo A: A1.it (21:54.28), A2.it (23:06.60), A3.it (24:52.41) 02/03/2017

⁹⁹⁹ Cesare De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte?* 2008, p.56

Tanto el profesorado como el alumnado consideran que la educación artística ayuda a formar el pensamiento crítico y creativo, pero solo tres docentes se atreven a opinar sobre el modo en que lo hace:

- conocimiento, divulgación y debates;
- leyendo las imágenes huyendo del estereotipo típico del acercamiento contemporáneo y,
- dando a conocer los criterios y características que definen el patrimonio cultural italiano. Entre el alumnado, ninguno sabe por qué.

Crítica de arte

A DRn, le gusta que sus alumnos no se olviden nunca de hacer una crítica en la lectura de las obras siempre dentro de lo hipotético –aún más cuando se basa en evidencias encontradas en diferentes fuentes– porque “nessuno sa esattamente cosa vuole dire l’ artista”; puede decirles esto porque es una de ellas. Reconoce que cuando pinta no sabe qué hay en su subconsciente: “possiamo fare congetture, ma mai affermazioni”, defiende. Para explicarlo recurre a Miró y su línea quebrada, insegura, donde se ve cómo le tiembla la mano en un punto. Una línea que a ella le crea ansiedad y se pregunta la razón; busca los motivos que los historiadores dan, y que no conocía cuando vio por primera vez esta obra, y añade: “Per me. Per te puó essere che questa linea non dica questo, ma tu devi essere libero da esprimere,” avisando a los estudiantes del peligro de los “bolardos psicológicos” que impiden acercarse directamente a la obra de arte.

La crítica justificada

La siguen, los estudiantes, mostrando su vulnerabilidad desde el momento en que se han expuesto hablando de sentimientos y no de pensamientos. Ser conscientes de lo que piensan les lleva a la expresión de lo que sienten. En este sentido, la docente les invita a ejercitarse en la justificación de sus críticas, en la motivación, en la argumentación de lo que piensan apropiándose del léxico adecuado, trabajando de esta forma el pensamiento crítico. Como cuando han discutido sobre los mármoles de Elgin: los ha dividido entre defensores y detractores de un hipotético retorno a Grecia, lección que ya me han contado tres alumnas durante la entrevista. Durante esta, la conversación deriva a un diálogo entre las tres compañeras sobre el problema de la descontextualización de la obra de arte:

la produzione artistica, ma anche della capacità, della abilità di trasformarla in uno strumento di formazione civica per le generazioni future. È presente questa competenza nella docente osservata?

“Per me la cosa bella di Gombrich è che lui dice: l’arte, una volta aveva una funzione, era *functional*. L’uomo primitivo che utilizzava i disegni sui muri, tutto quello che loro utilizzavano, era tutta arte. Infatti, la parola arte viene di *ars*, e da lì abbiamo il senso che poi a un certo punto è stato utilizzato dalla religione, dalla politica, dalla pubblicità. Dico spesso ai miei allievi: ‘Guardate, vedete l’Impero di Augustus?’. E gli faccio vedere i busti e le sculture di quel dittatore della Nord Corea. E loro mi guardano, e dico:” Ma questo è propaganda, è la stessa cosa che facevano i romani! Guardate la posizione. Secondo voi, com’è questa posizione? Guardiamo un po’”. E gli abbiamo messo a confronto. È stato positivo, molto positivo perché loro sono riusciti a vedere una cosa che mai si erano fermati a guardare.¹⁰⁰⁰ (DR.n)

8.4.4.5 Diversità culturale

Quando la studentessa devia improvvisamente l’argomento, approfitto per introdurre la questione delle differenze. Intuisco che è scivolata in quest’altro tema perché sono andati a vedere la mostra dell’artista Ai Weiwei. Vorrei sapere se quando vedono una mostra di un artista straniero, non occidentale, riescono a “pensarlo” come un “no straniero”, considerando che tutti parlano lo stesso linguaggio. In più: quando parliamo di interculturalità, di culture diverse, cosa ne pensano? La ragazza mi risponde che sono sempre le stesse sensazioni perché lo sono i sentimenti universali; ma la cosa più interessante, secondo me, è ciò che dice a continuazione:

“In un periodo così, è vero che ci sono culture diverse ma in realtà sono troppe simili. Cioè, è buffo pensare, cioè, ci diamo questi confini immaginari, si continua a fare guerre, a uccidere ... Ma sono confini immaginari! Ed è proprio l’arte che tira fuori questa cosa? Per questo dobbiamo fare, lavorare tanto su Stonehenge in un periodo così. Perché davvero ... Sta succedendo tutto questo, è importante! Questo spirito di ribellione fortissimo. Questa cosa che è ... Basta davvero dell’ego per fare arte. Si esce da questa scuola e si pensa che l’arte sta nel pennello, nella riga, nella bottega, in queste cose che ... Ma in realtà chiunque la può fare.”¹⁰⁰¹

Idea di artista

Si allontana dell’idea di artista presente in tanti, dall’essere mitologico creato dai media popolari che simbolizzano ideali pubblici e privati della

¹⁰⁰⁰ Intervista docente DRn (39:44.24) 22/06/2017.

¹⁰⁰¹ Intervista studentessa A1.it (26:03.45) 03/04/2017

“Però allora tutte le, tutti i geroglifici che magari hanno preso dall’Egitto, tutta l’arte africana ... Allora dovrebbero farlo con tutti i musei, non solo con quello di Atene! Io sono d’accordo con l’idea di museo che cambia nel tempo, perché non più la persona che riesce a viaggiare il mondo attraverso l’arte, perché se vai a New York c’è tutta la storia dall’inizio alla fine di tutto il mondo, però se gli diamo, allora, i musei si svuotano, cioè, ognuno prende le sue cose e... È giusto che per vedere l’arte africana vada in Africa? Cioè, non riesco a capire.”¹⁰⁰²(A1.it)

Secondo me le opere di arte vanno viste nel loro contesto. Ma un conto sono le opere che sono state rubate e altro quelle vendute o fatte realizzare agli artisti dai re dei diversi stati (A2.it)

Comunque, è avere la possibilità di vedere le opere dalla storia, della propria cultura e delle altre culture viste adesso. Comunque, c’è la possibilità, appunto, di vedere che cose si sono fatte in passato e anche nel presente. (A3.it)”

Improvvisamente una de ellas cambia de dirección y dice:

“Sì, ma anche ... Ti fa molto pensare. Non so. Magari i cinesi sono tutti uguali, tutti così, tutti attaccati al telefono però magari dopo vedi un bel quadro di un cinese e dici: ‘mi piace tanto!’ E da uno così ... Da uno così non pensi di trovare nella loro cultura che sta così lontana e riuscire a fare una cosa così ... Cioè, ti fa proprio valutarli di più.”(A1)

8.4.4.4 Arte y formación cívica

Cesare De Seta¹⁰⁰³ decía que el método para enseñar debe renovarse abriéndose a la antropología y así reflexionar sobre la historia de las cosas y el contexto en el que vivimos. El docente de arte, ¿es consciente no solo de la realidad material a la que pertenece la producción artística, sino de la capacidad, de la habilidad de transformarla en un instrumento de formación cívica para generaciones futuras? ¿Está presente esta competencia en la docente observada?

“Per me la cosa bella di Gombrich è che lui dice: l’arte, una volta aveva una funzione, era *funzionale*. L’uomo primitivo che utilizzava i disegni sui muri, tutto quello che loro utilizzavano, era tutta arte. Infatti, la parola arte viene di *ars*, e da lì abbiamo il senso che poi a un certo punto è stato utilizzato dalla religione, dalla politica, dalla pubblicità. Dico spesso ai miei allievi: ‘Guardate, vedete l’Impero di Augustus?’. E gli faccio vedere i busti e le sculture di quel dittatore della Nord Corea. E loro mi guardano, e dico:” Ma questo è propaganda, è la stessa cosa che facevano i romani! Guardate la posizione. Secondo voi, com’è questa posizione? Guardiamo un po’”. E gli abbiamo messo a confronto. È stato positivo, molto positivo perché loro sono riusciti a vedere una cosa che mai si erano fermati a guardare.”¹⁰⁰⁴ (DR.n)

¹⁰⁰² Intervista studentesse III^a superiore gruppo A: A1.it (21:54.28), A2.it (23:06.60), A3.it (24:52.41) 02/03/2017

¹⁰⁰³ Cesare De Seta, *Perché insegnare la storia dell’arte?* 2008, p.56

¹⁰⁰⁴ Intervista docente DRn (39:44.24) 22/06/2017.

cultura occidentale come sostiene Kerry Freedman?¹⁰⁰⁵ “L’ego per fare arte”, dichiara decisamente la giovane studentessa.

Anche i suoi compagni qualche giorno dopo parlano di questa mostra. Ci sono delle cose che non hanno capito bene, ma –quelle capite– dicono che sono riusciti a collegare con la storia che questo artista racconta usando dei materiali semplici. Una mostra che non è “la classica di dipinti, scultura, della persona che chiaramente è brava a fare queste cose … Questa mostra è particolare, qualcosa di moderno, fatto con cose semplici, fosse zaini, fosse legno, fosse Lego”. Cose quotidiane che hanno un senso: sono il simbolo “di un qualcosa.”¹⁰⁰⁶

Interazione e scambio

“Lo spirito di ribellione”, “l’ego per fare l’arte”, “simboli di un qualcosa.” Di nuovo parole unite che chiudono in sé il significato di tante cose meditate da una giovanissima ragazza. E un artista cinese che giudica –come attivista politico– le contraddizioni di oggi fra l’individuo e la collettività, che gioca provocando con le tradizioni e la modernità. Quale idea nei ragazzi e nelle ragazze della classe III sui prodotti di un artista non occidentale che mette in discussione il valore storico e culturale dei beni patrimoniali, immergendoli in latte di pittura industriale per trasformarle in opere d’arte contemporanea? Solo una ragazza ha il coraggio di dire ciò che pensa veramente.

“Si rigira per avere fatto una scritta Coca Cola, l’avessi fatta te … Il problema è che a me fa tantissima rabbia che questo è diventato commercio. Allora il suo discorso costruito deve essere vero, e che l’arte ha il compito di denunciare. Però quando diventa troppo commerciale si svaluta.”¹⁰⁰⁷

Arte ed empatia

Forse non è il prodotto artistico a svalutarsi, ma l’idea madre per cui si diventa attivista, com’è successo con tanti artisti? Una studentessa sostiene: “Probabilmente perché sa che non può cambiare le cose”. Appare l’empatia:

“(…) guardi le opere, capisci in che stato si trova l’autore, capisci anche l’emozioni che vuole far trasparire però anche la consapevolezza che non può cambiare (…) guardi la sua opera, capisci però non puoi fare niente per migliorare suo stato”¹⁰⁰⁸ (G1)

¹⁰⁰⁵ Kerry Freedman, “Curriculum inside and outside of school: Representations of fine art in popular culture” 1997, *Journal of Art and Design Education*, 1997, 16 (2), pp.137–146

¹⁰⁰⁶ Intervista studentessa G1.it (67:29.78) 06/04/2017

¹⁰⁰⁷ Intervista studentessa A1.it (35:54.54) 03/04/2017

¹⁰⁰⁸ Intervista studentessa G1.it (84:31.38) 06/04/2017

8.4.4.5 La diversidad cultural

Cuando la alumna desvía improvisamente el tema de los mármoles de Elgin para acabar valorando “un bel quadro di un cinese” –como dice ella– aprovecho para introducir la cuestión de las diferencias, de la diversidad cultural. Intuyo que ha resbalado en este otro argumento porque han ido a ver la exposición de Ai Weiwei. Me interesa saber si cuando ven una exposición de un artista extranjero, no occidental, consiguen `pensarlo´ como `un no extranjero´, considerando que todos hablan el mismo lenguaje. Además, cuando hablamos de interculturalidad, de culturas diferentes que pueden llegar a entrelazarse dando lugar a una nueva, ¿de qué estamos hablando? La misma alumna, que es de 3º, contesta que son siempre las mismas sensaciones porque lo son los sentimientos, que son universales; pero, el dato más interesante, desde mi punto de vista, es lo que añade a continuación:

In un periodo così, è vero che ci sono culture diverse ma in realtà sono troppe simili. Cioè, è buffo pensare, cioè, ci diamo questi confini immaginari, ci si continua a fare guerre, a uccidere ... Ma sono confini immaginari! Ed è proprio l' arte chi tira fuori questa cosa? Per questo dobbiamo fare, lavorare tanto su Stonehenge in un periodo così. Perché davvero ... Sta succedendo tutto questo, è importante! Questo spirito di ribellione fortissimo. Questa cosa ch'è ... Basta davvero dell' ego per fare arte. Si esce da questa scuola e si pensa che l' arte sta nel pennello, nella riga, nella bottega, in queste cose che ... Ma in realtà chiunque la può fare. ¹⁰⁰⁹ (A1.it)

Idea de artista

¿Se aleja de la idea de artista presente en tantos, del ser mitológico creado por los mass media populares (término pasado de moda para algunos) que simbolizan ideales públicos y privados de la cultura occidental, como sostiene Kerry Freedman?¹⁰¹⁰ “L' ego per fare arte”, declara decidida la joven estudiante.

También sus compañeros, algunos días después, hablan de esta exposición. Hay cosas que no han entendido bien, pero, las que han entendido, dicen que han conseguido relacionarlas con la historia que este artista cuenta usando materiales simples. Una exposición que no es “la classica di dipinti, scultura, della persona che chiaramente è brava a fare queste cose. Questa mostra è particolare, qualcosa di moderno, fatto con cose semplici

¹⁰⁰⁹ Entrevista studentessa A1.it (26:03.45) 03/04/2017

¹⁰¹⁰ Kerry Freedman, “Curriculum inside and outside of school: Representations of fine art in popular culture” 1997, *Journal of Art and Design Education*, 1997, 16 (2), pp.137–146



È l' empatia ciò che rende possibile capire la cultura dalla diversità alla somiglianza?

“Però alla fine, nonostante queste diversità, come dicevi te, erano uguali perché erano interessati entrambi al cenacolo, quindi all' arte in generale (···) Un po' paradossale perché queste diversità, alla fine, ci accomunano nonostante tutto.”¹⁰¹¹

8.4.4.6 Scambio e adeguamento

Un ragazzo parla di “adeguarsi agli usi del paese”¹⁰¹², come hanno fatto in tanti nella esperienza ambasciatori dell' arte. Invece altri rispondono a una domanda precisa: è cambiata la loro maniera di rapportarsi verso gli altri, soprattutto con delle persone di altre culture? Le risposte sono state abbastanza unanime: Dei diciassette studenti, i *sì* sono stati tredici e i *no* quattro. Hanno aggiunto dei dati come la sicurezza che sentono dal momento che conoscono le lingue, il che dona la possibilità di aprirsi a persone sconosciute in questo contesto. Hanno imparato anche usi e costumi di altri luoghi, attuando di conseguenza. Ma il dato più notevole è che qualcuno manifesta di sentirsi in grado di spiegare l' arte italiana a chi non conosce nulla e ciò lo ha spinto ad essere più curioso del proprio patrimonio storico e artistico, sicuramente incrementando l' orgoglio della loro identità italiana. È così?

8.4.4.7 Identità “patrimoniale” o patrimonio identitario?

Il patrimonio culturale è stato tramandato nei secoli in virtù di una coscienza identitaria, per cui la sua importanza non risiede soltanto nell' oggetto ma anche nel soggetto, perché sono le persone che lo identificano e stabiliscono quale deve essere il rapporto con la società.

Una delle domande fatte nelle interviste ai ragazzi e le ragazze membri del gruppo di Ambasciatori dell' Arte, è stata se è cambiato in loro il modo di percepire, di sentire il patrimonio culturale. Molti di loro se ne sono accorti durante questa esperienza formativa, del grandissimo patrimonio culturale italiano –in qualità e quantità–, nonostante quel “avevo sentito dire”. Questo fatto gli ha portato a cogliere il senso di trascuratezza di tanti luoghi patrimoniali che rimangono in piani secondari a quelli altri considerati icona, per essere, appunto, i più gettonati da un pubblico mosso in circolo dalla rappresentatività.

¹⁰¹¹ Intervista studentessa C.itIV (17:37.84) 29/05/2017

¹⁰¹² Intervista H1.itIV (14:13.21) 20/05/2017

fosse zaini, fosse legno, fosse Lego”. Cose quotidiane che hanno un senso: sono il simbolo “di un qualcosa.”¹⁰¹³ *Objetos cotidianos que tienen un sentido: son el símbolo “di un qualcosa.”*¹⁰¹⁴

Interacción e intercambio

“Lo spirito di ribellione”, “l’ego per fare l’arte”, “simboli di un qualcosa”. De nuevo palabras unidas que encierran en sí el significado de tantas cosas meditadas por una joven estudiante. Y un artista chino que juzga –como activista político– las contradicciones de hoy entre el individuo y la colectividad, que juega provocando con la tradición y la modernidad. ¿Qué idea se han hecho, estas alumnas y alumnos de 3º de la educación superior, de los productos de un artista no occidental, que pone en discusión el valor histórico, artístico y cultural de los bienes culturales cuando los sumerge en latas de pintura industrial para transformarlas en obras de arte contemporáneas? Solo una alumna se atreve a decir lo que piensa abiertamente:

“Si rigira per avere fatto una scritta Coca Cola, l’avessi fatta te ! Il problema è che a me fa tantissima rabbia che questo è diventato commercio. Allora il suo discorso costruito deve essere vero, e che l’arte ha il compito di denunciare. Però quando diventa troppo commerciale si svaluta.”¹⁰¹⁵

Arte y empatía

¿Quizá no es el producto artístico a devaluarse cuanto la idea madre por la que se vuelve activista, como ha pasado con otros artistas? Una estudiante responde: “Probabilmente, perchè sa che non può cambiare le cose”. Aparece la empatía:

“(···) guardi le opere, capisci in che stato si trova l’autore, capisci anche l’emozioni che vuole far trasparire però anche la consapevolezza che non può cambiare (···) Guardi la sua opera, capisci però non puoi fare niente per migliorare suo stato”¹⁰¹⁶

¿Es la empatía lo que hace posible entender la cultura desde la diversidad a la semejanza?

“Però alla fine, non ostante queste diversità, come dicevi te, erano uguali perche erano interessati entrambi al cenacolo, quindi all’arte in generale (···) Un po’ paradossale perche queste diversità, alla fine, ci accomunano nonostante tutto.”¹⁰¹⁷

¹⁰¹³ Entrevista studentessa G1.it (67:29.78) 06/04/2017

¹⁰¹⁴ Entrevista studentessa G1.it (67:29.78) 06/04/2017

¹⁰¹⁵ Entrevista studentessa A1.it (35:54.54) 03/04/2017

¹⁰¹⁶ Entrevista studentessa G1.it (84:31.38) 06/04/2017

¹⁰¹⁷ Entrevista studentessa C.itIV (17:37.84) 29/05/2017

Essere fiorentini è un grande valore, come ha manifestato la dottoressa Mascalchi. Un valore da cui questi ragazzi vanno fieri; e –anche se molti lo sono di seconda generazione– aiuta a costruire la loro identità: “(…) Io sono nata qua, sono nata a Firenze e non ero mai stata in questo posto. Quindi questo mi ha fatto pensare molto alla mia vita, comunque a quello che è la mia città.”¹⁰¹⁸

“Io personalmente vado molto fiera della mia città. Magari quando esco la sera o il pomeriggio con i miei amici, cioè, vado a giro per una delle città più belle e con una quantità di cultura … nel mondo … Cioè, e quindi io vado molto fiera di questa cosa. Comunque, nel Rinascimento era anche un modo per fare i soldi, per fare girare un po’ l’economia. Comunque, gli artisti, magari, invece che non … comunque venivano apprezzati, diciamo e ce lo ritroviamo oggi.”¹⁰¹⁹

Il senso del patrimonio culturale

Che senso ha il patrimonio culturale oggi per i giovani, visto l’allargamento geografico e intellettuale verificatosi nella grande maggioranza dei ragazzi e delle ragazze europee? Lo apprezzano, ma non lo abitano. E il patrimonio deve essere abitato, non guardato a scatti fotografici. Quando abitano i luoghi finiscono formando parte integrante di loro, quindi sono in grado di comunicarla, ma, secondo me, dipende anche molto dal modo di rapportarsi con l’opera stessa. Per questo considero importante capire il modo in come arrivano alla esperienza educativa di ambasciatori. Vediamo quali sono le risposte a questa inchiesta:

CON QUALE SPIRITO SIETE ARRIVATI A QUESTA ATTIVITÀ?	Codice
All’inizio siamo venuti in modo positivo, poi ci sono state delle persone che magari ti buttano giù, perché magari, non so, pronunciano una parola in modo sbagliato ed essendo la loro lingua madre se ne accorgono e ti fanno una risatina.	Z1
È una cosa che spaventa all’inizio. Sei tu che devi presentare l’opera, una delle opere più importanti della tua città a persone che non la hanno mai vista e quindi senti un po’ di pressione perché sai di dover fare arrivare quello che è arrivato a te ad altre persone, e non è facile sempre farlo.	Z2
(…) non ho mai fatto tanto di arte, però, cioè, sono stata sempre un po’ incuriosita, diciamo; magari ogni tanto mi sentivo quasi ignorante al non sapere qualcosa di cui sentivo parlare (…). Avevo un po’ paura però allo stesso tempo, cioè, diciamo, ero pronta. Per me è stata una bella esperienza.	Q3
Io la prima volta ero un po’ titubante perché non mi è mai piaciuto fare da guida, cioè, lo reputavo un po’ troppo noioso (…). Alla fine mi sono un po’ ricreduta, cioè, sarebbe una cosa che potrei fare.	Q2
(…) ormai siamo molto familiari con l’opera; quindi, sì. Cioè, dovendo spiegarlo a tante persone che magari non sanno niente, di certo la sento … Sì, diciamo, ormai fa parte di me. Cioè, quello che so di questo affresco fa parte di me ormai.	Q1

¹⁰¹⁸ Intervista studentessa Z2.itIV (09:36.08) 29/05/2016

¹⁰¹⁹ Intervista studentessa Q1.itIV (13:17.50) 20/05/2017

8.4.4.6 Intercambio y adecuación

Un alumno habla de “adeguarsi agli usi del paese”¹⁰²⁰, como han hecho durante la actividad de “embajadores”. Por el contrario otros responden a una pregunta necesaria: ¿ha cambiado la forma de relacionarse con los demás, sobre todo, con personas de otras culturas? Ha habido unanimidad en las respuestas: de los diecisiete estudiantes que han contestado a este cuestionario, trece lo han hecho de forma afirmativa y cuatro son negativas. Han añadido datos, como la seguridad que sienten conociendo otros idiomas, porque les da la posibilidad de abrirse a personas desconocidas en ese contexto. Han aprendido usos y costumbres de otros lugares, actuando en consecuencia. Pero el dato más notable es que alguno manifiesta que ahora se siente capaz de explicar el arte italiano a quien no conoce nada y ello le ha llevado a ser más curioso del propio patrimonio histórico-artístico, seguramente incrementando el orgullo de su identidad italiana. ¿Es así?

8.4.4.7 ¿“Identidad” patrimonial o patrimonio cultural “identitario”?

El patrimonio cultural ha sido transmitido durante siglos en virtud de una conciencia identitaria, por lo que su importancia no reside únicamente en el objeto, sino también en el sujeto, porque son las personas quienes identifican y establecen cuál debe ser la relación con la sociedad.

Una de las preguntas de la entrevista realizada al alumnado de 4º curso, como miembro del grupo “Ambasciatori dell’Arte”, ha sido si ha cambiado en ellos la forma de percibir, de sentir el patrimonio cultural. Muchos de ellos se han dado cuenta, durante esta experiencia, del grandísimo patrimonio cultural italiano –en calidad y cantidad– no obstante aquel “avevo sentito dire”. Este hecho les ha llevado a ser conscientes del abandono en el que se encuentran tantos bienes culturales que permanecen en un plano por debajo de aquellos otros considerados iconos y, por ello, los que más visitan un público movido en círculo por lo que representan.

Ser florentino es un gran valor –como ha manifestado Silvia Mascalchi–, un valor del que estos estudiantes están orgullosos, aunque muchos son de segunda generación. Tomar contacto con los bienes patrimoniales como lo están haciendo les ayuda a construir su identidad. “(···) Io sono nata qua, sono nata a Firenze e non ero mai stata

¹⁰²⁰ Entrevista H1.itIV (14:13.21) 20/05/2017



La prima volta io ero molto emozionato, non sapevo come funzionava diciamo, però dopo sono stato molto soddisfatto dopo la prima volta e sono stato anche contento.	R2
Avevo voglia e curiosità di cominciare perché comunque è una esperienza lavorativa, e poi ti da soddisfazione magari vedere che la gente ti ringrazia	R1
Allora, all' inizio avevo un po' di paura comunque perché, cioè, avvicinare magari le persone così, metteva un po' di timidezza addosso. Però poi, dopo varie giornate, mi sono tranquillizzata un attimo e ho visto che, comunque, le persone erano contente	C
Forse magari la paura, appunto, di non sapere qualcosa. E, sì, soprattutto quello: di non ricordarsi di certe cose ...	B2 B1
All' inizio, magari un po' di imbarazzo però avevamo, c' è, almeno io, avevo abbastanza voglia di provare, ero curiosa di iniziare a fare delle guide all' inizio, che non le avevo mai fatte ed è stato anche molto divertente.	A1
Anche andare a parlare con una persona che non conosci ti può risultare difficile, come abbiamo detto prima, però abbiamo superato questo ostacolo, almeno io, ed è stata una bella esperienza.	A2

Tabella 44. Approccio alla attività “Ambasciatori dell’ Arte” degli studenti coinvolti nella ricerca

8.4.5 Arte, museo e beni culturali

Arte, museo e beni culturali	Funzione educativa del museo <ul style="list-style-type: none"> - Alunni e museo - Educatori e comunicazione del patrimonio culturale Educare con i beni culturali <ul style="list-style-type: none"> - Importanza del patrimonio - Identità culturale - Condivisione - Patrimonio da scoprire - Patrimonio da proteggere - Patrimonio come testimone - Patrimonio: catalizzatore dell’ attività economica - Comunicare il patrimonio culturale
------------------------------	---

Tabella 45. Categoria “arte, museo e beni culturali”, relativa alla macrocategoria “Educazione al patrimonio”, e sottocategorie corrispondenti.

8.4.5.1 L’ arte e la funzione educativa del museo

Il museo, quel luogo con tante funzioni da compiere, è riuscito a superare l’ insegnamento della storia dell’ arte da supposti estetici, inserendola in una disciplina ancora non riconosciuta come tale, la pedagogia del patrimonio cultural, nutrita da profonde e frequenti riflessioni teoriche. In tale modo, il patrimonio culturale si è rivelato come una importante risorsa educativa, in tanto i beni culturali –aspetti del nostro passato che sono intrinseci al territorio– conformano l’ identità della comunità. Una comunità che: ha bisogno di essere aiutata a prendere consapevolezza della sua appartenenza a una determinata cultura; che partecipa di un patrimonio naturale o prodotto dall’ uomo che chiede di essere riconosciuto e, in questo senso, forgiare una sensibilità speciale che compia il ruolo della educazione civica ed

in questo posto. Quindi questo mi ha fatto pensare molto alla mia vita, comunque a quello ch'è la mia città.”¹⁰²¹

“Io personalmente vado molto fiera della mia città. Magari quando esco la sera o il pomeriggio con i miei amici, cioè, vado a giro per una delle città più belle e con una quantità di cultura ... nel mondo ... Cioè, e quindi io vado molto fiera di questa cosa. Comunque, nel Rinascimento era anche un modo per fare i soldi, per fare girare un po' l' economia. Comunque, gli artisti, magari, invece che non ... comunque venivano apprezzati, diciamo e ce lo ritroviamo oggi.”¹⁰²²

Sentido del patrimonio cultural

¿Qué sentido encuentra los jóvenes hoy en el patrimonio cultural, visto cómo se han desdibujado las fronteras geográficas y culturales y su acceso cada vez mayor y más frecuente, por parte de la juventud europea? Lo aprecian, pero no lo viven. Y el patrimonio cultural debe ser habitado, no mirado a través de disparos fotográficos. Cuando habitamos el patrimonio cultural termina siendo parte integrante de nosotros y, por lo tanto, somos capaces de comunicarlo pero también depende de la forma en que nos relacionemos con él. Por este motivo, creo que es importante conocer con qué espíritu llegan a la experiencia formativa de embajadores. Las respuestas extraídas de las entrevistas (tabla 44) tienen que ver con el miedo, la curiosidad, la preocupación, la emoción, la incompetencia, la positividad, las dudas. Son todos sentimientos que se viven en los primeros momentos de cualquier actividad, sea una experiencia laboral o no. Lo más importante de todo ello es que –aunque parezca banal decirlo– la han vivido, superado y que les ha hecho crecer y madurar también sus decisiones pensando en un futuro trabajo y, quizá, solo quizá, hayan aprendido la forma de habitar el patrimonio cultural.

8.4.5 Arte, museo y bienes culturales

Arte, museo y bienes culturales	<p>Función educativa del museo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnado y museo - Educadores y comunicación del patrimonio cultural <p>Educación con los bienes culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia del patrimonio. - Identidad cultural. - Compartir - Patrimonio para descubrir - Patrimonio para proteger - Patrimonio como herencia. - Patrimonio: catalizador de la actividad económica - Comunicar el patrimonio cultural
---------------------------------	--

Tabla 45. Categoría “arte, museo y bienes culturales”, relativa a la macro categoría “Educación al patrimonio”, y subcategorías correspondientes

¹⁰²¹ Entrevista studentessa Z2.itIV (09:36.08) 29/05/2016

¹⁰²² Entrevista studentessa Q1.itIV (13:17.50) 20/05/2017

etica. Ma questo non è qualcosa che il pubblico giovane trova nei musei di arte. La responsabile dell' area didattica degli Uffizi sostiene:

“(…) il tipo di proposta che noi facciamo dentro dei musei non sempre li solletica o li incuriosisce perché chiaro che i nostri musei hanno un aspetto che incute una certa reverenzialità. Forse questo tipo di pubblico entra più volentieri in un museo di arte contemporanea che esplicita di più l' aspetto dell' happening, l' aspetto dell' incontro”.

Alunni e museo

“Vedere l' arte come una cosa divertente e più vicina a noi”. Questo è forse ciò che i ragazzi dovrebbero trovare nel museo, tenendo conto di ciò che pensano della sua funzione. Per una studentessa il museo serve a raccogliere “quello che è espressione e viene considerata generalmente bella” Una cosa di cui non è per niente d'accordo perché, secondo lei, i musei stanno diventando tutti uguali. Lei propone un museo “un po' più stravagante che metta insieme delle cose che magari, per il senso comune, sono un po' più particolari”¹⁰²³

A cosa serve il museo? Le ragazze del gruppo E¹⁰²⁴ parlano di dare emozioni: “la persona che entra nel museo sa che vivrà, proverà emozioni”. Sanno che il museo da loro la possibilità di trovare forse delle risposte per capire “perché il nostro mondo è così, cioè, da dove siamo arrivati. Un museo ti porta dentro degli eventi storici e possiamo capire attraverso gli oggetti artistici più su di noi stessi.” Ma anche il museo ti parla dell' artista, di ciò che voleva trasmettere. Una studentessa dice una cosa molto importante che nessuno ha detto: “Se non ci fossero i musei l' opere d' arte sarebbero distrutte, trattate molto male. Spesso anche dentro i musei non vengono trattate bene. Il museo è una muraglia per proteggerli.”¹⁰²⁵

DRn, la loro insegnante, crede che i musei dovrebbero coinvolgere di più, perché entrare in loro “è come entrare in un computer: c' è un bombardamento d' immagini”. Non parla di avere una guida nel senso classico della parola, ma qualcuno che medie fra l' opera e il giovane, lasciando loro spazi per capire e riflettere. Con un rapporto interattivo, perché “l' interattività è essenziale in luoghi dove si parla della nostra storia, dove ci sono pezzi che ci raccontano e questo li fanno

¹⁰²³ Intervista studentessa G2 (72:15.59) 06/04/2017

¹⁰²⁴ Intervista studentesse: E2.it (30:27.73), E1.it (30:34.43), E3.it (31:07.28) 09/05/2017

¹⁰²⁵ Intervista studentessa E1.it (31:29.63) 09/05/2017

8.4.5.1 El arte y la función educativa del museo

El museo, aquel lugar con tantas funciones que cumplir, ha conseguido superar la enseñanza de la historia del arte desde supuestos únicamente estéticos, insertándola en una disciplina aún no reconocida como tal, la pedagogía del patrimonio cultural, nutrida de profundas y frecuentes reflexiones teóricas. De este modo el museo se ha revelado como un importante recurso educativo, en tanto que los bienes –aspectos de nuestro pasado que son intrínsecos al territorio– conforman la identidad de la comunidad. Una comunidad que necesita ser ayudada para tomar conciencia de su pertenencia a una determinada cultura que va transformándose; que participa de un patrimonio natural o producido por el hombre que busca ser reconocido; y, en este sentido, forjar una sensibilidad especial que cumpla el papel de educación cívico-ética. Pero esto no es algo que el público joven encuentre en los museos de arte. Silvia Mascalchi sostiene que:

“(…) il tipo di proposta che noi facciamo dentro dei musei non sempre gli solletica o gli incuriosisce perché chiaro che i nostri musei hanno un aspetto che incute una certa reverenzialità. Forse questo tipo di pubblico entra più volentieri in un museo di arte contemporanea che esplicita di più l’aspetto dell’ happening, l’aspetto dell’incontro.”

Alumnado y museo

“Vedere l’ arte come una cosa divertente e più vicina a noi”. Esto es quizá lo que el alumnado espera encontrar en el museo, teniendo en cuenta lo que piensan sobre su función. Para una alumna el museo sirve para recoger “quello ch’ è espressione e viene considerata generalmente bella”, algo con lo que no está de acuerdo porque, según ella, los museos se están volviendo todos iguales. Propone un museo “un po’ più stravagante che metta insieme delle cose che magari, per il senso comune, sono un po’ più particolari”¹⁰²⁶ (G2.it)

¿Para qué sirve el museo? Las alumnas del grupo E hablan de dar emociones: “la persona che entra nel museo sa che vivrà, proverà emozioni”. Saben que este lugar les da la posibilidad de encontrar quizá respuestas para entender “perché nostro mondo è così, cioè, da dove siamo arrivati. Un museo ti porta dentro degli eventi storici e possiamo capire attraverso gli oggetti artistici più su di noi stessi.” Pero también el museo habla del artista, de aquello que quería transmitir, como señala otra alumna. Una estudiante dice una cosa muy importante en la que todavía nadie de la clase había pensado: “Se non ci fossero musei l’ opere

¹⁰²⁶ Entrevista studentessa G2 (72:15.59) 06/04/2017 (note)

diventare contemporanei”, mi spiega. Della stessa idea –lo abbiamo già visto– è la responsabile di Scuola e Giovani, che punta il dito sulla necessità di coinvolgere i giovani in modo diretto nei musei rendendoli protagonisti, per sentirsi chiamati in causa e, per tanto, considerati.

Educatori museali e comunicazione del patrimonio culturale

Quindi, è necessario che, da una parte si scateni, inneschi o provochi un processo permanente di conciliazione e sinergia tra i docenti e gli operatori museali (siano museali come di biblioteche e archivi) e, da un’altra, la mobilitazione e costituzione in un corpus interdisciplinare delle diverse, appunto, discipline. L’obiettivo è che gli studenti possano partecipare della conoscenza dei beni culturali nella sua ampiezza. Ma per arrivare a ciò bisogna creare in loro un’interesse per la disciplina artistica. Una studentessa dichiara:

“La Storia dell’Arte, viene spesso considerata noiosa, specialmente a quest’età magari non interessa molto; uno se ne accorge dopo, purtroppo. Intanto perché spesso viene considerata qualcosa di “antico”, di vecchio. Quindi non ... In realtà, io penso comunque che molti temi dell’arte siano attuali e questo però viene sempre sottolineato. E il fatto che comunque questi artisti influenzino ancora oggi l’arte– perché comunque sono fonte di ispirazione– non viene sempre considerato. E poi, forse anche l’approccio che a volte se ne fa a scuola, che la fa sembrare così lontana ... Vabbè, per fortuna la nostra professoressa con noi è una persona molto moderna che sa stare con i giovani e, per esempio, ci ha fatto riprodurre a volte la costruzione di alcuni quadri e così ci fa vedere l’arte come una cosa divertente e più vicina a noi. Quindi, noi siamo stati fortunati, penso.”¹⁰²⁷(C.itIV)

8.4.5.2 Educare con i Beni culturali

L’azione didattica con i beni patrimoniali ha la funzione di educare ai beni culturali; sembra banale anche spiegarlo, ma ci si dimentica. Se l’effetto educativo della pedagogia del patrimonio culturale è il risultato di una serie di processi condotti dalle istituzioni culturali e la scuola per capire ed espandere il piacere della conoscenza estetica, in primo luogo, la scuola, deve cercare di produrre le condizioni necessarie per ottenere questo beneficio intellettuale. In quale modo? Offrendo la possibilità di dare significato e valore ai Beni culturali, come sostiene Ivo Matozzi.¹⁰²⁸

Silvia Mascalchi crede che ciò che distingue la efficacia della didattica museale da altre esperienze è che fa vivere l’arte. “Le percezioni, lo spazio, il

¹⁰²⁷ Intervista studentessa C.itIV (09:04.23) 29/05/2017

¹⁰²⁸ Ivo Matozzi, “La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione”, in *Il Museo come laboratorio per la scuola*. 1999, p. 23



d' arte sarebbero distrutte, trattate molto male. Spesso anche dentro i musei non vengono trattate bene. Il museo è una muraglia per proteggerli.”¹⁰²⁹

DRn, la docente, piensa que los museos deberían implicar más porque entrar en ellos “è come entrare in un computer: c' è un bombardamento d' immagini”. No habla de tener una guía en el sentido clásico de la palabra, sino alguien que medie entre la obra y el espectador joven, dejándole espacio para entender y reflexionar; con una relación interactiva porque “l' interattività è essenziale in luoghi dove si parla della nostra storia, dove ci sono pezzi che ci raccontano e questo gli fanno diventare contemporanei”, declara. De la misma idea –lo hemos ya visto– es la responsable de Scuola e Giovani, quien señala la necesidad de implicar a los jóvenes de manera directa en los museos, haciendo que se sientan protagonistas, para sentirse llamados en causa y, por tanto, considerados.

Educadores y comunicación del patrimonio cultural

Por lo tanto, es necesario que, por una parte, se desencadene, active o provoque un proceso permanente de conciliación y sinergia entre docentes y operadores culturales (sean de museos como de bibliotecas o archivos) y, por otra, la movilización y constitución de un cuerpo interdisciplinar de las distintas especialidades. El objetivo es que los estudiantes puedan participar del conocimiento del patrimonio cultural en toda su amplitud pero, para llegar a ello, es necesario crear el interés por la disciplina artística mediante una comunicación adecuada. Una alumna declara:

“La Storia dell' Arte, viene spesso considerata noiosa, specialmente a quest' età magari non ci interessa molto; uno se ne accorge dopo, purtroppo. Intanto perche spesso viene considerata qualcosa di “antico”, di vecchio. Quindi non ... In realtà, io penso comunque che molti temi dell' arte siano attuali e questo però non viene sempre sottolineato. E il fatto che comunque questi artisti influenzino ancora oggi l' arte– perche comunque sono fonte di ispirazione– non viene sempre considerato. E poi, forse anche l' approccio che a volte se ne fa a scuola, che la fa sembrare così lontana ... Vabbè, per fortuna la nostra professoressa con noi è una persona molto moderna che sa stare con i giovani e, per esempio, ci ha fatto riprodurre a volte la costruzione di alcuni quadri e così ci fa vedere l' arte come una cosa di divertente e più vicina a noi. Quindi, noi siamo stati fortunati, penso.”¹⁰³⁰

¹⁰²⁹ Entrevista studentessa E1.it (31:29.63) 09/05/2017

¹⁰³⁰ Entrevista studentessa C.itIV (09:04.23) 29/05/2017

colore, ma anche in qualche modo quell' aurea di cui parlava Walter Benjamin nei suoi testi, cioè, la vivi quando sei in presenza di un' opera. E ognuno trova la sua poi.”¹⁰³¹ In più, i docenti e gli educatori museali devono formarsi per avere la capacità di essere il motore della costruzione di conoscenza e competenza. Per questo motivo, il disegno e la produzione del materiale didattico nei musei deve tener conto anche del docente, come mediatore tra i beni culturali e il materiale disposto per essere lavorato dagli studenti nei centri educativi, prima o dopo le visite con un' accurata presenza anche dell' educatore museale nell' aula scolastica.

I ragazzi che fanno parte della classe III, dicono che l' arte è dappertutto e in tante materie viene trattato (come fa, per esempio, il loro docente di Filosofia). L' educazione artistica coltiva l' abilità di porre attenzione alle sfumature, alle sottigliezze così importanti per scoprire la forma in cui ci aiuta a capire come sono percepite le cose, generatrici di sentimenti. Gli studenti imparano dall' arte che la forma non solo esprime il contenuto, ma attraverso di essa possiamo ottenerlo. Quindi, l' arte è il modo più grande di espressione e la maggiore forma di apprezzamento. L' arte -le arti- comunicano le esperienze umane trascendendo i limiti del linguaggio letterale.

Per conoscere cosa intendono per patrimonio culturale i docenti che lavorano nell' area fiorentina, questa è una delle domande che appare nel questionario:

Cosa intende per patrimonio? (naturale e culturale)	Quale materia insegna?	Codice
Ciò che ci hanno lasciato di positivo "i padri" da trasmettere alle future generazioni e che ritengo ci sia fatto obbligo non solo trasmettere ma incrementare secondo le nostre possibilità	Lingua e cultura francese	D.it1
Tutto ciò che ci circonda, in senso materiale e spirituale	Storia dell'arte	D.it2
Tutto ciò che ci circonda e che costituisce la nostra ricchezza identitaria	Disegno e storia dell'arte	D.it3
L'insieme dei beni tramandati dal passato e che possono essere usufruiti nel presente	Inglese	D.it4
I valori di un paese.	Inglese	D.it5
I luoghi e le opere che appartengono ad un paese	inglese	D.it6
Il paesaggio, i monumenti, i musei e gli edifici	Lingua e letteratura greca e latina, italiano, storia e geografia	D.it7
Senza risposta	Disegno e storia dell'arte	D.it8

Tabella 46: Significato di patrimonio culturale secondo un gruppo di insegnanti. Dati estratti dal questionario.

¹⁰³¹ Intervista S. Mascalchi (12:47.55) 13/06/2017

8.4.5.2 Educar con los bienes culturales



Imágen 49. Tres estudiantes “embajadores del arte” durante la labor de acercamiento del bien patrimonial a unos turistas. (Foto archivo, 26 mayo 2017)

La acción didáctica con el patrimonio cultural tiene la función de educar a los bienes culturales, algo tan banal que nos olvidamos de ello. Si el efecto educativo de la pedagogía del patrimonio cultural es el resultado de una serie de procesos llevados a cabo por las instituciones culturales y la escuela para entender y expandir el placer del conocimiento estético, en primer lugar, ¿no debe buscar la escuela las condiciones para obtener este beneficio intelectual? ¿De qué forma? Ofreciendo la posibilidad de dar significado y valor

a los bienes culturales, viviéndolos, como sostiene Ivo Matozzi.¹⁰³²

Silvia Mascalchi cree que lo que distingue la eficacia de la didáctica museal de otras experiencias es que hace vivir el arte. “Le percezioni, lo spazio, il colore, ma anche in qualche modo quel aurea di cui parlava Walter Benjamin nei suoi testi, cioè, la vivi quando sei in presenza di una opera. E ognuno trova la sua poi.”¹⁰³³ Además, los docentes y los educadores museales, deben formarse para tener la capacidad de ser el motor de la construcción del conocimiento y de la competencia. Por este motivo, es oportuno que el diseño y la producción del material didáctico en los museos se realice con la participación del docente, como mediador entre el bien cultural y el material dispuesto para ser trabajado por los estudiantes en los centros educativos, antes o después de las visitas, con una acertada presencia también del educador museal en el aula.

¿Qué entienden por patrimonio cultural los docentes que trabajan en el área florentina? Es una de las preguntas que aparecen en el cuestionario cuyas respuestas aparecen recogidas en la tabla 46 de la página anterior. Sustancialmente: transmisión, riqueza identitaria, material y espiritual; bienes de un país, bienes del pasado para el uso en el

¹⁰³² Ivo Matozzi, “La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione”, in *Il Museo come laboratorio per la scuola*. 1999, p. 23

¹⁰³³ Entrevista S. Mascalchi (12:47.55) 13/06/2017

Trasmissione, ricchezza identitaria materiale e spirituale; beni di un paese, beni del passato per l'uso e nel presente; paesaggio, monumenti, musei ed edifici. Soltanto una docente di Disegno e Storia dell'Arte, lo ha vincolato all'identità di una cultura concreta.

Se questo è così, chi conferisce il valore degli oggetti per essere considerati patrimonio culturale? Vediamo che ne pensa l'insegnante del liceo di riferimento:

“Ma, secondo me, è la propria società per prima. Prima la società tramite l'istruzione. C'è qualcosa che non funziona, però: Un paese come Italia, con un patrimonio artistico incredibile, pochi vanno ai musei, pochissimi; quelli che vanno lo fanno perché arrivano a Firenze e dicono “no, devo andare a gli Uffizi”. Ma non è che veramente lo fanno con interesse. Quando entro in classe e scopro che ci sono delle ragazze che non sono state in una galleria o un museo, non ci posso credere!”

Ciò è quello che intendono i docenti, ma, gli studenti? Vediamo l'opinione di qualche studentessa del liceo dove ho svolto l'osservazione.

Cosa intendi per patrimonio culturale?

-Sono i monumenti che sono stati ritenuti patrimonio dell'umanità, penso.(G.it2)

-Sarebbe praticamente quello che uno trova, nel senso di patrimonio artistico. A livello artistico quello che fa parte della storia, che caratterizza la storia dell'arte, della cultura (G1.it)

-I beni della città, artistici ma anche i monumenti (A3.it)

Dicono anche: cultura tramandata, repertorio artistico, tutta la cultura; patrimonio e opere d'arte importanti per la storia dell'umanità. Pensano che il patrimonio ha a che fare con loro perché “dallo studio dell'arte si studia il patrimonio del passato e noi siamo quelli che formeremo il patrimonio del futuro. Siamo le persone che continueremo questo patrimonio.”¹⁰³⁴

Secondo loro il patrimonio serve ad identificare un paese, la sua mentalità e la sua storia.¹⁰³⁵ Una ragazza indica che se il patrimonio fosse di tutti non ci sarebbe nessuna differenza tra i paesi; a lei piace che lo sia in questo senso¹⁰³⁶. Questo mi porta a domandare a chi appartiene il patrimonio. A1.it¹⁰³⁷ crede che appartiene a tutti ma, come la

¹⁰³⁴ Intervista studentessa E1.it (33:10.00) 09/05/22017

¹⁰³⁵ Intervista studentessa G2.itIV (77:27.63) (vedere note)

¹⁰³⁶ Ib.G1(77:38.37)

¹⁰³⁷ Intervista studentessa A1.itIV (32:59.41) (vedere note)

presente; paisaje, monumentos, museos y edificios. Solamente una docente de Dibujo e Historia del Arte lo ha vinculado con la identidad de una determinada cultura.

Si esto es así, ¿quién confiere valor a los objetos para que sean considerados patrimonio cultural?

Ma, secondo me, è la propria società per prima. Prima la società, tramite l'istruzione. C'è qualcosa che non funziona, però: Un paese come Italia, con un patrimonio artistico incredibile, pochi vanno ai musei, pochissimi; quelli che vanno lo fanno perché arrivano a Firenze e dicono "non, devo andare a gli Uffizi". Ma non è che veramente lo fanno con interesse. Quando entro in classe e scopro che ci sono delle ragazze che non sono state in una galleria o un museo, non ci posso credere! (DRn)

Esto es lo que entiende la docente, ¿y los estudiantes?

Veamos la opinión de alguna de las alumnas de 4º.

Cosa intendi per patrimonio culturale?

-Sono i monumenti che sono stati ritenuti patrimonio dell'umanità, penso.(G2.itIV)

-Sarebbe praticamente quello che uno trova, nel senso di patrimonio artistico. A livello artistico quello che fa parte della storia, che caratterizza la storia dell'arte, della cultura (G1.itIV)

-I beni della città, artistici ma anche i monumenti (A3.itIV)

Unas alumnas –del grupo de 3º de la Educación Secundaria Superior– se refieren al patrimonio cultural como "cultura heredada", "repertorio artístico", "toda la cultura", "obras importantes para la historia de la humanidad". Piensan que el patrimonio tiene que ver con ellos, porque:

Siamo le persone che continueremo questo patrimonio."¹⁰³⁸

Según el alumnado, el patrimonio sirve para identificar un país, su mentalidad e historia.¹⁰³⁹ Una alumna apunta que si el patrimonio fuera de todos no habría ninguna diferencia entre los países; a ella le gusta que lo sea en este sentido¹⁰⁴⁰. ¿A quién pertenece el patrimonio? A1.itIV¹⁰⁴¹ cree que pertenece a todos y, como la alumna del grupo G.itIV, considera que define un país. Está tan convencida del hecho de que el patrimonio pertenece a todos que cree que todo el mundo conoce el significado "del David de Michelangelo".

¹⁰³⁸ Entrevista studentessa E1.it (33:10.00) 09/05/22017

¹⁰³⁹ Entrevista studentessa G2.itIV (77:27.63) (vedere note)

¹⁰⁴⁰ Íb.G1(77:38.37)

¹⁰⁴¹ Entrevista studentessa A1.itIV (32:59.41) (vedere note)

ragazza del gruppo G.itIV, pensa che definisce un paese. È così convinta del fatto che il patrimonio debba appartenere a tutti, che crede che tutti conoscono il significato del David di Michelangelo. Se domando chi determina che un oggetto ha valore patrimoniale, A3¹⁰⁴² dice non avere mai pensato a questo ma “puoi dare un valore personale tu che la guardi. Realmente se a nessuno interessa l’arte poi perde valore. Però anche chi ci fa soldi, perché veramente...” (...) “dallo studio dell’arte si studia il patrimonio del passato e noi siamo quelli che formeremo il patrimonio del futuro. Dai risultati emersi dal questionario risposto dagli studenti che hanno fatto il percorso formativo ambasciatori dell’arte, patrimonio culturale e naturale tutto ciò che riguarda i monumenti, l’opere d’arte e paesaggi che costituiscono la storia del loro paese, testimoni del passato, destinati all’insegnamento; quindi, devono essere protetti e conservati.

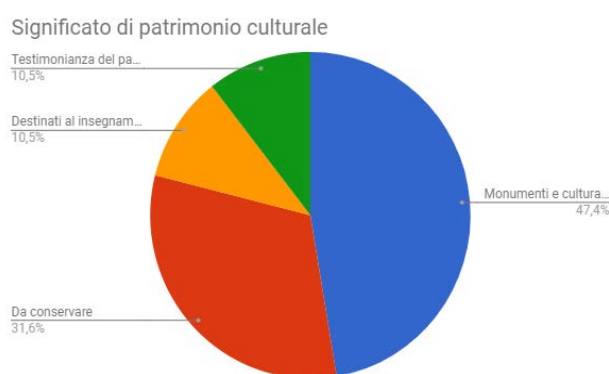


Fig. 19. Significato di patrimonio culturale secondo il gruppo partecipante nel progetto “Ambasciatori dell’Arte”

8.5 Conclusioni parziali

L’educazione artistica coltiva l’abilità di porre attenzione nelle sfumature, e così scoprire la forma che ci aiuta a capire il modo in cui sono percepite le cose che portano a generare i sentimenti. Gli studenti imparano nell’arte che la forma non esprime unicamente il contenuto, ma con esso possiamo ottenerlo; ciò vale a dire che l’arte è la più grande forma di espressione e di apprezzamento. L’arte –le arti– comunica le esperienze umane trascendendo i limiti del linguaggio letterale.

Abbiamo potuto capire quali sono le idee e convinzioni che segnano, o indicano, la pratica educativa dei tre docenti del liceo fiorentino attraverso le loro programmazioni. Sappiamo che la scelta di certi temi su altri è condizionata dall’esperienza e le vivenze personali che costruiscono il corpus della propria idea di arte, il proprio paradigma. Questo

¹⁰⁴² fb.A3.itIV (34:49.26)

Si pregunto quién determina que un objeto tiene valor patrimonial, A3.itIV¹⁰⁴³ admite no haber pensado nunca en ello pero “puoi dare un valore personale tu che la guardi. Realmente se a nessuno interessa l’ arte, poi perde valore. Però anche chi ci fa soldi perche veramente...” Los estudiantes que han participado en la actividad Embajadores de Arte entienden por patrimonio cultural y natural todo aquello que tiene que ver con monumentos, obras de arte y paisajes que constituyen la historia del país –y por lo tanto testimonios del pasado– destinados a ser transmitidos mediante la educación para su conservación.

8.5 Conclusiones parciales

La educación artística cultiva la habilidad de poner atención en los matices, en las sutilezas, tan importantes para descubrir el modo de entender cómo se perciben las formas, generadoras de sentimientos. Los estudiantes aprenden del arte que la forma no solo expresa el contenido, sino que a través de ella podemos obtenerlo; por lo tanto, es la mayor forma de expresión y de apreciación. El arte –las artes– comunica las experiencias humanas trascendiendo los límites del lenguaje literal.

Podemos hacernos una idea aproximada de cuáles son las ideas y convicciones que marcan, o indican, la práctica educativa de los tres docentes del liceo lingüístico florentino a través de la lectura de sus programaciones.¹⁰⁴⁴ Creo que la decisión de privilegiar unos temas por encima de otros está condicionada por la experiencia y las vivencias personales que construyen el corpus de la propia idea de arte, el propio paradigma. Este ha sido el motivo por el que, en esta investigación, me he interesado por la idea, la opinión, que otros docentes tienen sobre el arte (y su comunicación): la de aquellos que viven inmersos en un contexto considerado paradigmático en cuanto realidad sociocultural, como son los docentes florentinos. Para sostener esto recurro a las siguientes palabras de Suzi Gablik (1992, p.2):

Un paradigma es muy potente dentro de la vida de una sociedad, puesto que determina el modo en que pensamos, cómo resolvemos los problemas, las metas que nos fijamos y los valores que adoptamos. El paradigma social dominante rara vez, o acaso nunca, llega a enunciarse explícitamente, pero define la visión inconsciente de la realidad de la mayoría de la gente, que no suele trascender los límites impuestos por su condición social.

¹⁰⁴³ Íb.A3.itIV (34:49.26)

¹⁰⁴⁴ Ver anexos.

è stato il motivo per cui nella ricerca mi sono interessata della idea che sull'arte hanno altri docenti, coloro che vivono immersi in un contesto considerato paradigmatico in quanto realtà socioculturale. Per sostenere ciò ricorro a Suzi Gablik,¹⁰⁴⁵ chi scrive:

Un paradigma è molto potente dentro la vita di una società, poiché determina il modo in cui pensiamo, come risolviamo i problemi, i traguardi che ci prefissiamo e i valori che adottiamo. Il paradigma sociale dominante, rare volte o forse mai, arriva a enunciarsi esplicitamente ma definisce la visione incosciente della realtà della grande maggioranza della gente, che trascende di rado i limiti imposti.

Possiamo avere una idea delle influenze e contaminazioni che marcano la personalità dell'insegnante, tenendo conto il contesto storico-artistico –ma anche del paesaggio– in cui si è formato. Forse è vero che –salvando le distanze– mi situo dentro una nozione positivista nella linea di Stendhal (con la sua idea della influenza del clima come origine di temperamento e della espressione artistica) o di un Taine (nella sua affermazione che gli artisti e i gruppi di artisti non lavorano per presupposti propri o degli altri, ma per il medio o milieu che gli circonda). Questa è una opinione del tutto personale in relazione ai modi diversi di capire come deve essere trasmesso l'arte, la questione artistica, come si appropria l'insegnante di ciò che vede e, in questo modo, finisce insegnando ciò che è.

Kubler¹⁰⁴⁶ sostiene che la storia dell'arte è la storia delle cose, ma non vuole dire rinunciare ad essa a favore di un indifferenziato incontro tra i materiali della storia. Ciò che intende quest'autore è qualcosa che potrebbe essere estrapolabile a la docente, perché esiste una grande differenza tra l'apprendimento di un mestiere e il lavoro di un'artista. Forse intuitivamente ha capito che, tanti nell'insegnamento, rischiano di perdere le connessioni profonde e molteplici che i manufatti artistici presentano in altre cose che, nell'insieme, determinano la forma nel mondo: “L'opera singola è resa meglio apprezzabile e più comprensibile se non è presa isolatamente ma inserita nel continuum dello sforzo concatenato.”¹⁰⁴⁷ Lei sembra di non perdere quel continuum. Come sennò interpretare quel: “Guardate, vedete l'Impero di Augustus?”. E gli faccio vedere i busti e sculture di quel dittatore del Nord Corea”?

Recuperare la frase de Kubler, l'inclusione di ogni opera nel continuum dello sforzo incatenato, per andare in avanti cercando le risposte degli studenti, ma

¹⁰⁴⁵ S. Gablik: *The Reenchantment of Art*, New York: Thames and Hudson, 1992, p.2

¹⁰⁴⁶ George Kubler, *La forma del tempo*, 1976, p. 17.

¹⁰⁴⁷ *ib.*, p.57

Podríamos tener una idea de las influencias y contaminaciones que marcan la personalidad docente, teniendo en cuenta el contexto histórico-artístico –incluso paisajístico– en el que se han formado. Quizá es verdad que –salvando las distancias –me sitúo dentro de una noción positivista en la línea de Stendhal (con su idea de la influencia del clima como origen del temperamento y de la expresión artística) o de un Taine (quien afirma que los artistas y los grupos de artistas no trabajan por presupuestos propios o de los demás, sino por el medio o *milieu* que rodea al artista y al grupo). Esta es una idea muy personal que se refiere a estas formas diferentes de entender cómo se ha de transmitir el arte, la cuestión artística, cómo se apropia el docente de lo que ve y, de este modo, termina enseñando lo que es.

Kubler (1976, p.17) sostiene que la historia del arte es la historia de las cosas, pero no quiere decir renunciar a ella en favor de un indiferenciado encuentro entre los materiales de la historia. Lo que entiendo que dice este autor es algo que podría ser extrapolable a la docente¹⁰⁴⁸ del centro educativo observado, porque existe una gran diferencia entre el aprendizaje de un oficio y el trabajo de un artista. Quizá intuitivamente ha entendido que tantos, en la enseñanza, corren el riesgo de perder la conexión profunda y múltiple que el producto artístico presenta en otras cosas que, en su conjunto, determinan la forma del mundo: “L’opera singola è resa meglio apprezzabile e più comprensibile se non è presa isolatamente ma inserita nel continuum dello sforzo concatenato.”¹⁰⁴⁹ DRn, la docente florentina, parece no perder este *continuum*. ¿Como si no podemos interpretar: “Guardate, vedete l’Impero di Augustus?”. E gli faccio vedere i busti e sculture di quel dittatore della Nord Corea”?

Recuperar la frase de Kubler, la inclusión de cada obra en el continuum del esfuerzo encadenado, para ir hacia adelante buscando respuestas del alumnado, pero también del museo como lugar donde cada obra debe ser vista en conjunto, como nos dicen aquellas últimas palabras. Y debe ser así para que las obras no solo dialoguen con el espectador, sino que lo hagan entre ellas para arrancar del que mira, al menos, un soliloquio.

¹⁰⁴⁸ Recuerdo que la formación de la docente florentina es en Bellas Artes y ella misma se considera artista.

¹⁰⁴⁹ George Kubler, *La forma del tiempo*, p.57.

anche del museo come luogo dove ogni singola opera deve essere vista nel suo insieme, come ci suggeriscono quelle parole. E deve essere così perché le opere non dialoghino soltanto con lo spettatore, ma che lo facciano fra di loro per avviare in colui che guarda, al meno, un soliloquio.

Come Luigi Pirandello nella sua opera “Sei personaggi in cerca d’ autore”, immagino gli insegnanti¹⁰⁵⁰ cercando l’ opportunità di dare senso alla loro pratica educativa. Tutti procedono da un paradigma educativo nato nella mente dei politici pedagoghi che fanno turno, dimenticandosi spesso d’ includerli nel disegno e progettazione delle leggi educative. Li penso cercando il loro posto nella rappresentazione nel modo migliore che possono, o come hanno ereditato: qualcuno facendo uso del discorso diacronico della storia e altri, al contrario, sincronico. Forse non trovano nemmeno l’ occasione, il contesto adeguato, dove avviare il prodotto delle loro riflessioni teoriche (dove si uniscono entrambi i discorsi) e forse sia questo il motivo per cui si avvicinano al progetto “Ambasciatori ...” per imposizione qualcuno ed altri mostrando vero interesse; i primi nel dramma in attesa di superare l’ autocommiserazione e i secondi nella fiducia. E così si raccontano, e si svelano.

Abbiamo visto che si tratta di una attività che cerca lo sviluppo delle competenze negli studenti, una strategia di apprendimento difendibile, ma che deve compiere delle condizioni minime centrate nel svolgimento dei compiti dall’ apprendista ed essere monitorato dal docente e il responsabile del bene culturale scelto. Se ciò non si verifica possono essere acquisite delle conoscenze concrete e modificare delle attitudini ma non sviluppare delle competenze.¹⁰⁵¹

In questo contesto si approssimano ad un progetto educativo e formativo che sembrerebbe ritenuto importante nel fondo, ma non nella forma. Nella giornata dedicata al resoconto dell’ attività, celebrata nell’ aula del dipartimento Scuola e Giovani, dove alla presenza degli insegnanti si sono sommati rappresentanti del MIUR e da diversi musei partecipanti così come del Teatro La Pergola, si sono manifestati due grandi blocchi da discutere: uno il grande lavoro e impegno sostenuto da tutti, e due, la necessità di trovare un’ organizzazione interna che risulta meno complessa.

¹⁰⁵⁰ Intendo gli insegnanti responsabili dei gruppi di studenti della ASL nei Beni Culturali invitati a rispondere il questionario. Soltanto otto hanno risposto ai più di cinquanta inviti diretti tramite la mediazione del Dipartimento Scuola e Giovani delle Gallerie degli Uffizi

¹⁰⁵¹ C. Basoredo Ledo: Desarrollo de competencias en sesiones de interacción docente-aprendiz. 2014. Disponibile in: <https://ined21.com/p6845/>. Accesso: 21/04/2018.

Como Luigi Pirandello en su obra *Sei personaggi in cerca d'autore*, imagino al profesorado¹⁰⁵² buscando la oportunidad de dar sentido a una práctica docente –que suele proceder de un paradigma educativo– y su lugar en la representación de la mejor forma que pueden, o como han heredado: unos cuantos haciendo uso del discurso diacrónico de la historia y el resto, al contrario, sincrónico. Quizá no encuentran la ocasión para poner en marcha el producto de sus reflexiones teóricas (donde se unen ambos discursos) y, de nuevo, quizá sea este el motivo por el que se acercan al proyecto “Ambasciatori...”, aunque por imposición algunos y otros mostrando verdadero interés; los primeros desde el drama –esperando superarlo con dignidad– y los segundos con confianza. Y así se cuentan, y se revelan.

Hemos visto que se trata de una actividad que busca el desarrollo de las competencias del alumnado, una estrategia de aprendizaje defendible, pero que debe cumplir unas condiciones mínimas centradas en el desempeño de las tareas por parte del aprendiz y ser supervisado y reconocido de forma regular por el docente y el responsable. Si ello no se verifica se puede llegar a adquirir conocimientos concretos y modificar actitudes, pero quizá no desarrollar competencias (Basoredo, 2014).

En este contexto los docentes se aproximan a un proyecto educativo y formativo al que muchos consideran importante en el fondo pero no en la forma, como se ha puesto de manifiesto durante la jornada dedicada a su análisis entre el profesorado, los museos que han acogido la ASL, la Fondazione Teatro La Pergola y MIUR celebrada en el departamento Scuola e Giovani, como ente formador. Un descontento que ha quedado recogido en este documento con las palabras de muestra de ocho de ellos. Dos han sido los temas más importantes que han surgido, enlazados entre ellos: el gran trabajo sostenido por todos los implicados que debe ser mejor gestionado y la necesidad de encontrar una organización interna que resulte menos compleja.

Se trata de un proyecto que busca, entre otras cosas, comunicar el patrimonio cultural. Como en muchos otros ámbitos, aquí también se ha creado una paradoja: una de las críticas que los docentes hacen del proyecto es la falta de comunicación clara y eficaz. Así, manifiestan que han tenido que perseguir a los tutores externos para aclarar

¹⁰⁵² Me refiero al profesorado responsable de los grupos de estudiantes de la Alternanza Scuola Lavoro (ASL) en los Bienes Culturales invitados a responder un cuestionario. Han contestado ocho de las más de cincuenta invitaciones enviadas trámite la medición del Dipartimento Scuola e Giovani de Gallerie degli Uffizi.

È questo un progetto che cerca il modo di comunicare attraverso i beni culturali. Come succede in tanti ambiti della vita, anche qui si è creato un paradosso nella critica che i docenti fanno al progetto riversata sulla mancanza di comunicazione chiara e efficace. Così manifestano che hanno dovuto rincorrere i tutor esterni per chiarire molti aspetti che non erano competenza dell'ente formativo. Questi tutor si difendono affermando che i centri educativi sono numerosi e anche loro hanno avuto i loro problemi: un conto è ciò che dispone il Ministero della Pubblica Istruzione e ben altro la realtà dei piccoli musei, che hanno dovuto trovare il modo di adattarsi con un personale dimezzato dopo la riforma voluta dal Ministero dei Beni Culturali.

Una mansione abbastanza semplice, collaudata e riuscita durante quindici anni, è diventata complicata e difficile da capire e gestire secondo una parte importante degli insegnanti presenti. Non essendo un'attività facoltativa ma obbligatoria, bisogna riempire tanti formulari che, sebbene dovevano rispondere all'inizio ad un unico modello, è finito con uno diverso voluto da ogni scuola, nonostante il Dipartimento Scuola e Giovani abbia predisposto lo stesso per tutti, incrementando la complessità. È ben lontano quel camminare insieme sostenuto e voluto dalla direttrice Silvia Mascalchi; quando ci sono delle questioni burocratiche di mezzo, le cose vengono rese molto più difficili.

Le operatrici museali hanno sostenuto sulle loro spalle una parte importantissima del lavoro svolto, fondamentale per la buona riuscita e l'esito ottenuto dagli studenti, messo in evidenza anche dai genitori. È ovvio che quanto più affiatato sia stato il rapporto fra educatrice museale e scolastico, migliore è il risultato.

Per assicurare la buona riuscita, e nella difesa del lavoro operativo dei musei, MIUR crede che ogni scuola deve essere responsabile del numero di studenti e insegnanti coinvolti, appellando alla responsabilità di coloro che decidono dedicare un tempo a questo impegno. Forse dovrebbero fare proprie queste parole di Silvia Mascalchi sentite dire in un altro contesto:

“Secondo me occorrono tante qualità per fare sì che l'incontro abbia un senso e non sia semplicemente avere assolto un obbligo.”¹⁰⁵³

¹⁰⁵³ Intervista Silvia Mascalchi (26:22.08) 13/06/2017



muchos de los temas que no eran competencia del ente formador. Estos se defienden sosteniendo que los centros educativos son muchos, y también ellos han tenido problemas: una cosa es lo que el Ministerio dispone y otra la realidad de los pequeños museos que han tenido que adaptarse con un personal reducido después de la reforma implantada por el Ministero dei Beni Culturali.

Un cometido bastante simple, probado y exitoso durante quince años, se ha convertido en algo complicado y difícil de entender y gestionar, según una parte importante del profesorado presente. No siendo una actividad optativa –como lo había sido hasta ahora– sino obligatoria, tienen que tener presente la documentación que en estos casos siempre es demasiada. A pesar de que debía ser un modelo único propuesto por el Departamento Scuola e Giovani (ente formador) al final cada centro educativo ha emitido el suyo propio, complicando aún más las cosas. A ello se añade que muchos docentes no tenían claro quién debía rubricar qué, generando estrés también en el alumnado. Está bien lejos ese caminar juntos sostenido y querido por la directora del departamento Silvia Mascalchi cuando hay cuestiones burocráticas en medio, cuestiones más tenidas en cuenta que el aprendizaje del alumnado y su evaluación, quizá pasados por alto por entenderla actividad fácil de desempeñar.

Las educadoras museales han sostenido sobre sus espaldas una parte importantísima del trabajo realizado, fundamental para el éxito de una empresa de este calibre, evidenciado por los progenitores que han agradecido el trabajo realizado con sus hijos e hijas, como ha señalado con orgullo una de las educadoras presentes durante este encuentro. Es obvio que cuanto más cercana es la relación entre la educadora, la docente y el alumnado mayor es la posibilidad de que el trabajo resulte un éxito.

Para asegurar la relación –y en defensa del trabajo realizado por los museos– la representante del MIUR¹⁰⁵⁴ cree que cada centro educativo debe ser responsable del número de estudiantes y docentes comprometidos, apelando a la responsabilidad no solo de ellos, sino de todos aquellos que deciden dedicar un tiempo a esta actividad que debe ser, ante todo, educativa y formativa, aunque lleve implícito un cierto carácter lúdico. Quizá cada uno de los implicados debería hacer suyas las palabras de Silvia Mascalchi procedente de otro contexto y que adapto a las palabras de Silvia Mascalchi: “ Secondo me occorrono tante qualità per far sì che l’ incontro abbia un senso e non sia semplicemente avere assolto un obbligo.”

¹⁰⁵⁴ Ministero di Educazione, Università e Ricerca.



CAPITOLO 9

CONSIDERAZIONI FINALI

Sommario

9.1 Risposta agli obiettivi di ricerca

9.2 Conclusioni

9.3 Generalizzazioni

9.1 Risposta agli obiettivi di ricerca

Ho cercato di capire in questo lavoro di ricerca come si produce il processo della educazione artistica, della educazione al patrimonio culturale e della educazione alla cultura di pace tramite un progetto formativo collaborativo tra un centro educativo e un museo. E per fare ciò, esplorare quale tipo di educazione artistica, quale al patrimonio culturale e la relazione di entrambe nella costruzione e sviluppo della cultura di pace. Si tratta di affrontare una disciplina in cui il docente, ma anche l'educatore museale, deve affiancare lo studente nell'avvicinamento al fatto creativo e ai processi, a livello concettuale –tramite la riflessione sulle circostanze che contornano il processo in ogni atto creativo –come a livello procedurale. E, in questo percorso, riflettere su quali sono le circostanze che condizionano ogni attività educativa e formativa.

Trattandosi di una esperienza formativa per ognuno di noi che ci siamo implicati, sempre c'è implicito un percorso molto complesso dove posizionare la decisione che prendiamo o dobbiamo prendere. Quindi, assumere la responsabilità di una ricerca nata con l'intenzionalità di osservare, analizzare e capire la collaborazione fra due agenti che partecipano nel difficile compito di educare nella espressione e percezione dell'arte e il suo vincolo con il patrimonio culturale, con i valori che sono inerenti. Questa è la ragione per cui prendo in considerazione tutti gli informanti e gli strumenti per la raccolta delle informazioni presenti in questo processo. In questo ultimo capitolo redatto le conclusioni partendo da concetti e dati¹⁰⁵⁵ che non possono essere estrapolabili perché, oltre a non essere obiettivo della ricerca

¹⁰⁵⁵ M. Van Manen: *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Educación. 2003.



CAPÍTULO 9

CONSIDERACIONES FINALES

Sumario

- 9.1 Respuestas a los objetivos de investigación
- 9.2 Conclusiones
- 9.3 Generalizaciones

9.1 Respuesta a los objetivos de investigación

He tratado de comprender, mediante este trabajo de investigación, cómo se produce el proceso de la educación artística, patrimonial y de la cultura de paz en un proyecto colaborativo entre un centro educativo y un museo. Para ello, explorar qué tipo de educación artística, qué tipo de educación al patrimonio cultural y la relación de ambas con la construcción y el desarrollo de la cultura de paz. Se trata de afrontar una disciplina en la que el docente (también el educador museal) debe acompañar al alumnado a enfrentarse al hecho y a los procesos creativos, tanto a nivel conceptual –mediante la reflexión sobre las circunstancias que rodean el proceso de cada acto creativo– como a nivel procedimental. Y en este recorrido, reflexionar sobre cuáles son las circunstancias que condicionan la actividad educativa y formativa.

Al tratarse de una experiencia formativa, para todos los que nos hemos implicado en el proceso, siempre hay implícito un recorrido muy complejo donde se sitúa la construcción de la decisión que tomamos o que debemos tomar. Por este motivo, hay que asumir la responsabilidad de una línea de investigación que ha nacido con la intención de observar, analizar y comprender la colaboración entre dos agentes que participan en la difícil tarea de educar en la expresión y percepción del arte y su vinculación en el patrimonio cultural con los valores que les son inherentes, de ahí que tenga en cuenta todos los informantes e instrumentos para la recogida de la información que han intervenido en este proceso.

En este último capítulo construyo las conclusiones a partir de conceptos y datos (Van Manen, 2003) que no pueden ser extrapolables porque, además de no ser un objetivo de la investigación cualitativa, están sometidos a contextos y

qualitativa, sono sottomessi a diversi contesti e congiunture, nonostante evidenzino situazioni che possono essere verificate nell'ambito educativo. In questo modo, tratto di sintetizzare l'informazione partendo dai risultati che emergono dell'analisi qualitativa per rispondere a tre domande centrali che sono alla base della ricerca: quale educazione artistica, quale educazione al patrimonio culturale, che significato e azioni intorno alla cultura di pace sono generati nei due casi oggetto di studio e un terzo centro educativo osservato il quale, sebbene non costituisce un caso formale di questo studio, apporta informazione rilevante per le conclusioni. Da cui la sua inclusione negli annessi.

Sono domande condizionate da una congettura di partenza: se la conoscenza del patrimonio culturale attraverso l'educazione artistica può favorire la cultura di pace, intorno a ciò, la collaborazione fra scuola e museo si facilita:

- La capacità di interpretare il presente con la produzione artistica e oggetti del passato, a volte non tanto preterito, dall'analisi, riflessione e dialogo.
- La assunzione dei valori patrimoniali come fattore identitario di un nucleo sociale.
- La presa di coscienza della propria identità, che può portare verso la comprensione e rispetto di altre identità, attitudini che portano la prevenzione dei conflitti e sostenere un dialogo effettivo, di negoziazione tra le persone, mettendo in risalto quali sono gli aspetti che portano verso la costruzione della pace.

Per affrontare queste domande, rispondo con gli obiettivi formulati e delimitati nel capitolo 6.3:

- Distinguere i fattori contestuali che determinano la progettazione e sviluppo del curriculum artistico nell'insegnamento formale e non formale: carattere pubblico/privato, i principi ai quali è vincolata la scuola, le risorse materiali, la formazione degli insegnanti, ecc.
- Localizzare l'origine delle proposte degli insegnanti per svolgere la loro azione educativa nell'arte e patrimonio culturale, e la possibile interazione nella educazione dei valori propri della cultura della pace.
- Descrivere la chiave didattica del museo attraverso i suoi educatori.

significado y acciones educativas en torno a la cultura de paz se generan en los dos casos objeto de estudio y en un tercer centro educativo observado que, si bien no constituye un caso formal de este estudio, sí aporta información relevante para estas conclusiones. De ahí su inclusión en anexos.

Son preguntas condicionadas por una conjetura de partida:

Si el conocimiento del patrimonio a través de la educación artística puede favorecer la cultura de paz, en torno a esto, la colaboración entre el museo y la escuela facilita:

- La capacidad de interpretar el presente con la producción artística y objetos del pasado, a veces no tan lejano, desde el análisis, la reflexión y el diálogo.
- La asunción de los valores patrimoniales como factor identitario de un núcleo social.
- La toma de conciencia de la propia identidad, que puede llevar a la comprensión, tolerancia y respeto de otras identidades, actitudes que llevan a prevenir el conflicto y abogar por un diálogo efectivo, de negociación entre las personas, señalando cuáles son los aspectos que conducen a la paz.

Para afrontar esas preguntas respondo a los objetivos formulados y delimitados en el capítulo 6.3:

- Distinguir las claves contextuales que determinan el diseño y desarrollo del curriculum artístico en la enseñanza formal y no formal: carácter público/privado, ideario del centro, recursos materiales, formación del profesorado y de los educadores museales, etc.
- Localizar las ideas previas que maneja el profesorado para abordar el área artística y patrimonial, y su posible interacción con la educación en valores y actitudes propias de la cultura de paz, a partir del estudio de las propuestas docentes.
- Describir las claves didácticas del museo a través de sus educadores.
- Analizar el punto de vista que tienen sobre la Didáctica de la Educación Artística por una parte, los diferentes operadores culturales (profesorado, artistas, educadores de museos), y, por otra, cómo la percibe y recibe el alumnado.
- Mostrar la participación y las propuestas gráficas del alumnado a lo largo del proceso de comprensión del objeto artístico y/o patrimonial.

- Analizzare il punto di vista che sulla didattica della educazione artistica hanno, da una parte, gli insegnanti, gli artisti, gli educatori museali e, da un'altra, come è recepita dagli studenti.
- Mostrare la partecipazione e le proposte grafiche degli studenti lungo il processo di comprensione dell'oggetto artistico e/o patrimoniale.
- Identificare i meccanismi di attuazione utilizzati dal museo per lavorare su aspetti legati alla cultura della pace (come la inclusione, la diversità, il dialogo interculturale, la democratizzazione) e per approfondire nella formulazione delle nuove proposte di azione nell'educazione plastica e visiva e la sua connessione con la trasmissione e conoscenza del patrimonio culturale come costruttore di riferimenti culturali, civici-etici ed artistici.
- Decifrare significati e funzioni che la scuola e museo conferiscono al prodotto artistico – facendo visibili le proposte che si offrono nell'attualità– e osservare le risposte che ne derivano in base allo spazio dove vengono elaborate.
- Capire cosa ne pensa l'insegnante sul ruolo che gioca l'educazione artistica nella promozione dell'arte e del patrimonio storico-artistico il quale, come costruttore della memoria, partecipa favorendo i comportamenti pacifici.

1. Localizzare le premesse con cui lavorano i docenti per avvicinarsi all'area artistica e patrimoniale e la sua possibile interazione con l'educazione nei valori propri della cultura della pace, partendo dallo studio delle proposte docenti.

Nella ricerca portata avanti a Malaga e Firenze, metto in risalto come gli insegnanti formati nella Accademia delle Belle Arti non conoscono gli aspetti importanti vincolati a questioni del patrimonio culturale, e nelle loro pratiche di insegnamento non si azzardano a trattare argomenti che toccano in modo trasversale la cultura della pace. Soltanto la docente fiorentina, formata in Belle Arti ma professoressa di Storia dell'Arte, riesce a lavorare con gli studenti le tre aree portanti della ricerca. La docente del centro educativo di riferimento di Malaga non ha tenuto conto il patrimonio e la cultura della pace. Il professore della seconda scuola osservata in questa città introduce argomenti vincolati all'educazione in valori come contenuto della sua materia (Educazione Plastica Visual y Audiovisual), ma non educazione al patrimonio culturale.

I docenti formati in Storia dell'Arte toccano il patrimonio culturale ma qualcuno considera che la cultura della pace è qualcosa alla moda, nonostante i suoi contenuti siano strutturati non solo nel

- Identificar los mecanismos de actuación utilizados en el museo para trabajar aspectos relacionados con la cultura de paz, (como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural, la democratización) y para profundizar en la formulación de nuevas propuestas de acción en la educación plástica y visual y su conexión con la transmisión y conocimiento del patrimonio como constructor de referentes culturales, cívico-éticos y artísticos.
 - Desentrañar los significados y funciones que escuela y museo otorgan al producto artístico –haciendo visibles las actitudes y propuestas que se ofrecen en la actualidad– y observar las respuestas que se derivan atendiendo también al espacio físico donde lo trabajan.
 - Comprender qué piensa el docente acerca del papel que juega la educación artística en el desarrollo integral del alumnado y acerca de los museos en la promoción de las artes y del patrimonio histórico-artístico que, como constructor de la memoria, participa favoreciendo la promoción de comportamientos pacíficos.
- 1. Localizar las ideas previas que maneja el profesorado para abordar el área artística y patrimonial, y su posible interacción con la educación en valores y actitudes propios de la cultura de paz.**

En la investigación llevada a cabo en Málaga y Florencia, hay que poner de manifiesto que: los docentes formados en Bellas Artes desconocen aspectos importantes vinculados a cuestiones del patrimonio cultural; sin embargo, en sus prácticas docentes, se acercan más a tratar temas relacionados de un modo u otro con argumentos cercanos a la cultura de la paz. Solo la docente florentina, formada en Bellas Artes pero profesora de Historia del Arte, trabaja con su alumnado. Arte, patrimonio y cultura de paz. La docente del centro educativo de referencia en Málaga no tiene en cuenta patrimonio y cultura de paz. Su colega del segundo centro observado en esta ciudad introduce temas vinculados a la educación cívica como contenido de la EPVyA, pero no educación al patrimonio cultural.

Por otra parte, los docentes formados en Historia del Arte tienen presente el patrimonio cultural, pero alguno considera que hablar de cultura de paz no es más que una moda, a pesar de que en su estructura forma parte del curriculum tanto italiano como español –en la nomenclatura de Educazione alla cittadinanza o Valores éticos –que hacen posible la reflexión sobre una sociedad que garantiza la democracia, los derechos humanos, la conservación y protección del medioambiente, el aprendizaje de actitudes no violentas y el valor del diálogo.

curricolo italiano ma anche spagnolo sotto la nomenclatura Educación alla cittadinanza e Valores Éticos rispettivamente. Entrambe rendono possibile la riflessione su una società che deve garantire la democrazia, i diritti umani, la conservazione e la protezione del medio ambiente, l'apprendimento di attitudini non violente e il valore del dialogo.

Quindi, nessuno dei docenti di entrambi paesi hanno saputo vincolare arte, patrimonio e cultura di pace: Mettono in relazione arte e musei, arte e patrimonio, ma lasciano fuori la cultura della pace.

2. Distinguere la chiave contestuale che determina il disegno e lo svolgersi del curricolo artistico nell'insegnamento formale e non formale: carattere pubblico/privato, pensiero della scuola, risorse materiali, formazione dei docenti e dei mediatori culturali, ecc.

Nella impostazione pedagogica, ci sono musei che lavorano tenendo conto del curricolo di ogni livello educativo con l'aiuto degli insegnanti come succede in Museum Jorge Rando o Fondazione Palazzo Strozzi; non è abituale fra quelli più importanti di titolarità pubblica, come Gallerie degli Uffizi che si riduce alla scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado. La collaborazione con la scuola Secondaria di Secondo Grado è centrata nel progetto ministeriale ASL nei Beni Culturali con gli "Ambasciatori dell'Arte", ereditato dal progetto *Communicating Art*, come abbiamo visto.

La docente della scuola di riferimento spagnolo introduce nel suo programma la visita a centri di arte contemporanea e musei, ma come uscita trimestrale senza vincolarla necessariamente al curricolo. La professoressa di Firenze cerca di includere come contenuto didattico la visita a mostre e anche, a volte, sostituire le lezioni dell'aula con altre nel museo, ma riconosce la difficoltà di farlo dovuto agli intoppi burocratici che provengono sia dalla istituzione museale come dalla direzione del centro educativo che trova difficile gestire i cambi nelle materie restanti. D'altra parte né la professoressa del liceo spagnolo né quell'altra della scuola privata incorporano alla loro programmazione frequenti uscite ai musei, adducendo la lontananza e la mancanza di risorse materiali –la prima– e temporali –la seconda. Nemmeno lo fa il professore della seconda scuola parificata di Malaga dovuto alla propria situazione lavorativa,¹⁰⁵⁶ ma considera il museo strumento efficace per lo sviluppo dell'azione docente.

¹⁰⁵⁶ Il docente è stato assunto per un anno come supplente dalla scuola. Ha preferito lavorare con gli alunni in aula che fare delle uscite che non erano state programmate.

Ninguno de los docentes de ambos países ha sabido vincular conceptualmente arte, museos, patrimonio y cultura de paz. Suelen poner en relación arte y museos, arte y patrimonio pero dejan fuera la cultura de paz.

2. Distinguir las claves contextuales que determinan el diseño y desarrollo del currículum artístico en la enseñanza formal y no formal: carácter público/privado, ideario del centro, recursos materiales, formación del profesorado y de los mediadores culturales.

En los planteamientos pedagógicos, hay museos que trabajan teniendo en cuenta el currículum de cada nivel educativo con la ayuda de los docentes, como sucede en Museum Jorge Rando o Fondazione Palazzo Strozzi, aunque no es lo habitual entre aquellos más importantes de titularidad pública, como Galleria degli Uffizi, que se reduce a la escuela primaria y secundaria de primer grado. La colaboración con la escuela secundaria se centra en proyecto ministerial ASL en los Bienes Culturales con los “Embajadores del Arte”, heredado del proyecto *Communicating Art*, como hemos visto.

La docente del centro educativo de referencia suele introducir en su programación la visita a centros de arte y museos, pero como salida cultural trimestral, sin vincularla necesariamente al currículum. La profesora de Florencia sí intenta incluir como contenido didáctico la visita a exposiciones e incluso sustituir las lecciones en el aula por otras en el museo, aunque reconoce la dificultad de hacerlo por las trabas provenientes tanto de la institución museal como de la dirección del centro educativo, que encuentra difícil gestionar los cambios para el resto de las asignaturas. Por otro lado, ni la docente del IES ni la del centro educativo privado entrevistadas incorporan a su labor docente las salidas a museos, aduciendo la lejanía y la falta de recursos materiales, –la primera –y temporales la segunda. Tampoco lo hace el profesor del segundo centro concertado que no se lo ha planteado debido a su situación laboral como suplente, pero considera el museo como una herramienta eficaz para el desarrollo de su labor docente.

Los departamentos de educación de los museos buscan trabajar de forma colaborativa con los docentes, aunque reconocen las limitaciones que estos tienen para que se trate de un

Ci sono dipartimenti di educazione nei musei che cercano di lavorare in modo collaborativo con i docenti, anche se riconoscono le limitazioni di questi per lavorare su progetti continuativi nel tempo. Ammettono che la motivazione dei professori ha un limite perché non ci sono i corrispettivi da parte della presidenza dei centri educativi. I professori spagnoli che partecipano lo fanno al di fuori dell'orario scolastico.

In questo percorso collaborativo, gli educatori museali non vantano formazione in pedagogia e, nonostante il disegno di progetti di collaborazione con pedagoghi in pratica, a Malaga, la gran maggioranza delle volte (a Firenze non è richiesto questa prestazione) non realizzano una valutazione esaustiva del progetto per mancanza di risorse temporali e umane formate in questo ambito. Dello stesso modo, nessuno dei docenti intervistati guardano il loro lavoro come progetto di ricerca della propria attività educativa.

3. Decifrare significati e funzioni che scuola e museo conferiscono al prodotto artistico e le caratteristiche dello spazio dove viene elaborato.

A Firenze, non trattandosi di una materia procedimentale, poche volte elaborano dei prodotti artistici nell'aula. Nel caso osservato, la docente fiorentina sì lo fa come segnaliamo nell'obiettivo 5. Lo spazio utilizzato è sempre l'aula comune ad altre materie. Nonostante, nel suo liceo è considerato obiettivo importante quando gli studenti devono prendere parte a concorsi o la direzione crede sia opportuno in occasione della settimana culturale.

Per quanto si riferisce al museo, il prodotto artistico rimane relegato ai bambini di educazione primaria nel Palazzo Strozzi. Nella Galleria degli Uffizi, secondo la direttrice del dipartimento di didattica, è da tempo che non si fanno laboratori. Nel progetto 'Ambasciatori dell'Arte incidono nella tecnica usata dall'artista ma gli studenti non imparano i rudimenti tecnici in modo pratico.

Anche nelle scuole degli insegnanti intervistati a Malaga il prodotto artistico è considerato più rilevante se usato come materiale da mostrare in occasione della chiusura dell'anno scolastico.

Nel Museum Jorge Rando preparano le visite dei centri educativi tenendo conto di ciò che il professore domanda. In occasioni elaborano prodotti finali nell'atelier abilitato dipendendo dalla mostra visitata e dal progetto disegnato, ma è abituale soltanto la visita guidata e ragionata.

proyecto continuado en el tiempo. Admiten que la motivación del profesorado tiene un límite porque no hay contrapartidas por parte de la dirección de los centros educativos, ya que, en la mayoría de los casos, el que se involucra lo hace fuera de su horario profesional.

Para ese trabajo colaborativo, los educadores museales no suelen tener formación pedagógica aunque sí en gestión cultural y, a pesar del diseño de proyectos educativos en colaboración con pedagogos en prácticas –la mayoría de las veces, en Málaga (en Florencia no contemplan esta ayuda) –no realizan una evaluación exhaustiva del mismo por falta de tiempo y personal formado en este ámbito en el departamento de educación. De la misma forma, ninguno de los docentes entrevistados aborda su labor educativa como un proyecto de investigación.

3. Desentrañar los significados y las funciones que escuela y museo otorgan al producto artístico y cómo es el espacio físico donde lo trabajan.

En Florencia, al no tratarse de una asignatura procedimental, raramente elaboran en el aula productos artísticos. En el caso observado la docente sí lo hace como ponemos de manifiesto en el objetivo 5. El espacio utilizado es siempre el aula común a otras asignaturas. No obstante, en su centro educativo, el producto artístico cobra importancia cuando el alumnado debe presentarse a concursos o la dirección considera que debe ser trabajado en ocasión de la semana cultural u otros eventos de prestigio.

En cuanto al museo, el producto artístico queda relegado a cursos de Educación Primaria en Palazzo Strozzi. En Galleria degli Uffizi, según su directora, hace tiempo que no se trabaja en talleres. El abordaje de los contenidos histórico-artísticos no pasa por un taller posterior que los reelabore. En el proyecto “Embajadores del Arte” inciden en la técnica utilizada por el artista pero el alumnado no aprende de forma práctica su ejecución, ni cómo pueden ser incorporadas a la habilidad creativa.

También en los dos centros educativos observados de Málaga el producto artístico es considerado relevante si es usado para concursos, semanas culturales y como material para exponer a final de curso.

En Museum Jorge Rando construyen las visitas de los centros educativos teniendo en cuenta lo que el profesorado demanda. En ocasiones elaboran productos finales en el taller habilitado

Invece, il Museo Picasso Malaga fa lavorare sempre gli studenti dopo le loro visite cercando di farli reinterpretare ciò che hanno visto nelle sale.

4. Capire cosa ne pensa l'insegnante¹⁰⁵⁷ sul ruolo della educazione artistica e il museo –come promotore dell'arte e del patrimonio culturale– nello sviluppo degli studenti.

La docente di riferimento di Málaga (DM) considera l'educazione artistica come un canale di espressione dell'emozioni, quindi un mezzo affinché i suoi alunni possano conoscere e conoscersi. Il secondo docente osservato (CB) in un'altra scuola nella stessa città, ritiene che la cosa più importante è la crescita personale degli studenti, motivo per cui è convinto dell'educazione artistica come strumento per imparare a cavarsela nella vita.

La terza docente di Malaga, insegnante in una scuola privata, (DR) dice nell'intervista, che l'arte è un mezzo di comunicazione ma non incide nella sua importanza. Mentre la professoressa di Storia dell'Arte del Liceo (DL) crede che bisogna aiutare attraverso l'educazione artistica a canalizzare l'emozioni, a insegnare a progettare l'astratto in qualcosa di concreto.

La docente fiorentina di Storia dell'Arte (DRn) riconosce nell'educazione artistica uno strumento per l'apprendimento critico che permette sviluppare la capacità di interrogarsi sui fatti e ragionare sul loro significato. Pertanto, è necessario per lo sviluppo integrale della persona. Il resto dei suoi colleghi considerano l'educazione artistica come un modo per trasmettere conoscenza, di educare per conoscere e apprezzare le opere artistiche del passato e del presente e uno strumento per capire e divulgare l'arte. Soltanto due delle otto docenti che hanno risposto al questionario sostengono che l'arte ci rende migliori persone mentre un'altra non ha risposto alla domanda.

Per i docenti di Málaga, il patrimonio culturale è collegato ai beni materiali e immateriali che hanno un valore storico perché è traccia della nostra identità, quindi, della nostra cultura. Ma considerano anche che è commercio e diritti economici di una istituzione. Una delle insegnanti indica che patrimonio culturale è tutto ciò che parla del vissuto delle persone, avvicinandosi alla definizione di patrimonio culturale più attuale.

¹⁰⁵⁷ Nelle conclusioni di questo obiettivo tengo conto anche delle risposte di tutte l'insegnanti fiorentine che hanno risposto al questionario, non unicamente di coloro che insegnano Storia dell'Arte o Disegno e Storia dell'Arte.

para ello, dependiendo de la exposición visitada y del proyecto diseñado, pero lo habitual es que se trate de una visita guiada y razonada.

4. Comprender qué piensa el docente¹⁰⁵⁸ acerca del papel que juega la educación artística y el museo –como promotor de las artes y el patrimonio cultural– en el desarrollo integral del alumnado

Según la docente de Málaga (DM), la educación artística es un canal de expresión de las emociones, por lo que considera que es un medio para que su alumnado pueda conocer y conocerse. El docente observado en un segundo centro educativo de esta ciudad (CB), considera que lo más importante es el crecimiento personal del alumnado, motivo por el que está convencido de que la educación artística es el instrumento adecuado para ello, una herramienta para aprender a valerse en la vida.

La docente del colegio privado (DR) sostiene que el arte es un medio de comunicación, por ello incide en la importancia de comprender el lenguaje publicitario para el desarrollo del pensamiento crítico. La profesora del IES (DL) cree que hay que ayudar a través de la educación artística a canalizar las emociones, enseñar a “proyectar lo abstracto en algo concreto”.

La docente florentina de Historia del Arte (DRn) reconoce en la educación artística un instrumento para un aprendizaje crítico que permite desarrollar la capacidad de interrogarse sobre los hechos y razonar sobre su significado; por lo tanto, lo considera esencial para el desarrollo integral de la persona. El resto de sus colegas consideran la educación artística como una forma de transmitir conocimiento, de educar para conocer y apreciar las obras de arte del pasado y del presente y un instrumento para comprender y divulgar el arte. Solo dos de ellas sostienen que el arte nos hace mejores y una no ha contestado a esta pregunta del cuestionario.

Para el profesorado de Málaga, el patrimonio está relacionado con bienes materiales e inmateriales que tienen valor histórico porque es la huella de nuestra identidad cultural. Pero también considera que es comercio y derechos económicos de una institución. Una de las profesoras apunta que patrimonio es todo aquello que habla de las vivencias de las personas, acercándose al concepto de patrimonio en la actualidad.

¹⁰⁵⁸ En este objetivo tengo en cuenta también las respuestas de todas las docentes florentinas que han contestado al cuestionario, no solo aquellas que enseñan Historia del Arte o Diseño e Historia del Arte.

Secondo un campione, per le professoressa fiorentine patrimonio è tutto ciò che ci circonda, che costituisce benessere materiale e spirituale e caratterizza l'identità di un popolo. Quelli beni ereditati dal passato usufruiti nel presente e, come depositari che siamo, dobbiamo trasmettere alle generazioni future con dovere di incrementarlo. Soltanto una delle docenti mette in relazione patrimonio e paesaggio.

Nessuno dei docenti di entrambi i casi di studio parla esplicitamente di patrimonio artistico poiché considerano che di partenza lo è, anche se l'unico professore intervistato evidenzia che ci sono molte cose considerate patrimonio ma "scappano da ciò che è considerato artistico".

Qual è il ruolo del museo nella promozione delle arti? Una docente fiorentina coincide con un'altra di Málaga nella idea di museo come luogo che accoglie "diverse forme di espressione artistica", che non sono facili da vedere attorno a noi e li troviamo, in genere, sui libri. Sono prodotti che parlano dello sviluppo del pensiero lungo i secoli. Pensa che il museo deve essere più flessibile e stimolante, più interattivo. Un'altra insegnante di Málaga ha una visione molto negativa del museo e di ciò che rappresenta, causa della sua scarsa frequentazione; ma quando viaggia all'estero la visita al museo entra nei suoi piani, come fa un'altra collega. Per l'unico professore del gruppo, il museo significa il luogo idoneo per "avere delle esperienze primitive, sensoriali e intellettuali", lo visita spesso. La docente fiorentina si lamenta della trasformazione del museo in un'attività più economica che culturale, per i prezzi troppi alti dell'ingresso e la difficoltà di accedere quando hanno bisogno, impedimenti che, d'altra parte e in doppia lettura, dimostra agli studenti che la contemporaneità, anche nelle arti, si può trovare dietro le sue mura.

Forse perché i docenti italiani informanti insegnano come materia la storia dell'arte ed è troppo pesante il contesto in cui sono immersi, coincidono nel loro insegnamento come strumento per lavorare in modo interdisciplinare, ma pochi lo fanno. Sono consapevoli che il patrimonio storico-artistico permette conoscere il mondo, il contesto in cui si muovono e la necessità di trasmettere la importanza della protezione e conservazione come concetto di bene pubblico. Ma per proteggerlo bisogna conoscerlo, motivo per cui è essenziale l'educazione artistica e la formazione dello studente anche davanti alle opere.

Según las docentes florentinas, patrimonio es todo aquello que nos rodea, que constituye riqueza material y espiritual y conforma la identidad de un pueblo. Aquellos bienes heredados del pasado que disfrutamos en el presente y, como depositarios que somos, debemos transmitir a las futuras generaciones con el deber de incrementarlos. Solo una de las profesoras relaciona paisaje con patrimonio.

Ningún docente componente de cada uno de los grupos de Florencia y de Málaga habla en sus clases expresamente de patrimonio artístico, aunque el único profesor entrevistado¹⁰⁵⁹ matiza que hay muchas cosas que son consideradas patrimonio y “se escapan de lo artístico”.

En relación a la pregunta cuál es el papel del museo en la promoción de las artes, una de las docentes florentinas que ha contestado el cuestionario, coincide con otra malagueña del centro educativo privado en que el museo es el lugar que acoge “diferentes formas de expresión artística”, que no son fáciles de ver a nuestro alrededor y solemos, por lo tanto, encontrarlas en libros. Son productos que hablan del desarrollo del pensamiento a lo largo de los siglos. Coincide con otra en que el museo debe cambiar, ser más flexible y estimulante, más interactivo. La docente de Málaga tiene una visión muy negativa del museo y de lo que representa, por eso aduce que no va a menudo, solamente cuando viaja al extranjero, como hace otra colega. Para el único profesor del grupo, el museo es el lugar idóneo para “tener experiencias artísticas primitivas, sensoriales e intelectuales”, por eso los visita a menudo. La docente florentina lamenta que se haya convertido en un negocio, un impedimento para demostrarle a su alumnado que la contemporaneidad, también de las artes, se puede encontrar entre sus muros.

Quizá porque el profesorado italiano enseña como materia la historia del arte y pesa mucho el contexto en el que está inmerso, coincide en valorar su enseñanza como instrumento para trabajar de forma interdisciplinar, pero pocos lo hacen. Son conscientes de que el patrimonio histórico-artístico permite conocer el mundo, el contexto en el que se mueven y la importancia de transmitir la necesidad de conservarlo y transmitirlo como concepto de bien público. Pero para protegerlo es necesario conocerlo, motivo por el que considera esencial la formación del estudiante delante de obras de arte.

¹⁰⁵⁹ Recordamos que tanto el profesorado malagueño como el florentino pertenece al género femenino. Únicamente el docente del segundo centro educativo observado en Málaga es de género masculino.

Contrapponendosi a questa idea, la docente di riferimento di Málaga considera necessario che gli studenti conoscano parte del patrimonio della città ma senza ricorrere per farlo al museo. La proposta della caccia al tesoro per il centro della città scoprendo l'arte urbano nei murales e graffiti che appaiono in tanti palazzi, avrebbe avuto un percorso significativo aggiungendo elementi di valore come una ricerca sugli artisti e tutto ciò che circonda la loro esecuzione (finanziamento e compromessi acquisiti), tematiche e palazzi scelti; architettura dipinta¹⁰⁶⁰ e il rapporto con ciò che osservano come la traccia urbanistica e la trasformazione subita col passare dei secoli; il deposito di elementi che hanno configurato il patrimonio culturale e la scomparsa o l'occultamento di altri, ecc. Sono tutti argomenti che danno la possibilità di essere trattati nell'aula mediante gruppi di discussione. Cuenca y Domínguez¹⁰⁶¹ sostengono che gli elementi patrimoniali sono fonti e testimonianze di cui partire per conoscere il passato, capire il nostro presente e intuire l'origine dei posizionamenti futuri. In esso è centrata la finalità básica della didattica del patrimonio culturale, che ci vincola con le nostre radici culturali e tradizioni dove sono presenti "los elementos socialmente simbólicos e identitarios."

5. Analizzare il punto di vista che hanno, da una parte, docenti, artisti, educatori dei musei, sulla didattica dell'educazione artistica e, dall'altra, come è percepita dagli studenti.

Abbiamo visto come in Italia l'educazione procedimentale dell'arte finisce nel terzo anno della scuola secondaria di primo grado¹⁰⁶², proseguendo gli studi artistici nella Storia dell'Arte della scuola secondaria superiore. Non è abituale ciò che ho visto nelle lezioni della docente fiorentina, chi enfatizza la costruzione del pensiero attraverso azioni artistiche, produzioni audiovisive o lavori visivi mettendo in relazione diversi periodi artistici con l'attualità. L'insegnante –che è anche artista plastica– affronta la materia attendendo l'aspetto creativo e produttivo e la sua dimensione apprezzativa e interpretativa, destinando una parte del tempo dedicato all'insegnamento (due ore settimanali in una lezione) a visionare i contesti culturali, storici, tecnologici e mediatici in cui siamo sommersi rapportandoli con i modelli che propone la Storia dell'Arte però in consonanza con una impostazione più vicina a gli Studi Visuali che a

¹⁰⁶⁰ È una caratteristica di Málaga l'architettura dipinta del secolo XVIII, recuperata solo tra la ricerca della dottoressa Rosario Camacho Martínez iniziata nel 1980.

¹⁰⁶¹ J.M. Cuenca, J.M. e C. Domínguez: "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria", en Estepa, J., de la Calle, M. y Sánchez, M. (eds.) (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: ESLA. pp. 79–96 (81).

¹⁰⁶² En España corresponde a 2º de la ESO.

Contra poniéndose a esta idea, la docente de Málaga considera necesario que el alumnado conozca parte del patrimonio de la ciudad sin recurrir para ello al museo. La propuesta del ginkana por el centro de la ciudad descubriendo el arte urbano en los grafitis que aparecen en muchos edificios, habría tenido un recorrido significativo añadiendo elementos de valor como: la búsqueda del artista y todo lo que ha rodeado su ejecución (financiación y compromisos adquiridos) temas y edificios elegidos; arquitectura pintada¹⁰⁶³ y la relación con lo que están observando; trazado urbanístico y modificación a lo largo de los siglos; el depósito de elementos que han ido configurando el patrimonio y la desaparición u ocultación de otros, etc. Son temas que dan la posibilidad de ser abordados en el aula mediante presentaciones y grupos de discusión. Cuenca y Domínguez sostienen que los elementos patrimoniales son fuentes y testigos de los que partir para conocer el pasado, comprender nuestro presente e intuir el origen de los posicionamientos futuros. En ello se centra la finalidad básica de la didáctica del patrimonio, que nos vincula con nuestras raíces culturales y tradiciones en los que están presentes “los elementos socialmente simbólicos e identitarios.” (Cuenca y Domínguez, 2009, p.82)

5. Analizar el punto de vista que tienen, por una parte, profesorado y educadores de museos, sobre Didáctica de la Educación Artística, y, por otra, cómo la percibe y recibe el alumnado.

Hemos visto que en Italia, la educación plástica acaba en el tercer año de la escuela secundaria de primer grado¹⁰⁶⁴, continuando los estudios artísticos en Historia del Arte en la escuela secundaria superior. Lo habitual no es lo que he observado en las clases de la docente florentina, en las que enfatiza la construcción del pensamiento a través de acciones artísticas, producciones audiovisuales o trabajos visuales relacionando diferentes periodos artísticos con la actualidad. Esta profesora –que además es artista –aborda su asignatura atendiendo al aspecto creativo y productivo y a su dimensión apreciativa e interpretativa, destinando una parte del tiempo dedicado a la asignatura (dos horas semanales) a revisar el contexto cultural, histórico, tecnológico y mediático en el que estamos inmersos en relación a las circunstancias y modelos que propone la Historia del Arte. Su alumnado está dividido: mientras un grupo considera que los talleres de la docente no son necesarios para el aprendizaje de la asignatura, otra cree que es esencial para

¹⁰⁶³ Es una característica de Málaga la arquitectura pintada del siglo XVIII, recuperada solo tras la investigación de la doctora Rosario Camacho Martínez iniciada en 1980.

¹⁰⁶⁴ En España corresponde a 2º de la ESO. Se conoce también como Scuola Media

quella. I suoi studenti sono divisi: mentre una parte considera i laboratori proposti dalla docente come qualcosa di non necessaria per l'apprendimento della materia, un'altra parte li considera essenziali per capire e apprezzare meglio l'opera d'arte quando vanno a visitare musei e centri di arte contemporanea.

È evidente la difficoltà di arrivare a comunicare la validità dell'arte a una ampia maggioranza, soprattutto quando una parte rivendica lo studio pensando nei voti finali, forse dovuto non soltanto all'influenza dei progenitori, ma anche di altri docenti che stabiliscono, come priorità, l'apprendimento mnemonico dei contenuti teorici anziché su una comprensione più approfondita del processo. Franca Gattini¹⁰⁶⁵ evidenzia che, nel mondo dell'educazione, esiste una dicotomia tra gli insegnanti che lavorano con progetti e quelli altri che seguono il metodo tradizionale, i quali affermano la scarsa professionalità, la carenza di competenze e la strumentalizzazione che i primi – dicono – fanno della materia. Il docente che lavora con progetti educativi si difende rivendicando la propria professionalità disciplinare e considera che il suo metodo apporta una visione ampia della conoscenza, opponendosi a quelli altri che frammentano e suddividono senza capire i concetti di interdisciplinarietà e trasversalità.

Un esempio di interpretazione dei significati in relazione a ciò che conosciamo è un'opera di Lorenzo Quinn intitolata 'Support' (immagine 50). L'insegnante del liceo fiorentino di riferimento invita gli studenti a interpretare e riflettere su ciò che vedono, e difendere i loro pensieri con argomenti. Si tratta di un'attività chiesta a studenti della classe III delle superiori con un programma che finisce in Grecia e Roma. L'insegnante cerca sempre dei motivi per porre a dialogare ogni epoca, potenziando la creatività, il pensiero convergente (in questo caso) e i pensieri divergente e analitico.

Non è facile ciò che chiede loro, ma, dallo stesso modo che per il docente spagnolo del secondo centro osservato la cosa più importante è il processo, per lei il processo è costituito dallo studio compositivo di una opera stabilendo un rapporto avvalendosi, per esempio, di un *tableau vivant*, come nel caso dell'affresco di Giotto "Il compianto sul Cristo morto". Gli attori sono gli alunni di una classe IV. (Immagini 51 e 52)

¹⁰⁶⁵ Cambi e Gattini, op. cit., 2003, p.13

comprender la obra de arte y apreciarla cuando van a visitar museos y centros de arte contemporáneo.

Es evidente la dificultad de llegar a comunicar a todos los valores del arte, sobre todo cuando alguno de ellos reivindica el estudio de la historia del arte pensando en las notas finales, quizá debido no solo a la influencia de los progenitores, sino también de otros docentes que establecen, como prioridad, el estudio memorístico de los contenidos teóricos.

Un ejemplo de interpretación de los significados en relación a lo que conocemos lo trabaja la docente florentina partiendo de una obra de Lorenzo Quinn titulada “Support”. Les invita a interpretar y reflexionar sobre lo que ven, argumentando. Esto lo pidió a un curso que corresponde a 3º de ESO cuya programación llega hasta el arte clásico, Grecia y Roma. Aun así busca siempre motivos para poner en diálogo cada época, fomentando la creatividad.

No es fácil lo que les pide, pero de la misma forma que para el docente español lo importante es el proceso, también para ella este proceso puede consistir en el estudio compositivo de una obra estableciendo una relación en forma de *tableau vivant*, como con el estudio de la obra de Giotto “Lamentación sobre Cristo muerto”. Los actores son el alumnado de IV de la educación secundaria superior de este liceo lingüístico:



Imagen 50: Lorenzo Quinn. Support. La docente florentina pide a su alumnado reflexionar sobre cómo el artista pone en relación la materialidad de la escultura clásica y su representatividad con los problemas medioambientales traducidos en la laguna veneciana. (Foto: designboom.com)

A Málaga, DM., la docente della scuola di riferimento, dispone di tre ore per questa materia alla quale dedica una ora settimanale per insegnare i contenuti dell' arte basando le sue lezioni in brevi riassunti per un apprendimento mnemonico di periodi, stili e artisti più noti. (Immagine 53). D' altra parte, il curriculum può essere interpretato in questo senso, e l' insegnante di una materia ritenuta procedimentale non va più in là.

L' insegnante riferisce che il suo metodo è basato su una mescolanza di nozioni di storia dell' arte con la realizzazione di prodotti in relazione a ciò che hanno visto come filo conduttore. L' approccio procedimentale, nell' aula comune alle altre materie, ha una finalità produttiva ma non esiste una riflessione previa sui significanti e significati che diriga la procedura.

Durante i mesi che ha durato l' osservazione nella scuola di riferimento, l' insegnante ha ricorso spesso ad esempi trovati in You Tube per motivare negli studenti la comprensione degli artefatti da un punto di vista manuale ma non concettuale. Gli alunni vogliono superare la materia con voti alti per incrementare la media, ma sembrano non avere la necessità di lavorare in qualcosa altro che sul fatto manuale. La gran maggioranza delle alunne considerano che stanno imparando ma non sanno cosa, difendendo la materia di fronte agli attacchi degli studenti di altri itinerari. Sebbene credono che l' apprendimento della materia “è relazionato con la cultura”, qualcuna di loro si lamenta che è stata eliminata la seconda lingua straniera per fare posto a EPVyA; altre riconoscono che quando hanno degli esami approfittano questa ora come tempo di studio e, infine, i meno, parlano di fare delle pratiche manuali che a casa loro non fanno. In un gruppo composto da trentuno studenti, soltanto quattro ragazze sceglierebbero parlare di arte nelle lezioni e i ragazzi intervistati non considerano importante questa materia neppure credono che possa apportargli niente più in là di un tempo per rilassarsi e pensare ad altre cose.



Imagen 51: Giotto: "Lamentación sobre Cristo muerto". (Foto Arquivolta's Webglob-WordPress.com)



Imagen 52: Tableau vivant referenciando la obra de Giotto. Fotografía cedida por la docente del liceo florentino

En Málaga, la docente del centro educativo de referencia en la investigación, cuenta con una hora a la semana para abordar contenidos teóricos de la historia del arte y construye sus clases alrededor de resúmenes memorísticos de periodos, estilos y artistas. Por otra parte el curriculum puede ser interpretado en este sentido y la profesora de una asignatura considera procedimental no va más allá.

RETRATO EN EL RENACIMIENTO Y EN DIFERENTES MOMENTOS DE LA HISTORIA DEL ARTE

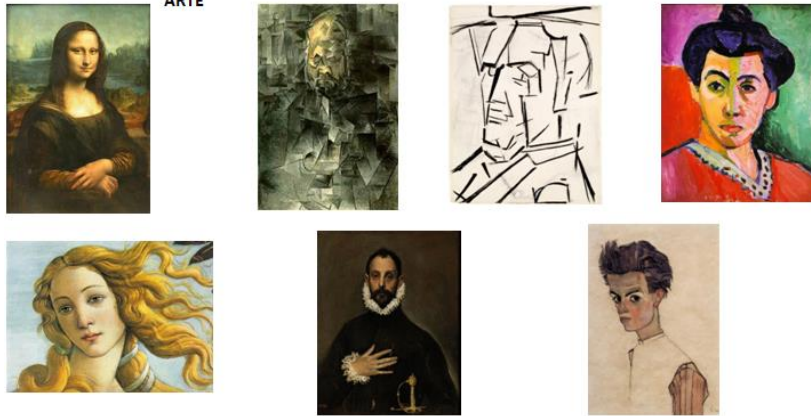


Imagen 53. El retrato a través de los siglos en imágenes míticas. Documento extraído tal y como aparecía en la página web del centro escolar observado: "Escuela de Atenas y retrato". Asignatura Educación Plástica Visual y Audiovisual. Curso 4º de ESO".

Refiere que su método se basa en una mezcla de nociones de la historia del arte con trabajos prácticos relacionados con lo visto como hilo conductor. El acercamiento procedimental de la asignatura, realizada en el aula común, tiene un fin productivo pero no existe una reflexión previa sobre significantes y significados que dirija el proceso.

L'insegnante della seconda scuola osservata (CB) lavora con i suoi studenti la comprensione del processo del prodotto artistico, rafforzando la capacità di ragionare e relazionare delle sue alunne e alunni partecipando nella costruzione del pensiero critico. Parte degli argomenti che interessano gli studenti per fare arrivare loro attraverso una pratica di tipo cooperativo a "reflexionar sobre sí mismos para conocerse, conocer y crecer". Incide nella qualità del prodotto finale, quindi coltiva il piacere per un lavoro ben fatto. Anche se gli studenti non sono abituati a lavorare in questo modo si sono sorpresi e sentiti fieri di ciò che possono arrivare a pensare e creare.

La docente della scuola privata (DR) lavora sull'educazione visuale attraverso l'analisi pubblicitario per far sì che i suoi studenti conoscano la realtà che li circonda, che imparino che "son capaces de hacer lo mismo y expresarse por esa vía". Gli esercizi proposti sono indirizzati al disegno di manifesti o al lavoro libero, dove possono fare prevalere la conoscenza dei contenuti affrontati nella materia.

C'è da evidenziare che gli alunni fiorentini intervistati chiedono di affrontare l'apprendimento dell'arte incorporando la produzione artistica, mentre qualche studente di Málaga vorrebbe conoscere processi e aspetti storico-artistici. In entrambe le scuole, le alunne hanno manifestato la loro preferenza per apprendere il linguaggio dell'opera d'arte, imparare a leggere e trovare relazione tra le opere di altri stili con le opere contemporanee per dopo creare su di esse. Gli alunni di genere maschile non manifestano questa curiosità.

Durante l'attività educativa svolta nel Museum Jorge Rando, gli studenti partecipanti nel progetto, hanno potuto soddisfare questa lacuna, giacché, anche se l'educatore museale non ha divulgato il linguaggio compositivo, ha fatto riflettere loro sulla interpretazione dei significati, costruendo conoscenza. È mancato un prodotto-interpretazione della riflessione, invece di un altro mimetico. Questi studenti hanno manifestato la loro trasformazione nel approccio ad un'opera d'arte, la comprensione di schemi che possono essere relazionati tra opere dell'arte contemporanea e l'arte più attuale con quel carattere inafferrabile, diffuso, plurale e frammentario che si allontana della gerarchia e della esclusività e si apre alla interpretazione senza pretendere ad ogni costo essere originale.¹⁰⁶⁶

¹⁰⁶⁶ F. Martín: Sobre la postmodernidad y su expresión plástica, *Laboratorio de arte*, 6, 1993, pp.263-281 (271). Disponibile in: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/54084>. Accesso 14/06/2017.

Durante los meses que ha durado la observación, la profesora ha recurrido a menudo a ejemplos de la web para motivar en el alumnado la comprensión de los artefactos que pueden encontrar en los centros de arte contemporáneo, animando a trabajarlos desde un punto de vista manual pero no conceptual. Al alumnado le interesa aprobar la asignatura con buena nota pero no se esfuerza en trabajar algo más que el producto final. La mayoría de las alumnas consideran que están aprendiendo pero no saben qué, defendiendo la asignatura frente a los ataques de compañeros de otros itinerarios. Aunque creen que su aprendizaje “está relacionado con la cultura”, algunas de ellas se quejan de que ha sido eliminada la segunda lengua extranjera para incorporar la EPVyA; otras reconocen que, en ocasiones, cuando tienen exámenes de otras asignaturas, la aprovechan como hora de estudio; algunas están contentas porque les permite “hacer manualidades,” algo que en sus casas no hacen. Solo cuatro de ellas preferirían hablar de arte. Los alumnos entrevistados y observados no la consideran importante, ni creen que les aporte más que un tiempo de relajación y para pensar.

El profesor del segundo centro educativo observado¹⁰⁶⁷ (CB) trabaja con su alumnado la comprensión del proceso del producto artístico, reforzando la capacidad de razonar y relacionar de sus alumnas y alumnos, participando en la construcción del pensamiento crítico. Parte de los temas que importan al alumnado para que, a través de una práctica colaborativa en el grupo, puedan llegar a “reflexionar sobre sí mismos para conocerse, conocer y crecer.” Incide en la calidad del producto final, por lo que cultiva el esfuerzo en un trabajo bien terminado. Aunque los alumnos y las alumnas no estaban acostumbrados a trabajar de esta forma les ha sorprendido y se han sentido orgullosos de lo que pueden llegar a pensar y hacer.

La docente del colegio privado (DR) suele trabajar la educación visual mediante el análisis publicitario para que su alumnado conozca la realidad que le rodea, que aprenda que “son capaces de hacer lo mismo y expresarse por esa vía”. Los ejercicios que propone están dirigidos al diseño de carteles o al trabajo libre donde pueden poner de manifiesto el conocimiento de los contenidos abordados en la asignatura.

Llama la atención que el alumnado de Florencia pida trabajar la asignatura incorporando la producción artística, mientras a los del centro educativo malagueño les gustaría conocer

¹⁰⁶⁷ Recuerdo que la observación llevada a cabo en este segundo centro educativo, así como las entrevistas realizadas a su profesor (CB) y a otras dos docentes de un centro privado (DR) y un IES (DL), obedecen a una lógica de recogida de datos para examinar y comprender la realidad educativa.

L'educatrici museali proposte da Gallerie degli Uffizi, si avvicinano all'opera d'arte nel modo tradizionale, nonostante possono essere trovati elementi molto contemporanei e attuali, come ha messo in relazione una alunna durante l'intervista.

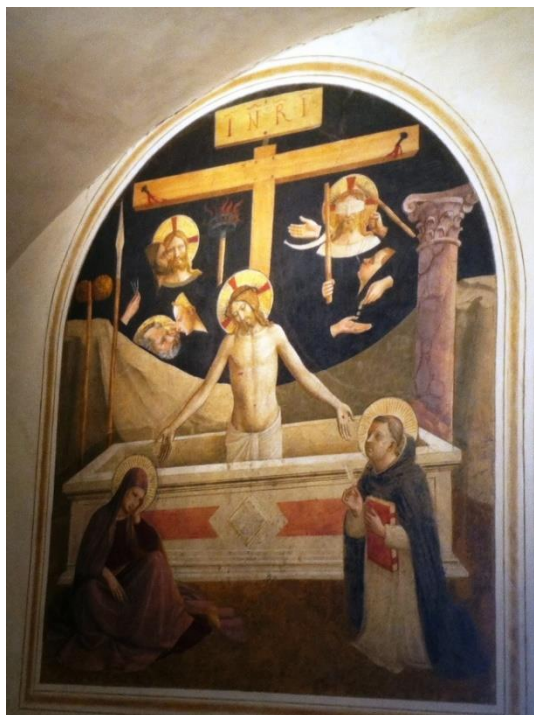


Immagine 54: Fotografia del affresco localizzato in una delle celle dei frati del convento di san Marco a Firenze. (Fonte: archivio personale).



Immagine 55: Una alunna del liceo fiorentino ha messo a dialogare questa opera di Fra Angelico con quest'altra di Bill Viola, evidenziando il modo di trattare il tempo di forma simultanea e lo spazio così distinto ma allo stesso tempo con tanti elementi comuni più al di là dei quelli visuali che Viola ha preso in prestito dalle composizioni rinascimentiste. (Fonte: Palazzo Strozzi. YouTube, 6/03/2017)

6. Mostrare la partecipazione e le proposte grafiche degli alunni lungo il processo di comprensione dell'oggetto artistico e patrimoniale.

A gran parte degli alunni intervistati a Malaga piace la materia di EPVyA perché gli permette di esprimersi, convinti che la finalità sia esclusivamente questa. Ma gli studenti non comprendono, né accettano, che si tratti di una disciplina complessa su cui bisogna lavorare nello stesso modo che sul resto delle materie.

Abbiamo letto nel capitolo 2.2.1 le parole di Merodio relative alla necessità degli studenti di sentirsi capaci a creare delle immagini e perfezionarsi nel loro sviluppo umano. Qualche docente dell'area dell'educazione plastica intende ancora questa disciplina come quella che occupa un tempo per realizzare dei prodotti più o meno gradevoli, che mettono in evidenza la manualità degli alunni. Per questo ci sono dei casi in cui lo studente si sente frustrato quando,

procesos y aspectos histórico-artísticos. En ambos, las alumnas han manifestado la querencia por aprender y aspectos histórico-artísticos. En ambos, las alumnas han manifestado la querencia por aprender el lenguaje de la obra de arte, aprender a leerla y a encontrar relación entre las obras de otros periodos y estilos con obras contemporáneas para después reflexionar y crear sobre ello. Los alumnos –tanto de Málaga como de Florencia– no manifiestan este anhelo.

Durante la actividad educativa en Museum Jorge Rando, el alumnado participante ha podido colmar solo en parte estas lagunas porque el educador museal no ha abordado el lenguaje compositivo, sino la interpretación del significado para construir conocimiento. Ha faltado un producto interpretación de la reflexión en lugar del mimético. Sí han manifestado las alumnas y los alumnos participantes la transformación experimentada a la hora de enfrentarse a una obra de arte, la comprensión de otros esquemas y el tratamiento de contenidos que pueden ser relacionados entre obras del arte contemporáneo y las postmodernidad con ese carácter inasible, difuso, plural y fragmentario que se aleja de lo jerárquico y de lo exclusivo y se abre a la interpretación sin pretender a toda costa la originalidad (Martín, 1993, p.271).

Las educadoras propuestas por Gallerie degli Uffizi, se acercan a la obra de arte de forma tradicional, a pesar de encontrar elementos contemporáneos – incluso posmodernos– en obras de arte puestas en relación y comentadas con algunas alumnas durante las entrevistas. (Imágenes 54 y 55).

6. Mostrar la participación y las propuestas gráficas del alumnado a lo largo del proceso de comprensión del objeto artístico y/o patrimonial

A gran parte del alumnado entrevistado de Málaga le gusta la asignatura de artes plásticas porque le permite expresarse, convencido de que la finalidad del arte sea únicamente esa. Pero los estudiantes no comprenden, ni aceptan, que se trate de una disciplina compleja que hay que trabajar de la misma manera que el resto de las asignaturas.

Hemos leído en el epígrafe 2.2.1 unas palabras de Merodio (1987) relativas a la necesidad del alumnado de sentirse capacitado para crear imágenes y perfeccionarse en su desarrollo humano. Algunos docentes del área de educación plástica siguen entendiendo hoy esta disciplina –sobre todo la vertiente productiva– como aquella que ocupa un tiempo para realizar trabajos más o menos agradables que evidencien las habilidades manuales de los estudiantes. Por eso, se dan

per esempio, viene valutato un suo ritratto con un voto molto basso –nonostante considera il suo disegno abbastanza accettabile –o quell’altra alunna di 4° della Educación Secundaria Obligatoria spagnola che si vergogna di fare un disegno relativo a una “poesia di principessa”.

Un esercizio, che ha come argomento l’ arte classico, si trasforma in un tempo di relax quando non c’ è un’ idea progettuale di partenza né indicazioni chiare. (Immagini 56–61)

Gli alunni si divertono e si rilassano con l’ attività, ma pochi questionano se ciò che fanno si raffronta alla cultura classica. Soltanto chiedono l’ aiuto della docente quando non riescono a separare la creta dalla base di legno o non sanno come unire i pezzi. Perché si tratta di una materia facile da manipolare, tanti docenti credono che il loro apprendistato non richiede disciplina, studio, ore di lavoro.

Si dimentica il docente di motivare la produzione delle idee, definirle, delimitarle, valutare i problemi che sorgono e trovare delle soluzioni, svilupparle inizialmente con delle bozze e, infine, il prodotto artistico. L’ educazione artistica deve trasmettersi come ciò che è: un atto dell’ intelletto e non un atto meccanico dove prevale la manualità. Leonardo da Vinci non capiva la pittura come una pratica espressiva, emotiva, ma intellettuale, perché il pittore pensa, scopre e inventa.¹⁰⁶⁸

Come un atto dell’ intelletto è capito dal secondo docente di Málaga. Nell’ approccio con gli studenti, fa un lavoro continuo di motivazione per insegnare a pensare creando una motivazione per l’ apprendimento. Perché la motivazione umana è interessata da un insieme di processi mentali come la percezione, il pensiero, l’ emozioni, l’ attenzione e la memoria,¹⁰⁶⁹ domanda insistentemente come può essere discriminata l’ informazione se non ci sono delle idee. Esiste un importante fattore sociale per la produzione dei motivi, il raggiungimento,¹⁰⁷⁰ in modo che viene associato la gratificazione con le persone o il timore che provocano. Forse qui sono motivati a ciò che fanno perché pianificano, riflettono, analizzano, immaginano soltanto il prodotto, ma anche se stessi

¹⁰⁶⁸ E. Alphen van: “¿Qué Historia, la Historia de quién, Historia con qué propósito?”: Nociones de Historia en Historia del Arte y estudios de Cultura Visual, en *Estudios Visuales*, 2006, n.6, pp.80–97 (84) originalmente publicado en: *Journal of Visual Culture*, vol 4(2), pp.191–202.

¹⁰⁶⁹ AA.VV: Motivación y cognición: desarrollos teóricos, REME Revista Electrónica de Motivación y Emoción, vol.VII, n.20–21, 1997, p.

¹⁰⁷⁰ D.C., McClelland: *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea. 1989 La Teoria dei Bisogni di McClelland si inquadra nella psicologia umanistica che rivendica la crescita personale dell’ ‘essere umano; in essa l’ autore dichiara che ci sono tre tipi di motivazioni –l’ affiliazione, il raggiungimento e il potere– condivise fra tutte le persone con indipendenza del genere, cultura ed altre variabili, che devono essere intesi come processi inconsci allo stesso livello degli approcci psicoanalitici.

casos en los que el alumnado se siente frustrado cuando, por ejemplo, le evalúan el retrato que ha hecho de un compañero con una nota realmente baja –no obstante considera su dibujo como algo más que “pasable” –o aquella alumna de 4º de ESO que le da vergüenza hacer un dibujo sobre “una poesía de princesas.”

Un ejercicio cuyo tema es la cultura clásica se convierte en un momento de relajación al no partir de una idea proyectual ni de indicaciones claras.



Imágenes 56–61: Práctica artística del alumnado del centro educativo de referencia con creta y ejemplo del producto final. Tema: la cultura clásica. (Foto archivo, mayo 2016)

raggiungendo i loro obiettivi anche sfidandosi, tenendo anche conto che “(...) En los procesos creativos el enfrentamiento al problema visual es inevitable.”¹⁰⁷¹

Dei tre docenti da cui ho osservato l'attività nell'aula, due spagnoli e uno italiano, soltanto il professore del secondo centro educativo di Malaga insiste nella elezione concordata tra i membri del gruppo, una azione che determina il lavoro ben fatto e il prodotto di valori come la responsabilità, la capacità, l'autocontrollo e l'ambizione.¹⁰⁷²



¹⁰⁷¹ R. Marín, (coord): *Didáctica de la Educación Artística*, Madrid: Pearson Educación, 2003, p.364

¹⁰⁷² Binaburo y Muñoz, op.cit., 2007, p.116.

Aunque el alumnado se divierte y relaja con la actividad, pocos se plantean si lo que están haciendo tiene algo que ver con la cultura clásica. Los estudiantes piden ayuda a la profesora cuando no consiguen unir las piezas o separarlas del tablero. Porque es una materia fácil de manipular, muchos docentes creen que su aprendizaje no requiere disciplina, estudio, horas de trabajo.

En este caso, la docente olvida motivar la generación de ideas, definir las, delimitar las, evaluar los problemas que surgen y encontrar soluciones, desarrollarlas inicialmente con esbozos o maquetas y, finalmente, el producto artístico. La educación artística debe transmitirse como lo que es: un acto del intelecto y no un acto mecánico donde prevalece la manualidad. Leonardo da Vinci no entendía la pintura como una práctica expresiva, emotiva, sino intelectual, porque el pintor piensa, descubre e inventa (Alphen, 2006, p.84).

Como acto del intelecto lo entiende el segundo docente de Málaga. En el acercamiento a sus estudiantes, hace un trabajo continuo para enseñarles a pensar, creando una motivación para aprender. Porque la motivación está afectada por un conjunto de procesos mentales como la percepción, la memoria, el pensamiento, la atención y la emoción,¹⁰⁷³ pregunta con insistencia cómo se puede discriminar la información si no hay ideas. Existe un factor importante para la producción de los motivos, el logro,¹⁰⁷⁴ de modo que la gratificación se asocia con las personas o el temor que provocan. Quizá aquí le están motivados porque dan sentido a lo que hacen al planificar, reflexionar, analizar, imaginar no solo un producto, sino a ellos mismos, logrando sus objetivos siendo conscientes de que “(...) En los procesos creativos el enfrentamiento al problema visual es inevitable” (Álvarez, en Marín, 2003, p. 364).

De los tres docentes cuya actividad educativa he observado solo el profesor del segundo centro concertado de Málaga insiste en la elección pactada entre los miembros del grupo, una acción que determina el trabajo bien hecho y el producto de valores como la responsabilidad, la capacidad, el autocontrol y la ambición (Binaburo y Muñoz, 2007, p.116). (Imágenes 62–65)

¹⁰⁷³ AA.VV: Motivación y cognición: desarrollos teóricos, REME Revista Electrónica de Motivación y Emoción, vol.VII, n.20–21, 1997, p.

¹⁰⁷⁴ D.C., McClellan: *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea. 1989 La Teoría de las Necesidades de McClellan se encuadra en la psicología humanista que sostiene la necesidad del crecimiento personal del ser humano. En ella el autor declara que existen tres tipos de motivaciones – la afiliación, el logro y el poder– comunes a todas las personas con independencia de género, cultura y otras variables, que se deben entender como procesos inconscientes al mismo nivel que el acercamiento psicoanalítico.

7. Scoprire la chiave didattica dei musei¹⁰⁷⁵ attraverso i loro educatori

I musei in cui ho osservato la azione educativa, adottano una metodologia costruttivista ma con una narrativa diversa.

Museum Jorge Rando parte da un piano di comunicazione con degli obiettivi proposti che girano ogni anno intorno alla missione del museo, per questo la sua metodologia è flessibile basata sulla pedagogia costruttivista. Propone un modello di conoscenza narrativa dove l'oggetto e l'osservatore esistono come realtà indipendente. Il contenuto socioculturale dell'opera suppone un canale di comunicazione dove sono presenti i sensi, ma il significato dell'oggetto è mediato dal museo. L'oggetto svela la sua natura ad ogni spettatore che lo riceve mediato da un contesto socioculturale svelato a sua volta dall'educatore che raccoglie i dati e li presenta. È una interazione che si produce nel piano fondamentalmente culturale e non solo estetico. Quindi, il Museo si affanna nel conoscere, integrare il contesto di ogni tipologia del pubblico e valutarlo prima di iniziare un progetto; modificare la percezione dell'arte come un problema da risolvere condividendo ciò che ciascuno possiede, formando dei ponti, costruendo discorsi plurali e aperti.

Museo Picasso Málaga segue la metodologia che facilita e orienta il dibattito, e compila delle idee per collegarle. Parte dalle Visual Thinking Strategie (VTS) un metodo per imparare a osservare, alfabetizzare gli studenti mediante l'opera d'arte, riflettendo e argomentando. Ma, secondo ciò che dichiara uno dei suoi educatori, non si tratta di VTS pura, perché sebbene non dovrebbero apportare informazione sull'opera lo fanno per spingere il dibattito; nonostante ciò, conferisce importanza al potere dell'individuo per scoprire il contenuto socioculturale presente nell'oggetto. Pertanto, si tratta di un modello basato sulla osservazione tipico del museo narrativo nel quale l'interazione si produce in un piano culturale, non estetico. Si tratta di una narrativa comunicativa in cui si vuole negoziare i significati, non imporli perché ogni spettatore ha uno sguardo, delle conoscenze precedenti e un modo di imparare e ragionare diversa (Falk y Dierking, 1992, 2000; Hein, 1998).

A Palazzo Strozzi facilitano l'inizio delle riflessioni degli studenti partendo da un modello costruttivista basato su l'osservazione e su la narrazione di opere aperte a molteplici

¹⁰⁷⁵ Sebbene ci sono solo due i musei che conformano i casi di studio – Museum Jorge Rando y Galleria degli Uffizi– includo in queste conclusioni Museo Picasso Málaga, Palazzo Strozzi e Museo Carmen Thyssen, la cui azione educativa ho potuto osservare come accompagnatore di gruppi ma anche come partecipante in qualche delle loro attività formative.

7. Describir las claves didácticas del museo¹⁰⁷⁶ a través de sus educadores.

Los museos en los que he observado la acción educativa adoptan una metodología constructivista.

Museum Jorge Rando parte de un plan de comunicación con unos objetivos planteados que giran cada año en torno a la misión que tiene, de ahí que su metodología sea flexible basada en una pedagogía constructivista. Parte de un modelo de conocimiento narrativo donde el objeto y el observador existen como unidad independiente. El contenido sociocultural supone un canal de comunicación en el que están presentes los sentidos, pero aunque existe la preocupación por que sea el alumno el que llegue por sí solo al significado del objeto, éste permanece mediado por el museo. El objeto presenta su naturaleza a cada espectador que lo recibirá mediado por un contexto sociocultural desvelado por el educador que, a su vez, recoge datos y los presenta. Es una interacción que se produce en el plano fundamentalmente cultural y no solo estético. El museo se afana en conocer, integrar el entorno de cada público y darle valor antes de iniciar un proyecto; cambiar la percepción del arte como un problema a resolver compartiendo lo que cada uno tiene, formando puentes e intentando construir discursos plurales y abiertos.

Museo Picasso Málaga sigue la metodología que facilita y orienta el debate y recopila ideas para conectarlas. Parte de las Estrategias del Pensamiento Visual (VTS) un método para aprender a observar, alfabetizar al alumnado a través del análisis de la obra de arte, reflexionando y argumentando. Pero, como manifiesta uno de sus educadores, su metodología no es puro VTS, porque aunque no deberían dar información alguna sin embargo lo hacen para animar el debate; no obstante dan importancia al poder del individuo de descubrir el contenido sociocultural presente en el objeto. Por lo tanto, es un modelo basado en la observación típico del museo narrativo, en el que la interacción se produce en un plano cultural, no estético. Se trata de una narrativa comunicativa en la que se quiere negociar los significados y no imponerlos porque cada espectador tiene una mirada, unos conocimientos previos y una forma de aprender y razonar diferentes (Falk y Dierking, 1992, 2000; Hein, 1998).

En Palazzo Strozzi presentan la facilidad para iniciar a reflexionar partiendo de un modelo constructivista: observan y hablan; narran. Modelo cognitivo basado en la observación de obras

¹⁰⁷⁶ Aunque son solo dos los museos que forman parte de los casos –Museum Jorge Rando y Galleria degli Uffizi– incluyo en estas conclusiones Museo Picasso Málaga y Palazzo Strozzi y Museo Carmen Thyssen, cuya acción educativa he podido observar al acompañar al alumnado durante las salidas culturales o como participante en algunas actividades educativas.

interpretazioni, che i discenti devono giustificare perché abbiano una validità critica, comunicativa e possano essere condivise e apprezzate.

In Gallerie degli Uffizi partono dalla stessa idea sulla didattica museale di Fondazione Palazzo Strozzi: non è la stessa cosa studiare un'opera in un libro che confrontarsi con essa, viverla. Questa vivenza è ciò che distingue una esperienza museale da un'altra educativa. Il dipartimento di educazione parte dal metodo ideato da Maria Fossi Todorow negli anni Settanta, definito come "di attenzione guidata". Mediante domande dirette "forzano" gli alunni nel porre attenzione su una serie di elementi per scoprire da soli il significato di ogni opera, ciò che deve essere appreso.¹⁰⁷⁷ Non c'è nulla di sbagliato nelle loro risposte, sempre che siano fatte dopo l'osservazione meditata e l'argomentazione. Da importanza all'individuo per scoprire il contenuto socioculturale, non ignorando che si può produrre una forte interazione sul piano estetico. Seguono una narrativa formalista estetica, attraverso la quale trasmettono la bellezza dell'arte in modo rituale esibendo l'opere di qualità che, ritengono, sono coloro che hanno la capacità di sensibilizzare, informare e formare culturalmente il visitatore, con un metodo basato sull'esperienza. L'apprendimento nel museo è diverso da ciò che si acquisisce nella scuola e si basa sulla motivazione, nell'interazione, nell'esperienza e nel contesto.¹⁰⁷⁸

8. Identificare i meccanismi di attuazione utilizzati nel museo per lavorare aspetti legati alla cultura della pace, per approfondire nella formulazione delle nuove proposte di azione nell'educazione plastica e visiva e la sua connessione con la trasmissione del patrimonio culturale come costruttore di riferimenti culturali, civici-etici ed artistici

L'educazione artistica apporta delle chiavi per capire e apprezzare la cultura del mondo o quella legata a un territorio che conforma il patrimonio culturale. Il museo utilizza questo patrimonio per stabilire una serie di attività educative collettive che permettono lavorare nella sensibilizzazione e comprensione della diversità che lo costituisce. Nonostante ciò scuola e museo lavorano in maniera indipendente. Il museo di solito non può contare sul docente perché le attività non sono del suo interesse e non creano aspettative; il docente perché, la gran maggioranza delle volte, non

¹⁰⁷⁷ Op.cit. Padró, 2005.

¹⁰⁷⁸ G.E. Hein *Learning in the Museum*. London; New York: Routledge, 1998.

abiertas a múltiples interpretaciones que deben justificar para que tengan un valor crítico, comunicativo y puedan ser compartidas y apreciadas por los demás.

Galleria degli Uffizi comparte la idea de Palazzo Strozzi: no es lo mismo estudiar una obra en un libro que enfrentarte a ella, vivirla. Esa vivencia es justo la que distingue una experiencia museal de otra educativa. El departamento de educación parte del método ideado por Maria Fossi Todorow en los años sesenta, que lo definía “de atención guiada”. A través de preguntas dirigidas al alumnado, lo “fuerzan” a prestar atención a una serie de elementos para descubrir por sí solo el significado de cada obra, lo que debe ser aprendido (Padró, 2005). No hay nada erróneo en las respuestas, siempre y cuando se haga observando y argumentando. Da importancia al poder del individuo de descubrir el contenido sociocultural presente en el objeto, sin ignorar que puede producirse una fuerte interacción en el plano estético. Siguen una narrativa formalista estética ,a través de la cual transmite la belleza del arte en modo ritual exhibiendo las obras de arte de calidad que son –sostienen –las que tienen la capacidad de sensibilizar, informar y formar culturalmente al visitante, con un método basado en la experiencia. El aprendizaje en el museo es diferente al de la escuela y se basa en la motivación, la interacción, la experiencia y el contexto (Hein, 1998).

- 8. Identificar los mecanismos de actuación utilizados en el museo para trabajar aspectos relacionados con la cultura de paz y para profundizar en la formulación de nuevas propuestas de acción en la educación plástica y visual y su conexión con la transmisión y conocimiento del patrimonio como constructor de referentes culturales, cívico-éticos y artísticos.**

La educación artística da claves para comprender y apreciar la cultura del mundo o aquella ligada a un territorio que conforma el patrimonio cultural. El museo utiliza este patrimonio para establecer una serie de actividades colectivas que permiten trabajar en la sensibilización y comprensión de la diversidad que lo constituye. A pesar de ello, escuela y museo trabajan de

vede come può mettere in relazione la visita museale con le competenze di base nè con i contenuti curricolari, inoltre perchè non analizza con anteriorità il programma del museo, per cui le distanze sul piano relazionale fra uno e un'altra vengono incrementate. In questo modo, l'insegnante continua trasferendo funzioni al museo senza assumere la necessità di un lavoro collaborativo per arricchire –e arricchirsi– con le conoscenze, valori e abilità che entrambi trasmettono.

L'apprendimento basato sulle competenze, caratterizzato dalla sua trasversalità, si rivela come uno strumento idoneo per lavorare nel loro significato, soprattutto nella coscienza ed espressione culturale che trova nei musei e centri d'arte le migliori fondamenta. Nonostante la scuola conta sul museo soltanto per le visite trimestrali degli alunni; quei centri educativi che disegnano progetti collaborativi assieme ai musei è difficile che gli sostengano nel tempo, per la carenza di risorse materiali, umane e temporali.

Il docente può disegnare in collaborazione con il dipartimento de educazione di un museo situazioni di apprendimento per fare sí che gli studenti mettano in pratica le conoscenze acquisite, convertendosi in promotore di una ricerca-azione.

Sebbene il curricolo parla di avvicinarsi al processo d'insegnamento-apprendimento dagli ambiti formale, non formale e informale, resta il fatto che l'insegnante non ha la formazione e, soprattutto, la autonomia necessaria a tal fine. In questo modo, l'immagine che si trasmette della materia artistica è la sua inutilità e la passività dei docenti che a volte non hanno chiara la loro funzione. Stando cosí le cose, molti penseranno che il futuro della educazione artistica si trova nel museo.

Una dell'attività raccolte nella memoria annuale della docente di Malaga è la visita degli studenti al Centro di Arte Contemporanea, con una caccia al tesoro posteriore in modo che gli permettano scoprire i murales che sono apparsi negli ultimi anni nel centro della città.

La mostra visitata nel CAC, *Miracle*, dell'artista camerunense Pascale Marthine Tayou, era una perfetta occasione per proporre questioni da discutere che riguardano l'educazione in cultura di pace e, con esse, la tutela ambientale. Le alunne che hanno preso parte dell'attività nel Museum Jorge Rando lo fecero quello stesso pomeriggio quando, col educatore museale, riflettevano con la mostra "Punto Quebrado. Las huellas del éxodo." Indubbiamente avevano trovato delle connessioni tra i movimenti migratori presenti in entrambe le mostre. Movimenti che provocano

forma independiente: El museo porque no tiene en cuenta al profesorado, por lo que las actividades no son de su interés ni responde a sus expectativas, la mayoría de las veces; el docente porque, al ser así, no ve cómo puede relacionar la visita museal con las competencias básicas ni con los contenidos curriculares debido a que, entre otras cosas, no suele estudiar previamente los programas del museo, incrementando el distanciamiento. De esta forma, el docente sigue delegando funciones en el museo, sin llegar a asumir ambos la necesidad de un trabajo colaborativo para enriquecer y enriquecerse con los conocimientos, valores y habilidades que ambos transmiten.

El aprendizaje basado en competencias, caracterizado por su transversalidad, se revela como un instrumento idóneo para trabajar en ellas, sobre todo en la conciencia y expresión cultural que encuentra en museos y centros de arte el mejor apoyo. No obstante, la escuela suele contar con el museo solo para las visitas trimestrales del alumnado y aquellos centros que diseñan proyectos colaborativos es difícil que los mantengan en el tiempo por la carencia de recursos materiales, humanos y temporales.

El docente puede diseñar en colaboración con el departamento de educación de un museo situaciones de aprendizaje para que el alumnado aplique los conocimientos adquiridos, convirtiéndose en promotor y responsable de una investigación-acción.

El departamento de educación no suele realizar una evaluación sistemática y exhaustiva de sus actividades y cuando lo hace es difícil que haga públicos los resultados, por lo que es más complicado conjugar los objetivos educativos del museo con los de la escuela. El mismo departamento de educación está sometido a las prioridades de la gestión de la institución y, a menudo, encuentra dificultades para ampliar y evolucionar en el diseño y programación de nuevas actividades educativas, a pesar de que a veces se piense que el futuro de los museos es la educación.

Aunque el currículo habla de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial desde ámbitos formales, no formales e informales, lo cierto es que el profesorado observado carece, en algún caso, de la formación y, fundamentalmente, de la autonomía necesaria para ello. De esta forma, la imagen que se transmite de la materia artística es su inutilidad y la pasividad de un profesorado que a veces no tiene clara su función. Siendo así, muchos pensarán

scontri culturali e definiscono l'interculturalità che cerca minimizzare “los problemas derivados de trasladar una cultura a un lugar con otras tradiciones”¹⁰⁷⁹; movimenti migratori che nascono dalla povertà, la corruzione, lo sfruttamento, la schiavitù, non solo dalla guerra. Si tratta di problemi sociali globali, comuni all'insieme di persone ai quali artisti come Tayou si avvicinano nelle loro opere e installazioni.

Dice Edgar Morin¹⁰⁸⁰ che l'uomo è allo stesso tempo parte della società e parte della specie, ma soltanto quando è consapevole della sua appartenenza alla specie umana può percepire che è cittadino del pianeta e quindi unito al resto dei cittadini per un destino comune.

- Capire i meccanismi di attuazione usati nel museo per elaborare gli aspetti rapportati con la cultura di pace come l'inclusione, la diversità, il dialogo interculturale, la democratizzazione.

Le diverse unità culturali che conformano la società attribuiscono un significato alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete¹⁰⁸¹. Questa è la ragione per cui la conoscenza trasforma se stessi e il mondo circostante, dipendendo dal cambio delle persone che lo producono, legittimandolo, dal quale si servono per continuare la costruzione dei loro sistemi di vita.¹⁰⁸² Si tratta di una forma di modellare la mente dell'individuo. Ma gli individui e le loro comunità condividono delle risposte psicosociali; tanto è così che il valore delle cose finisce per essere una costruzione sociale, dunque culturale. Ma se la cultura, la scienza, l'educazione non sono neutrali, ma si vestono di significati che condizionano la collettività e che giustificano ogni tipo di violenza, allora bisogna decostruire certe dinamiche per evitarlo.¹⁰⁸³

Il museo narrativo, basato sulla osservazione, non è neutrale, perché la narrazione possiede una forza politica e sociale che autorizza chi la usa, silenziando chi non lo fa. È attraverso la narrazione che la élite dominante piega la storia e la cultura della società verso i propri interessi,¹⁰⁸⁴ costruendo un'immagine socioculturale che sviluppi l'identità e la coscienza

¹⁰⁷⁹ Hoja de sala de la exposición *Miracle*, de Pascale Marthine Tayou, 11 marzo–12 junio 2016, CAC Málaga

¹⁰⁸⁰ Morin, E. (1994) *I miei demoni*, (2004), p.117

¹⁰⁸¹ Íb. Bonaiuti, (2005), p. 41

¹⁰⁸² P. Orefice, 2001, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell' homo sapiens sapiens*, Roma: Carocci, 2001, p.205.

¹⁰⁸³ S. Guetta, op.cit., 2015, p. 107.

¹⁰⁸⁴ Pinna, G. (2016). Musei e Nazionalismo in Grecia e in Medio Oriente, *Nuova Museologia*, n° 35, in: www.nuovamuseologia.it, accesso: 12/03/2017.

que el futuro de la educación artística está en los museos.

Una de las actividades recogidas en la memoria del año académico de la docente es la visita del alumnado al Centro de Arte Contemporáneo de Málaga, con una ginkana posterior en el Soho malagueño que les permitiera descubrir los murales y grafitis que han ido apareciendo en los últimos años.

La exposición que visitaron en el CAC, *Miracle*, del artista camerunés Pascale Marthine Tayou, era una perfecta excusa –si podemos llamarla así –para poner sobre la mesa temas a debatir que



Imágenes 66–67: El alumnado observa las obras de Pascale Martine Thayou expuestas en el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga. (Foto archivo personal, junio 2016)

conciernen la educación a la cultura de paz y, con ella, el cuidado de la naturaleza. Unas alumnas del grupo que tomaron parte en la actividad en Museum Jorge Rando sí lo hicieron esa misma tarde, mientras con el educador museal reflexionaban con la exposición “Punto Quebrado. Las huellas del éxodo.” Indudablemente, habían hecho conexiones entre los movimientos migratorios presentados en ambas exposiciones. Movimientos que provocan choques culturales y definen la interculturalidad que busca minimizar “los problemas derivados de trasladar una cultura a un lugar con otras tradiciones”¹⁰⁸⁵; movimientos migratorios que nacen de la corrupción, la pobreza, la explotación, la esclavitud; no solo de la guerra. Son problemas sociales globales, comunes al conjunto de las personas, los que abordan estos artistas en sus obras e instalaciones.

¹⁰⁸⁵ Hoja de sala de la exposición *Miracle*, de Pascale Marthine Tayou, 11 marzo–12 junio 2016, CAC Málaga

comunitaria; per questo, selezionano oggetti simbolici e enfatizzano i ricordi. Ma, qualcuno, percepiamo il museo come spazio aperto e integratore, luogo di produzione della conoscenza, di creatività; invece, parte della memoria che alberga e interpreta (ri-costruita) Così, dal 2014, i Servizi Educativi del Museo di arte Moderna e Contemporanea di Bergamo, creano un' incrocio tra la collezione permanente, il patrimonio culturale immateriale (memoria e tradizione) e l' identità culturale. La sua missione è quella di dare vita ad una narrazione che si trasformi in ponte e possa uscire dalla ottica dello storico dell' arte per entrare in quella dell' uomo.¹⁰⁸⁶

Nel dipartimento di Inclusione e mediazione di Gallerie degli Uffizi –composto da quattro storici dell' arte e un laureato in lingue – questa visione sull' opportunità della narrazione è condivisa a metà: sebbene prevale il valore del contesto storico–artistico al di sopra del socio–culturale, l' idea è far conoscere quella coscienza culturale mediata. Ma in Italia, il significato di mediatore culturale è molto diverso a quello che abbiamo in Spagna, e la gerarchizzazione –anche della parola– è dominante.

In questo dipartimento, lavorano col collettivo di non vedenti l' avvicinamento dell' opera di arte mediante il progetto 'Uffizi da toccare', un percorso tattile in autonomia che permette toccare

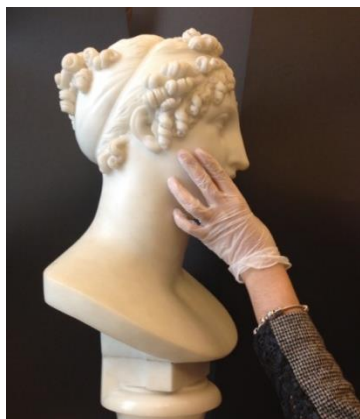


Immagine 68. Pubblico vedente durante el processo cognoscitivo della opera d' arte come lo fa il pubblico non vedente. Galleria d' Arte Moderna, Palazzo Pitti (Fotos archivo abril 2017)



Immagine 69. Visitante non vedente nella Galleria degli Uffizi “leggendo” l' opera del Bronzino “Ritratto di Giovanni de' Medici bambino con un uccellino” riprodotta in altorlievo da una studentessa di liceo artistico fiorentino. (Foto archivo, mayo, 2017)

¹⁰⁸⁶ (<http://www.patrimonioeintercultura.ismu.org/index.php?page=esperienze-show.php&id=22>)

Dice Edgar Morin (1994, p.117) que el hombre es al mismo tiempo parte de la sociedad y parte de la especie, pero solo cuando es consciente de su pertenencia a la especie humana puede percibir que es ciudadano del planeta y que está unido al resto de los ciudadanos por un destino común.

- Comprender los mecanismos de actuación utilizados en el museo para trabajar aspectos relacionados con la cultura de paz, como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural, la democratización.

Las diferentes unidades culturales que conforman la sociedad atribuyen un significado a las cosas en situaciones diferentes y en ocasiones concretas (Bonaiuti, 2005, p.40). Es por esto por lo que el conocimiento cambia, a sí mismo y al mundo que le rodea, dependiendo del cambio de las personas que lo producen, legitimándolo, del que se sirven para seguir construyendo sus sistemas de vida (Orefice, 2001, p. 205). Es una forma de modelar la mente del individuo. Pero los individuos y sus comunidades comparten respuestas psicosociales; tanto es así que el valor de las cosas termina siendo una construcción social y, por tanto, cultural. Pero si la cultura, la ciencia y la educación no son neutrales, sino que se visten de significados que condicionan a la colectividad y que justifican cualquier tipo de violencia, entonces es necesario deconstruir algunas dinámicas para evitarlo. (Guetta, 2015, p.107)

El museo narrativo, basado en la observación, no es neutral porque la narración posee una fuerza política y social que autoriza a quienes la usan y silencia a los que no. Es a través de la narración que la élite dominante pliega la historia y la cultura de la sociedad a los propios intereses (Pinna, 2016, p. 33), construyendo una imagen sociocultural que desarrolle la identidad y la conciencia comunitaria; por eso seleccionan objetos simbólicos y enfatizan los recuerdos. Pero percibimos el Museo como espacio abierto e integrador, lugar de participación, de generación del conocimiento, de creatividad; un lugar que parte de la memoria, que alberga e interpreta y re-construye la imagen.

En los departamentos de Scuola e Giovani e Inclusione e Mediazione de Gallerie degli Uffizi – compuesto en su mayoría por historiadores del arte – esta visión narrativa es compartida a medias, porque aunque prevalece el valor del contexto histórico-artístico de la obra por encima del socio-cultural la idea es dar a conocer esa conciencia identitaria mediada. Pero en Italia, el significado de “mediador cultural” es muy diferente al que tenemos en España, y la jerarquización – también de la palabra – es dominante.

trenta opere del patrimonio di scultura greco-romana e dieci d'arte moderna, così come riproduzioni in rilievo realizzate da alunni e alunne del liceo artistico di Porta Romana su opere del Rinascimento esposte in Uffizi per essere toccate e, quindi, capite. L'attività dirette ad altri collettivi con diversità funzionale di tipo cognitivo, sensoriale, intellettuale o mentale o con problemi di dipendenza non sono accompagnate da laboratori, al massimo gli si chiede una restituzione in forma di disegni o testi.

In Museum Jorge Rando l'arte è un diritto e un strumento sociale. Creano comunità perché, dicono, non gli interessa il numero, ma le persone; da lì l'accoglienza –cordiale, vicina, senza tecnicismi –familiarizzando il Museo per farlo sentire parte di tutti. Cercano l'avvicinamento personale con il docente, che è chi conosce meglio le necessità dei suoi studenti, lo stesso avvicinamento che dispensano ai collettivi e associazioni mediante un progetto – “Jorge Rando y la Red Carpet Experience”– che accoglie giovani in rischio di esclusione sociale, offrendo loro, attraverso l'arte e la cultura, una via per la sua integrazione e inclusione.

Museo Picasso Málaga organizza, con una periodicità annuale, un workshop sull'arte e l'inclusione sociale. Fa un laboratorio di accessibilità nel quale adattano delle attività interattive per collettivi con diversità funzionale e in situazione di vulnerabilità sociale, visite partecipative e laboratori di produzione artistica.

- Scoprire come approfondiscono nella formulazione delle nuove proposte di azione per la educazione nelle arti visive (e la loro connessione con la educazione nei valori civici – etici) e nella trasmissione e conoscenza del patrimonio culturale, generato nell'attualità, come costruttore di riferimenti culturali e artistici.

Di tutti i musei dove ho osservato la loro attività educativa e formativa¹⁰⁸⁷, due approfondiscono in nuove proposte in relazione ai valori civici – etici, costruendo riferimenti culturali e artistici: partecipazione e generazione della coscienza e la creatività; Fondazione Palazzo Strozzi e Museo Carmen Thyssen Málaga, questo ultimo attraverso i “co-laboratori”.

¹⁰⁸⁷ Museum Jorge Rando, Gallerie degli Uffizi, Museo Picasso Malaga, Fondazione Palazzo Strozzi e Museo Carmen Thyssen, in questo ultimo ho preso parte in un “co-laboratorio”.

En ambos departamentos, trabajan con el colectivo de invidentes el acercamiento a la obra de arte a través del proyecto “Uffizi da toccare”, un recorrido táctil en autonomía, que permite tocar treinta obras del patrimonio de esculturas greco-romanas y otras diez de arte moderno, así como reproducciones en relieve realizadas por alumnos y alumnas del Liceo artístico de Porta Romana (Florencia) de obras del Renacimiento expuestas en Uffizi para ser tocadas y comprendidas. (Imágenes 68 y 69). Las actividades dirigidas a otros colectivos con diversidad funcional de tipo cognitivo, sensorial, intelectual o mental o con problemas de dependencias no están acompañadas de talleres, al máximo se pide a estos últimos una restitución en forma de dibujos o textos.

En Museum Jorge Rando el arte es un derecho y una herramienta social. Crean comunidad porque no les interesa el número, sino las personas. De ahí la acogida cordial, cercana, sin tecnicismos, familiarizando el Museo para hacerlo sentir parte de todos. Buscan el acercamiento personal con el docente que es quien conoce las necesidades de su alumnado, el mismo acercamiento con los colectivos y asociaciones a través de un proyecto – “Jorge Rando y la Red Carpet Experience”– que acoge a jóvenes en riesgo de exclusión social ofreciendo, a través del arte y la cultura, una vía para su integración e inclusión.

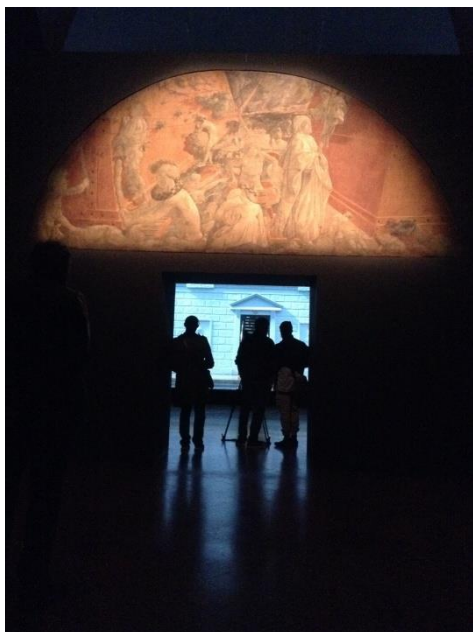
Museo Picasso Málaga organiza, con una periodicidad anual, un seminario de Arte e Inclusión Social. Cuenta con un taller de accesibilidad en el que adaptan actividades interactivas para colectivos con diversidad funcional y en situación de vulnerabilidad social, visitas participativas y talleres de producción artística.

- Identificar cómo profundizan en la formulación de nuevas propuestas de acción para la educación plástica y visual y su conexión con la educación en valores cívico-éticos, y en la transmisión y conocimiento del patrimonio generado en la actualidad, como constructor de referentes culturales y artísticos.

De todos los museos en los que he observado sus actividades¹⁰⁸⁸ solo dos profundizan en nuevas propuestas relacionadas con los valores cívico-éticos, construyendo referencias culturales y artísticas: Fondazione Palazzo Strozzi y Museo Carmen Thyssen Málaga, este último a través de los co-laboratorios.

¹⁰⁸⁸ Museum Jorge Rando, Museo Picasso Málaga, Gallerie degli Uffizi (Uffizi y Galleria d’ Arte Moderna), Palazzo Strozzi y Museo Carmen Thyssen Málaga

Fondazione Palazzo Strozzi dimostra come l'arte contemporanea può essere strumento per stimolare la coscienza critica degli studenti, mediante la riflessione sul nostro tempo, sui fenomeni che lo caratterizzano e condizionano lo sviluppo della società. Lo fa con un avvicinamento critico, ma non propagandistico. Per quello propone un'attività chiamata "Educare al presente" articolata attorno a tre proposte tematiche dedicate al rapporto tra arte e ambiente, arte e democrazia, arte e empatia.



(a sinistra) Videoarte di Bill Viola in Palazzo Strozzi sotto el' affresco di Paolo Ucello *Il diluvio*. Esposizione "Bill Viola. Rinascimento elettronico" (Foto: archivio personale)

(sopra) Una immagine di *Il diluvio (uscire al giorno)* 2002. Installazione video a colore e alta definizione progettata su una parete in una stanza oscura. (Fonte: La Stampa.it, 27/03/2017)

- Arte e ambiente (questioni relative alla tutela ambientale, l'inquinamento, le energie alternative e il cambiamento climatico, la sostenibilità dei consumi e la gestione del acqua). Gli artisti mostrano le loro riflessioni attraverso progetti che invitano la riflessione sulla relazione tra arte, ambiente e responsabilità collettiva.
- Arte e democrazia (riflettere sui concetti di potere e intervento partendo dai meccanismi democratici che devono garantire la libertà e l'uguaglianza, il conflitto tra il bene pubblico e privato e la funzione sociale. Gli artisti affrontano in maniera critica questo argomento in opere che si trasformano in strumenti per promuovere la presa di coscienza del nostro ruolo come cittadini).
- Arte e empatia (studia come l'arte contemporanea si approssima a queste relazioni, come lo fece nel passato, e come oggi riflette sulla diversità e il ruolo subordinato della tecnologia nel rapporto fra gli individui.)

Fondazione Palazzo Strozzi demuestra que el arte contemporáneo puede transformarse en un válido instrumento para estimular la conciencia crítica de los estudiantes mediante la reflexión sobre nuestro tiempo, sobre los fenómenos que caracterizan y condicionan el desarrollo de la sociedad; lo hacen con un acercamiento crítico, pero no propagandístico. Para ello, propone una actividad denominada “Educare al presente” articulada en torno a tres propuestas temáticas dedicadas a la relación entre arte y ambiente, arte y democracia, arte y empatía.

- Arte y ambiente (cuestiones relacionadas con la tutela medioambiental: la contaminación, las energías alternativas y el cambio climático, la sostenibilidad del consumo y la gestión del agua. Los artistas muestran sus reflexiones a través de proyectos que invitan a pensar la relación entre arte, ambiente y responsabilidad colectiva),
- Arte y democracia (reflexionar sobre los conceptos de poder e intervención partiendo de los mecanismos democráticos que deben garantizar la libertad y la igualdad, el conflicto entre el bien público y privado y la función social. Los artistas afrontan de manera crítica este tema en obras que se transforman en instrumentos para alentar a ser conscientes de nuestro papel de ciudadanos) y
- Arte y empatía (estudia cómo el arte contemporáneo se aproxima a esas relaciones, como lo hizo en el pasado, hoy reflexionando sobre la diversidad y el papel subordinado de la tecnología en la relación entre los individuos.

Otras actividades (*A più voci*, *Connessioni* y *Sfumature*)

tienen que ver con la aceptación del otro, su inclusión en la sociedad, la defensa de los derechos humanos y de la vida todos ellos valores preconizados por la cultura de paz. Son proyectos de accesibilidad pensados para consentir al mayor número posible de personas tener experiencias significativas en Palazzo Strozzi. Tienen en cuenta la diversidad funcional de tipo cognitivo, sensorial, intelectual o mental, buscando la participación activa en la experiencia de cada uno de los proyectos.

En los espacios interdisciplinares de reflexión llamados Co-laboratorios, **Museo Carmen Thyssen Málaga** invita a “generar propuestas creativas en torno a diferentes contenidos”. Con motivo de la exposición temporal “Mediterráneo. Una Arcadia inventada”, el colectivo Basurama, ha abordado el concepto “lo que el mar esconde”. Un grupo de personas ha reflexionado, con dos miembros de



Altre attività (*A più voci, Connessioni y Sfumature*) hanno a che fare con l' accettazione dell' altro, la sua inclusione nella società, la difesa dei diritti umani e della vita, preconizzati dalla cultura di pace. Si tratta di progetti di accessibilità pensati per consentire al maggiore numero possibile di persone di avere esperienze significative nel Palazzo Strozzi. Tengono conto della diversità funzionale di tipo cognitivo, sensoriale, intellettuale o psichico, cercando la partecipazione attiva di questi collettivi per farli sentire coinvolti nella esperienza in ognuno dei progetti.

Negli spazi interdisciplinari di riflessione chiamati co-laboratori, **Museo Carmen Thyssen Málaga** invita a “generare delle proposte creative attorno a diversi contenuti”. Con motivo della mostra temporale “Mediterráneo. Una Arcadia inventada”, il collettivo Basurama, ha affrontato il concetto “ciò che il mare nasconde”. Un gruppo di persone ha riflettuto, con due membri di questo collettivo, sulle connotazioni di “lo mediterraneo” proponendo un laboratorio di creazione con una azione. Prendendo come spazio di riflessione la connessione tra due luoghi –il proprio Museo (istituzione, arte formale, norme, mercato dell' arte, interiore) e la spiaggia conosciuta con il nome Sacaba, come luogo di ritrovamento –hanno (ri)presentato il Mediterraneo come una spiaggia che nasconde fili di ferro, sfruttamento immobiliare, inquinamento, morte.

Il fatto veramente importante è che ha avuto luogo in un museo, e non in un centro di arte contemporanea; in un museo dove azioni di questo tipo possono verificarsi due o tre per anno. Ma non è l' unica cosa interessante: tutti partecipavano¹⁰⁸⁹ in ciò che stava accadendo, dal corpo di sicurezza fino al personale di mantenimento, il visitante incuriosito e quell' altro che indicava a richiesta nel momento di sospendere il grande telo nel chiostro. È un avvicinamento militante che incominciò essendo intellettuale ed è finito nella terra” perché “l' arte concettuale non può essere un libro di filosofia” (Basurama). L' attività realizzata e la azione proposta è la storia di una rivendicazione che attraversa le frontiere europee. “Un argomento di gran attualità in un museo costumista”, evidenzia uno degli integranti di Basurama.

Il laboratorio ha consistito nell' apprendistato della tecnica della cianotipia, che è servita per costruire la cupola del mare sospesa nel chiostro del Museo.

¹⁰⁸⁹ Uno de los objetivos de este museo es conseguir mayor implicación de los diferentes colectivos que trabajan en él.

este colectivo, sobre las connotaciones de “lo mediterráneo” proponiendo un taller de creación con una acción. Tomando como espacio de reflexión la conexión de dos espacios, –el propio Museo (institución, arte formal, normas, mercado del arte, interior) y la playa Sacaba, como lugar de encuentro – han (re)presentado el Mediterráneo a través de una playa que esconde concertinas, explotación inmobiliaria, contaminación, muerte.

Lo verdaderamente importante es que se ha llevado a cabo en un museo, no en un centro de arte contemporáneo, donde acciones de este tipo se pueden dar dos o tres veces al año. Pero no es la única cosa interesante: todo el mundo en el museo estaba participando¹⁰⁹⁰ en la acción: desde los guardias de seguridad hasta el personal de limpieza, incluso el visitante que preguntaba y aquel otro que indicaba a requerimiento en el momento de colocar la tela suspendida. “Es un acercamiento militante que empezó siendo intelectual y terminó en la tierra” y es que “el arte conceptual no puede ser un libro de filosofía” (Basurama). La actividad realizada y la acción propuesta es la historia de una reivindicación que cruza la frontera europea. Algo muy actual en un museo costumbrista, considera uno de los integrantes de este colectivo.



El taller consistió en el aprendizaje de la técnica de la cianotipia, que sirvió para construir la “cúpula de mar” suspendida en el patio del Museo Carmen Thyssen Málaga.

¹⁰⁹⁰ Uno de los objetivos de este museo es conseguir mayor implicación de los diferentes colectivos que trabajan en él.

9.2 Conclusioni

Prima di iniziare questo parágrafo, vorrei chiarire due punti: 1. Le conclusioni presentate si riferiscono alle materie di EPVyA e Storia dell'Arte, e non ad altri apprendimenti e apprendistati artistiti, facendo riferimento con i termini arte ed educazione artistica. 2. Si tratta di conclusioni che non possono essere generalizzate in altri contesti al di fuori dei approcciati in questa ricerca.

Costruisco questo parágrafo dividendolo in cinque gruppi strutturati nel modo che segue:

- Per quanto riguarda la figura dell'insegnante
- Per quanto riguarda la figura dello studente
- Per quanto riguarda la figura dell'educatore museale
- Per quanto riguarda il curriculum
- Per quanto riguarda la metodologia

Ho tenuto in conto che ci sono diversi che partecipano si sovrappongono significati quindi segnano il confine fra uni ed altri, a volte molto diluito.

1 .Il docente di educazione artistica si sente sempre meno valorizzato e non è sempre consapevole della sua capacità per far sí che lo studente si senta valorizzato.

2. La formazione dell'insegnante di EPVyA e della Storia dell'Arte sembra essere troppo focalizzata su se stessa e i propri contenuti disciplinari, senza indagare nella formazione –anche procedimentale– di altri ambiti artistici ne l'apertura ad altre discipline.

3. La clase dirigente delle scuole sembrano materializzare con la loro attuazione il disinteresse globale per una educazione artistica di qualità.

4. La mancanza di risorse materiali, spaziali, umane e temporali incrementano il malessere e potenziano la abitudine ad una azione docente superficiale.

5. Il docente dimostra con le sue azioni educative che non sempre ha ben chiari la definizione e lo scopo della educazione artistica.

6. Gli insegnanti di EPVyA hanno ben chiaro la validità della educazione artistica nello sviluppo ed espressione delle emozioni, ma soltanto uno di loro lavora in modo sostenuto il processo.

7. Insegnanti ed educatori museali difficilmente assumono il loro ruolo di ricercatori, che dovrebbe essere inherente ad ogni attività educativa e formativa.

9.2 Conclusiones

Antes de iniciar este apartado, quisiera aclarar dos puntos: 1. Las conclusiones presentadas se refieren a las asignaturas de EPVyA e Historia del Arte, y no a otros aprendizajes artísticos; a ellas me refiero a los términos arte y educación artística. 2. Se trata de conclusiones que no pueden ser generalizadas en otros contextos fuera de los tratados en esta investigación.

Construyo este apartado dividiéndolo en cinco grupos estructurados de la siguiente manera:

- En relación a la figura del profesorado
- En relación a la figura del alumnado
- En relación a la figura del educador museal
- En relación al currículum
- En relación a la metodología

He tenido en cuenta que algunos participan y solapan los significados por lo que marcan el límite entre unos y otros, aunque a veces muy diluido.

1. El docente de la educación artística cada vez se siente menos empoderado y no siempre es consciente de su capacidad para empoderar al alumnado.
2. La formación del docente de EPVyA y de Historia del Arte parece estar demasiado focalizada en sí misma, en los propios contenidos disciplinares, sin profundizar en la formación –también procedimental– de los del otro ámbito artístico, ni abrirse a otras disciplinas.
3. La clase dirigente de los centros educativos referenciados materializan con su actuación el desinterés global por una educación a las artes de calidad.
4. La carencia de recursos materiales, espaciales humanos y temporales, incrementan el malestar y potencian el acostumbramiento a una acción docente superficial.
5. El docente muestra que no siempre tiene claros la definición y los propósitos de la educación artística.
6. Los docentes de EPVyA reconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo y expresión de las emociones, pero solo uno de ellos lo trabaja de forma sostenida en el tiempo.
7. El profesorado y el educador museal difícilmente asumen su papel de investigador, que debería ser inherente a la actividad educativa.

8. Esiste poca consapevolezza tra gli insegnanti sulla importanza del loro lavoro per lo sviluppo di un progetto umanistico.
9. Esiste un scarso sostegno della comunità docente al professorato di arte.
10. Il docente di arte non trova il ruolo che deve occupare nell'aula al di fuori della abituale gerarchia, sia con gli studenti che con gli altri colleghi. L'interazione con gli alunni è misurata e condizionata dallo stesso studente.
11. Il contesto educativo, sociale e culturale in cui lavora può essere determinante nello sviluppo della sua attività educativa.
12. Il professorato è interessato nell'arte attuale, ma non lo abita e difficilmente esce al suo incontro con proposte reali –non da YouTube –come condividere le lezioni con qualche artista.
13. Ci sono dei docenti che considerano che l'educazione artistica soltanto 'si fa', 'non si parla'.
14. L'educazione artistica è un diritto universale a volte dimenticato dallo stesso docente.
15. Un curriculum oscuro, esigente e irrealistico, senza essere studiato, presentato e capito dal docente, produce un programma carente di creatività, difficile da gestire e demotivante per gli studenti.
16. La cura di un lavoro ben fatto, il modo di interpretarlo, comunicarlo e condividerlo ha a che fare con la percezione che il docente ha di se stesso e della materia.
17. I docenti conoscono in modo molto superficiale le funzioni del museo e lo considerano contenitore di oggetti rappresentativi della cultura elevati a opere di arte.
18. Il professorato difficilmente si propone per la progettazione di una attività educativa insieme al museo perchè non considera l'esperienza un modo per motivare l'ancoraggio del apprendimento rilevante della loro materia negli studenti.
19. L'insegnanti di Storia dell'Arte e di EPVyA raramente assumono nella loro funzione educativa i concetti di trasversalità e interdisciplinarietà.
20. Il precariato, la mancanza di riconoscenza e di incentivi incrementano la demotivazione in una pratica educativa basata su lo sforzo e la qualità.
21. Il professorato non arriva a definire con chiarezza il rapporto fra l'educazione artistica, educazione al patrimonio e alla cultura di pace.
22. Il docente di EPVyA spesso considera che parlare di patrimonio culturale e costruzione di identità sia qualcosa strana alla sua materia.
23. Docenti e alunni hanno una idea riduzionista del significato di cultura ed di educazione alla pace.
24. Professorato e alunni rapportano patrimonio culturale con i beni culturali monumentali storico-artistici.

8. Existe poca conciencia entre los docentes tratados de la importancia de su labor para el desarrollo de un proyecto humanista.
9. Existe un escaso apoyo de la comunidad docente en general al profesorado de arte.
10. El docente de arte no encuentra el lugar que debe ocupar en el aula fuera de la habitual jerarquía, tanto con el alumnado como con sus colegas. La interacción con los estudiantes suele ser medida y condicionada por el mismo alumnado.
11. El contexto educativo, social y cultural en el que trabaja puede llegar a ser determinante en la labor educativa.
12. El profesorado tiene interés por el arte actual pero no lo habita y difícilmente sale a su encuentro con propuestas reales – no desde YouTube – como compartir unas clases con artistas.
13. Todavía hay docentes que consideran que la educación artística “no se habla”, “se hace”
14. La educación artística es un derecho universal a veces olvidado por el mismo docente.
15. Un currículo oscuro, exigente e irreal, sin ser estudiado, presentado y entendido por el profesorado produce una programación carente de creatividad, difícil de cumplir y desmotivadora para los estudiantes.
16. El cuidado de un trabajo bien hecho, el modo de interpretarlo, comunicarlo y compartirlo tiene que ver con la percepción que el docente tiene de sí mismo y de su asignatura.
17. Los docentes observados conocen muy superficialmente las funciones del museo y lo consideran únicamente contenedor de objetos representativos de la cultura elevados a obras de arte.
18. El profesorado raramente se propone para proyectar una actividad educativa con un museo porque no considera la experiencia un modo para motivar el anclaje del aprendizaje relevante de su asignatura en el alumnado.
19. Los docentes de Historia del Arte y de EPVyA no terminan de asumir en su labor educativa los conceptos de transversalidad e interdisciplinariedad.
20. La precariedad laboral, la falta de reconocimiento y de incentivos incrementan la desmotivación por una práctica educativa basada en el esfuerzo y la calidad.
21. El profesorado no llega a definir con claridad la relación entre educación artística, educación al patrimonio y cultura de paz.
22. El docente de EPVyA suele considerar que hablar de patrimonio y construcción de identidades es algo ajeno a su materia.
23. Docentes y estudiantes reducen el significado de cultura y educación a la paz.
24. Profesorado y alumnado relacionan patrimonio cultural solo con el bien cultural monumental histórico- artístico.

25. Alunni e professori di EPYyA e Storia dell'Arte ammettono di non includere la visita a musei e centri de arte nel loro tempo dedicato al relax, ma è visto in un' altro modo quando si trovano al estero o in altre città del loro paese.
26. L' idea personale dell' insegnante sul museo e il patrimonio è determinante nella organizzazione delle visite culturali e, in conseguenza, nella percezione che di esse hanno gli alunni.
27. Gli alunni e qualche docente riportano la educazione alle arti plastiche e visuali solo con la creatività e la destrezza manuale.
28. Gli alunni non percepiscono la validità della educazione artistica per la loro formazione umanistica nè accademica.
29. Mentre lo studente fiorentino si interroga su una educazione artistica che sente svincolata dal suo modo di percepire la realtà, gli alunni e alunne di Málaga non si pongono questa riflessione
30. Qualche studente spera con lo studio e apprendimento della arti visive poter capire la complessità dell' arte attuale e conoscere, per valutare, la produzione artistica di tutti i tempi.
31. Gli studenti di Málaga e Firenze intuiscono il significato di patrimonio culturale sebbene è riduzionista e non sanno sistematizzarlo. Capiscono l' aspetto identitario, definito in una prima riflessione dalle opere d' arte più iconiche, ma svincolano identità dal patrimonio culturale.
32. Soltanto uno dei musei trattati presenta il loro spazio fisico come costitutivo del valore patrimoniale identitario. Gli altri non lo includono come argomento della visita degli studenti.
33. Le istituzioni museo e scuola non lavorano in modo congiunto e paritetico per una educazione artistica e patrimoniale di qualità.
34. Gli educatori museali evidenziano la maggiore flessibilità e facilità per collaborare con i centri educativi parificati e privati di fronte a quelli di titolarità pubblica.
35. I musei referenziati contano con professionali qualificati in Storia dell'Arte o Scienze della Comunicazione, spesso vantando un master ma nessuno con dottorato di profilo pedagogico.
36. I dipartimenti di educazione dei musei trattati non si rapportano fra di loro, mediatizzati dalla stessa istituzione museale.
37. Le attività portate avanti nei dipartimenti di educazione dei musei appaiono svincolate del curriculum della educazione formale.
38. La educazione artistica nei centri educativi è fonte di contenuti teorici e procedurali ma esiste una sconnessione totale fra i valori che l' arte può trasmettere e ciò che il professorato di arte trasmette.

25. Alumnado y profesorado (de EPVyA e Historia del Arte) de los centros educativos observados no suelen incluir la visita a museos y centros de arte en su tiempo de ocio, sin embargo sí lo hacen cuando viajan a otros lugares, sobre todo, al extranjero.
26. La idea personal que el profesorado tiene sobre museo y patrimonio es determinante en la organización de las salidas culturales y en la percepción que de ellas tiene el alumnado.
27. El alumnado y algunos docentes relacionan la Educación Plástica Visual y Audiovisual con la creatividad y la destreza manual.
28. El alumnado no percibe la validez de la educación artística en su formación humana ni académica.
29. Mientras el alumnado florentino se interroga sobre una educación artística que siente desligada de su forma de percibir la realidad, los alumnos y alumnas de Málaga no se plantean esta reflexión.
30. Algún alumno espera con el estudio-aprendizaje de la EPVyA ser capaz de comprender la complejidad del arte actual y conocer, para valorar, la producción artística de todos los tiempos.
31. El alumnado de Málaga y de Florencia intuye el significado de patrimonio cultural aunque es reduccionista y no sabe sistematizarlo. Tiene clara la vertiente identitaria, definida en una primera reflexión por las obras de arte más icónicas, pero la desligan del patrimonio cultural.
32. Solamente uno de los museos tratados presenta el edificio como constitutivo del valor patrimonial identitario. Los restantes no los considera tema a tratar en la visita de los estudiantes.
33. Las instituciones museo y escuela no trabajan de manera conjunta y paritaria por una educación artística y patrimonial de calidad.
34. Los educadores museales resaltan mayor flexibilidad y facilidad para colaborar con los centros educativos concertados y privados frente a los de titularidad pública.
35. Los museos referenciados cuentan con profesionales cualificados en Historia del Arte o Ciencias de la Comunicación, ocasionalmente con master y ninguno con doctorado de perfil pedagógico.
36. Los departamentos de educación de los distintos museos tratados no suelen relacionarse entre ellos, mediatizados por la misma institución museal.
37. Las actividades llevadas a cabo en los departamentos de educación de los museos aparecen desvinculadas del currículo de la educación secundaria superior.
38. La educación artística en los centros educativos es fuente de contenidos teóricos y procedimentales pero existe una desconexión total entre los valores que el arte puede transmitir y lo que el profesorado de arte transmite.

39. I dipartimenti di arte dei centri educativi e gli stessi docenti¹⁰⁹¹ difficilmente si rapportano con altre scuole e fra di loro, quindi non progettano spazi collaborativi di apprendimento, più in là dei necessari per le uscite culturali.
40. Il lavoro cooperativo e collaborativo, metodologie orientate verso lo sviluppo di abilità cognitive e socio affettive, è realizzato dai docenti osservati e intervistati in modo incompleto oppure non viene preso in considerazione.
41. Le tecniche attive di apprendimento considerate costruttiviste basate sulle domande condotte per aiutare la scoperta di “ciò che deve essere appreso”, mediatizzano le risposte.
42. La comunicazione dell’oggetto artistico museale è tradizionale, senza proposte interdisciplinari e multiculturali.
43. Il dipartimento di educazione dei musei trattati non hanno realizzato un’analisi valutativa né stimativa della loro attività educativa proposta ad studenti della Educazione Secondaria Superiore e seguita per questo lavoro di ricerca.

¹⁰⁹¹ Secondo l’intervista realizzata all’insegnante della Scuola privata e i questionari inviati al IES di Málaga e al gruppo conformato da otto insegnanti fiorentini. La professoressa del liceo fiorentino preso di riferimento ci ha informato che nella sua scuola ci sono quattro docenti della stessa materia ma non esiste una collaborazione o scambio fra di loro perché ciascuno usa per il suo insegnamento metodi per l’insegnamento apprendimento della storia dell’arte sostanzialmente diversi.

39. Los departamentos de arte de los centros educativos y el mismo profesorado¹⁰⁹² raramente proyectan espacios colaborativos de aprendizaje, más allá de lo relacionado con las visitas culturales.
40. El aprendizaje colaborativo y cooperativo, métodos de enseñanza–aprendizaje enfocados al desarrollo de habilidades cognitivas, socio afectivas y comunicativas, es realizado por los docentes de forma incompleta.
41. Las técnicas activas de aprendizaje consideradas constructivistas, basadas en preguntas conducidas por el educador museal para ayudar al visitante a descubrir por sí mismo *lo que debe ser aprendido*, median las respuestas.
42. La comunicación del objeto artístico museal es tradicional, sin propuestas interdisciplinarias ni multiculturales.
43. Los departamentos de Educación de los dos museos objeto de este trabajo, no han realizado un análisis evaluativo de la actividad formativa llevada a cabo en 4º curso de la educación secundaria superior.

¹⁰⁹² Como se desprende de la entrevista realizada a la docente del centro educativo privado y los cuestionarios al IES y grupo formado por ocho docentes florentinos. Según lo manifestado por la docente florentina del centro tomado de referencia, son cuatro los profesores de esta asignatura en su centro educativo pero no hay relación entre ellos porque usan métodos para la enseñanza–aprendizaje de la historia del arte sustancialmente diferentes.

9.3 Generalizzazioni

Il diritto delle persone alla educazione e alla partecipazione nella vita culturale e artistica è il principale argomento che potrebbe brandire la cittadinanza contro le leggi adottate da un ampio numero di paesi, che rilegano l'educazione artistica alla opzionalità. È un diritto universale di tutti gli educandi, incluse le persone che di solito sono escluse come immigranti, minoranze culturali e con diversità funzionale (Diritti Umani¹⁰⁹³ e Diritti del Bambino.¹⁰⁹⁴).

La cultura e le arti sono un diritto perché permettono il pieno sviluppo dell'individuo. Ma la cittadinanza è ignara di ciò, forse perché si è abituata a intendere come diritto alla educazione la frequentazione ai centri educativi e università. In questo modo, il cittadino lo limita e incrementa la breccia culturale al non pretendere un sistema di qualità che dia supporto a tutto ciò che ha a che fare con le competenze, abilità e rappresentazioni veicolate tramite risorse che apportano utilità, merito e arricchimento.

La qualità implica raggiungere un obiettivo con successo¹⁰⁹⁵ e in educazione artistica questo non è chiaro: un conto è l'educazione artistica e ben'altro l'educazione attraverso l'arte. Mentre la prima ha come obiettivo la trasmissione della cultura e l'insegnamento di un linguaggio formale per la formazione cognitiva dello studente, l'educazione attraverso l'arte significa considerarlo come veicolo di apprendimento per altre materie, soprattutto sociali e culturali. In entrambi la questione della qualità ha a che fare con i risultati, ma affetta anche ai percorsi formativi, itinerari, collaborazioni e riconoscenza. John Dewey manifestava in un lontano 1934 che la qualità implica uno scambio attivo e attento con il mondo; ciò suppone una interpretazione completa della propria persona e del mondo, degli obiettivi e degli avvenimenti. Questa concezione, così ampia e astratta, ci porta a considerare il concetto di qualità di Kissick, per chi "la qualità è soprattutto una idea, e i suoi criteri sono soggetti a

¹⁰⁹³ "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", art.27 .Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

¹⁰⁹⁴ Artículo 31: "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", Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.

¹⁰⁹⁵ J. Pearsall (ed.): The New Oxford Dictionary of English, Oxford: Clarendon Press. 1998.

9.3 Generalizaciones

El derecho de todas las personas a la educación y a la participación en la vida cultural y artística es el principal argumento que podría blandir la ciudadanía en contra de las leyes adoptadas por un amplio número de países que relegan la educación artística a la opcionalidad. Es un derecho universal de todos los educandos, incluidas las personas que normalmente están excluidas, como inmigrantes, minorías culturales y con diversidad funcional (Derechos Humanos¹⁰⁹⁶ y Derechos del Niño¹⁰⁹⁷).

La cultura y las artes son un derecho porque permiten al individuo desarrollarse plenamente, pero la ciudadanía no es consciente de ello porque se ha acostumbrado a que el derecho a la educación se limite a la asistencia a los centros educativos y universidades. De este modo, el ciudadano lo limita y permite el incremento de la brecha cultural al no pretender un sistema de calidad que dé soporte a todo aquello que tiene que ver con competencias, habilidades y representaciones vehiculadas a través de recursos que aporten utilidad, mérito y enriquecimiento.

La calidad implica alcanzar un objetivo con éxito (Pearsall, 1998), y en educación artística no está claro cuál es: una cosa es la educación artística y otra la educación a través del arte. Mientras la primera tiene como objetivo la transmisión de la cultura y la enseñanza de un lenguaje formal para la formación cognitiva del alumnado, la educación a través del arte implica considerarlo como vehículo de aprendizaje, sobre todo social y cultural. En ambos la cuestión de la calidad tiene que ver con los resultados, pero afecta también a los recorridos formativos, los itinerarios, las colaboraciones y el reconocimiento. Dewey (1934) manifestaba que la calidad implica intercambio activo y atento con el mundo, lo que supone una interpretación completa de la propia persona y del mundo, de los objetivos y de los acontecimientos. Esta concepción tan amplia y abstracta nos lleva a considerar el concepto de calidad de Kissick (1993, citado en Bamford, 2009 p.27), para quien “la calidad es sobre todo una idea, y sus criterios están

¹⁰⁹⁶ “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”, art.27 .Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

¹⁰⁹⁷ Artículo 31: “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”, Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.

l' influenza di ogni società".¹⁰⁹⁸ Quindi, secondo me, e con la situazione attuale, ciò implica una esclusione sistemica di base. Jorge Rando (2016) sostiene que tutti siamo dei potenziali artisti, Joseph Kosuth (1991) che l' artista ha la responsabilità di essere una persona completa: tanto un essere politico come un essere sociale e culturale, qualcosa che io traduco in libero, complesso e comunicatore. In questo senso, l' insegnante della materia artistica – e in conseguenza gli studenti– è soggetto a degli condizionamenti strutturali, come la progressiva eliminazione di opportunità minando la capacità di vedere alternative per costruire nuove aspettative finendo per adattarsi alla opacità del sistema che perseguita il modo di comunicare e comunicarsi liberi, chiari. Sostiene Maurizio Fabbri che “la non-libertad non vuole comunicazione”, e aggiunge:

(...) ciò che si nasconde dietro questa opacità non è nulla di alto, nè di críptico e complesso; ciò che si nasconde, per il fatto stesso di nascondersi, al contrario, è banale, poichè è solo nella semplificazione che l' individuo può rifiutarsi di scegliere, di assumeri le proprie responsabilità, di confrontarsi con la complessità della vita e di assolutizzare le proprie esperienze negative.¹⁰⁹⁹

Nel sistema económico attuale, la capacità inventiva è un obiettivo per la crescita e l' innovazione. Questa ultima richiede un flusso libero di idee, che a sua volta esige una educazione creativa e di qualità. Siccome non è chiara la relazione fra educazione artistica e lo sviluppo della creatività¹¹⁰⁰ diminuisce ancora di più l' interesse dei ministeri di educazione e università nell' offrire programmi di qualità con un professorato motivato e formato per la libertà espressiva e la interdisciplinarietà. All' incontrario, si percepisce un adattamento dei sistemi di insegnamento alle domande definite dalla logica imprenditoriale e commerciale¹¹⁰¹ definiti e appoggiati dalle politiche che, dagli ultimi anni del secolo scorso –ma con più forza iniziando il nuovo secolo– stanno introducendo cambi accelerati nell' ambito dei sistemi educativi europei. La finalità è l' unificazione delle politiche in materia artistica con uno sguardo importantissimo verso l' innovazione, la creatività e la difesa del patrimonio culturale e la interculturalità, come medio per accelerare l' integrazione europea. Ma, paradossalmente, si riduce nel curriculum nonostante il settore tecnologico abbia rinnovato l' interesse per l' espressione artistica, consapevole di una cultura estetica contemporanea che va più in là di ciò che fino adesso si è catalogato come arte.

¹⁰⁹⁸ Kissick, 1993, citato in A. Bamford, *El factor ¡Wuuu!. El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*, Madrid: Octaedro. 2009, p. 27.

¹⁰⁹⁹ M. Fabbri, 2015, op.cit, p.123

¹¹⁰⁰ E. Winner, T. Goldstein, T. e S. Vincent-Lancrin: *¿El arte por el arte?* Resumen, OECD Publishing. Disponible en: www.oecd.org/editions. 2014. Acceso: 15/09/2016.

¹¹⁰¹ S. Cuesta, S. e B. Miyares: Cultura-Responsabilidad-Universidad, en *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2004, n.º.2, pp.123-131 (128)

sujetos a las influencias de cada sociedad”, por lo que considero que, en la situación actual, ello implica una exclusión sistémica de base. Jorge Rando sostiene que todos somos potenciales artistas y Joseph Kosuth (1991) que el artista tiene la responsabilidad de ser una persona completa, es decir, tanto un ser político como un ser social y cultural, algo que traduzco en libre, complejo y comunicador. En este sentido, el docente de la materia artística –y por consiguiente el alumnado– está sujeto a condicionamientos estructurales, como la progresiva eliminación de oportunidades o la restricción de los espacios, minando la capacidad de ver alternativas posibles para construirse nuevas expectativas, para terminar adaptándose a la opacidad del sistema que persigue el modo de comunicar –y comunicarse– libre y claro. Sostiene Maurizio Fabbri (2015, p.123) que “la non-libertad non vuole comunicazione”, y añade:

(...) ciò che si nasconde dietro questa opacità non è nulla di alto, nè di criptico e complesso; ciò che si nasconde, per il fatto stesso di nascondersi, al contrario, è banale, poichè è solo nella semplificazione che l'individuo può rifiutarsi di scegliere, di assumeri le proprie responsabilità, di confrontarsi con la complessità della vita e di assolutizzare le proprie esperienze negative.

En el sistema económico actual, la capacidad inventiva es un objetivo para el crecimiento y la innovación. La innovación reclama un flujo libre de ideas, que a su vez exige una educación creativa y de calidad. No estando clara la relación de la educación artística con el desarrollo de la creatividad (Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2014) decrece el interés real por parte de los ministerios de educación y de las universidades por ofrecer programas de calidad con un profesorado motivado y preparado para la libertad expresiva y la interdisciplinariedad. Por el contrario, se percibe una sobre adaptación de los sistemas de enseñanza a las demandas definidas por la lógica empresarial y comercial (Cuesta y Miyares, 2004, p. 128) definidos y apoyados por las políticas que desde los años ochenta del pasado siglo –y con mayor fuerza a principios de éste– están introduciendo cambios acelerados en el ámbito de los sistemas educativos europeos. La finalidad pretendida es unificar las políticas en materia artística con miras a la innovación, a la creatividad, a la defensa del patrimonio y a la interculturalidad como medio para agilizar la integración europea. Pero paradójicamente se reduce la materia artística en el currículum, a pesar de que la creciente importancia de la tecnología haya renovado el interés por la expresión artística, porque la cultura estética contemporánea va más allá de lo que hasta

Nella misura che l'influenza della espressione artistica nella comunicazione, la tecnologia e la creazione di significati guadagna posizioni, le scuole devono riaffermare la loro scommessa in una educazione artistica che fomente il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e la riflessione¹¹⁰² ma occorre ancora aggiornare la gran maggioranza degli stati della Unione Europea.

Sono molti coloro che si interrogano sulla utilità, l'obiettivo o la finalità della educazione artistica, che "ha sido y continúa siendo la construcción de la realidad."¹¹⁰³ Malgrado ciò che scrivono gli autori citati lungo questo lavoro, docenti e alunni intervistati riportano l'educazione nelle arti visive con la destrezza manuale e la creatività. Parlano di espressione, sensibilità, di costruzione, ma sempre dal 'io personale' (forse per conoscersi, costruirsi, essere ed affermarsi come soggetti di una realtà sempre più mutevole) e gli preme l'urgenza di imparare ad essere più creativi o scatenare la creatività. Ma ciò non significa improvvisare, senza metodo, farli credere questo è raggiurarli. La creatività ha bisogno di un metodo progettuale con la finalità di raggiungere il risultato massimo con il minimo sforzo, ed è valido per la risoluzione di qualsiasi problema.¹¹⁰⁴ Il metodo deve facilitare la espressione e la attività immaginativa-creativa, adottando delle strategie che portino verso il pensiero creativo. Non si tratta di formare artisti, ma di allenare ed esercitare il modo di pensare creativo per far sì che gli alunni possano immaginare, visualizzare e tradurre le idee aiutati dalle tecniche di espressione plastica.¹¹⁰⁵ Il primo creativo deve essere l'insegnante, curioso intellettualmente e deve cercare delle forme e metodi di insegnamento per realizzare del modo migliore e più onesto possibile il difficile compito di educare.

Nella educazione artistica c'è un componente intellettuale che ha a che fare con i contenuti che derivano dagli oggetti artistici, e un altro pedagogico, legato al componente produttivo; tutti e tre devono essere interconnessi. Diciassette anni fa, Fernando Hernández scriveva che l'educazione artistica era considerata come un insieme di esperienze gradevoli, divertenti e, in qualche occasione, anche interessanti, ma che non costituiscono una conoscenza utile. Questa percezione è sempre attuale perchè continua ad essere la meno legittimata di tutte le discipline, anche se forse è la più adatta per far fronte al tedio cognitivo e promuovere la crescita intellettuale, e la meno per "embota(r) la curiosidad de los alumnos y

¹¹⁰² A. Bamford, 2009, op.cit., pp.21-22

¹¹⁰³ A. Efland, K. Freedman e P. Stuhr: *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós. 2003, p.124.

¹¹⁰⁴ R. Marín, 2003, op.cit.

¹¹⁰⁵ M. Sánchez Méndez: *Creatividad y convencionalismos socio-educativos*, *Arte, individuo y sociedad*, 1999, 11, pp.11-25 (17)

ahora catalogábamos como “arte” o “artes”. A medida que la influencia de la expresión artística en la comunicación, la tecnología, y la creación de significados va ganando terreno, las escuelas tienen que reafirmar su apuesta por una educación artística que fomente el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la reflexión (Bamford, 2009, pp.21–22), pero sigue sin actualizarse en la mayoría de los estados de la Unión Europea.

Muchos parecen interrogarse sobre la utilidad, el objetivo o la finalidad de la educación artística, que “ha sido y continúa siendo la construcción de la realidad” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.124). A pesar de lo que opinan los autores citados, los docentes y el alumnado a los que he tenido acceso solamente relacionan la Educación Plástica Visual y Audiovisual con la destreza manual y la creatividad. Hablan de expresión, de sensibilidad, de construcción, pero siempre desde el ‘yo personal’ (quizá para conocerse, construirse, ser y afirmarse como sujetos de una realidad siempre más cambiante) pero también de aprender a ser más creativos o a “dar rienda suelta” a la creatividad. Ello no significa improvisar sin método; hacer creer esto al alumnado es estafarle. La creatividad necesita un método proyectual con el fin de conseguir un máximo resultado con el mínimo esfuerzo, y es válido para la resolución de cualquier problema (Marín, 2013). El método debe facilitar la expresión plástica y la actividad imaginativo-creativa, que adopte estrategias que conduzcan al pensamiento creativo. No se trata de formar artistas, sino de entrenar y ejercitar el modo de pensar creativo para que el alumnado pueda imaginar, visualizar y plasmar las ideas ayudados de técnicas de la expresión plástica (Sánchez, 1999, p.17). El primer creativo debe ser el docente, curioso intelectualmente y buscar formas y métodos de enseñanza para realizar de la mejor y más honesta manera posible la difícil tarea de educar.

En la educación artística hay una vertiente teórica, que tiene que ver con los contenidos que se desprenden de los objetos artísticos, y otra mecánica, relacionada con la vertiente productiva, que están interconectadas. Hace diecisiete años, Fernando Hernández decía que la educación artística era considerada como un conjunto de experiencias agradables, divertidas e incluso, en ocasiones, interesantes, pero que no constituyen un conocimiento útil. Poco ha cambiado esa percepción al ser la menos legitimada de todas las disciplinas, aunque quizá sea la más apta para hacer frente al sopor cognitivo e impulsar el crecimiento intelectual, y la menos para “embota(r) la curiosidad de los alumnos y maestros por igual” (Kincheloe, 2001, p. 22).

maestros por igual”¹¹⁰⁶

L’ arte ci orienta nel mondo, quindi è necessario assumere un atteggiamento che vada più in là dei contenuti teorici e procedurali, perché sappiamo che questi non sono sufficienti per definire un’ opera d’ arte quando lo studente domanda perché delle cose. È questo ciò che non si lavora nei centri educativi osservati, sia per mancanza di tempo per lavorare sui contenuti dell’ arte e degli artisti, per una gestione degli studi troppo focalizzata, o sia per la scarsa motivazione del docente che di solito non ha formazione in teoria dell’ arte per costruire discorsi che portino a svegliare l’ interesse e lo stupore negli alunni della scuola superiore. Ma anche perché tanto l’ insegnante di storia dell’ arte come delle arti figurative sono troppo focalizzati nel loro mondo, senza provocare un’ interazione docente nei centri educativi, quindi ciò che rimane dipende dalla motivazione e forte impegno dell’ insegnante. La esperienza dell’ Arte è un linguaggio e come tale “su aprendizaje debe realizarse a partir de la aprehensión, de la experiencia, de la investigación y la educación a través de la estética para aprender a aprender, para desarrollar la capacidad de construir estructuras mentales que garantizan la generación de conocimiento,”¹¹⁰⁷ così è anche una motivazione per imparare ad essere e a fare.

Poche sono gli insegnanti intervistate convinte che l’ educazione artistica possa contribuire ad un apprendimento significativo delle materie restanti. Inoltre, sembrano anche poche coloro che s’ interrogano su come insegnano la loro materia. Sappiamo che l’ arte è un prodotto culturale risultato della capacità creativa dell’ uomo, quindi non possiamo ridurlo alla sua comprensione unicamente attraverso lo studio della storia dell’ arte o l’ elaborazione di prodotti perché l’ arte è indissolubile della esperienza e della espressione. Il componente intellettuale che porta verso l’ oggetto artistico si risolve mediante l’ interpretazione, l’ esecuzione e la espressione, ma anche all’ contrario: c’ è un forte componente intellettuale in una proposta interpretata, eseguita ed espressa. Per questo motivo mi domando se materializzare una idea astratta senza incidere nella comprensione del suo origine, fondamento e posizionato in una determinata cultura –che è alla base della stessa idea– sia educazione plastica.

Esiste un’ altra tipologia di insegnante che inonda l’ educazione artistica come disciplina nel suo valore intrinseco o come un insieme di conoscenze,

¹¹⁰⁶ J.L. Kincheloe: *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona: Octaedro. 2001, p.22

¹¹⁰⁷ M.I. Moreno Montero: Entre la articulación de un conocimiento y la aparición de una sintaxis. *Red Visual*, 2010, 13, págs. 53–56. Disponible in: http://www.redvisual.net/pdf/13/redvisual13_03_moreno.pdf. Acceso: 14/06/2017

El arte nos orienta en el mundo, por eso es necesario asumir una actitud que vaya más allá de los contenidos teóricos y procedimentales, porque sabemos que no son suficientes para definir una obra de arte: el alumnado pregunta el porqué de las cosas. Es esto lo que no se trabaja en los centros educativos observados, ya sea por la falta real de tiempo para elaborar y trabajar sobre contenidos y objetivos del arte y de los artistas, por una dirección y una jefatura de estudios demasiado focalizada, o por la escasa motivación del docente, quien suele carecer de formación en teoría del arte y estética adecuada para construir discursos que logren despertar el interés y el estupor en el alumnado de secundaria. Pero también porque tanto la historia del arte como la educación plástica están demasiado focalizadas en su mundo, sin provocar una interacción docente en los centros educativos, por lo que queda en manos de un profesorado fuertemente motivado. La experiencia del arte es un lenguaje y como tal “su aprendizaje debe realizarse a partir de la aprehensión, de la experiencia, de la investigación y de la educación a través de la estética para aprender a aprender, para desarrollar la capacidad de construir estructuras mentales que garantizan la generación de conocimiento” (Moreno, 2010, p. 53), pero también para aprender a hacer y a ser.

En esta investigación, pocas son las profesoras abordadas convencidas de que la educación artística pueda contribuir a un aprendizaje significativo del resto de las materias. Tampoco parecen tener clara cómo debe ser enseñada. Sabiendo que el arte es un producto cultural resultado de la capacidad creativa del hombre, no podemos reducirlo a su comprensión únicamente a través del estudio de la historia del arte, puesto que es indisoluble de la experiencia y de la expresión. El componente intelectual que lleva al objeto artístico se resuelve mediante la interpretación, la ejecución y la expresión, pero también a la inversa: hay un fuerte componente intelectual en una propuesta interpretada, ejecutada y expresada. Por este motivo me pregunto si materializar una idea abstracta sin incidir en la comprensión del origen de ese componente intelectual, fundamentado y posicionado en una cultura determinada –que está situado en la base de la misma idea– es educación plástica.

Existe otra tipología de profesorado que entiende la educación artística como disciplina en su valor intrínseco o como un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias. Suele afrontar su asignatura con lecciones magistrales y frontales al considerar el trabajo por proyectos síntoma de escasa profesionalidad y carencia de competencia.

abilità e competenze. Di solito affronta la sua materia con delle lezioni magistrali e frontali al considerare il lavoro per progetti sintomo di scarsa professionalità e incompetenza. Secondo Cambi e Gattini (2003) il professore che lavora per progetti reivindica la propria professionalità disciplinare e considera che il suo metodo apporta una visione ampia della conoscenza, opponendosi a quelli altri che la frammentano senza capire i concetti di interdisciplinarietà e trasversalità.

Il problema è che quando la nostra visione dell' arte è limitata, così lo è la nostra visione della società¹¹⁰⁸ e una parte del professorato di arte non sembra essere consapevole che la posizione che adotta da forma alla sua attuazione e senso al modo di affrontare le difficoltà e limiti che il gruppo, loro e/o il contesto scolastico impongono nella modalità di avvicinarsi all' insegnamento.¹¹⁰⁹ Per questo motivo cede la sensazione del loro legittimo potere, approfittata da altri docenti che vedono le materie artistiche dispendiose di un tempo tolto alle proprie per compiere le giornate culturali trimestrali. Avviene che il docente di storia dell' arte e, soprattutto, della EPVyA, diventa apatico e a volte impersonale nella attività educativa, senza considerare la propria materia da un approccio trasversale e interdisciplinario diretto alla formazione personale degli alunni, affrontando con loro delle tematiche che affliggono il mondo in modo aperto. Quindi, non prevede educare attraverso l' arte.

Tutto ciò ripercuote nello studente e nel loro processo di empowerment, essenziale per la costruzione personale. Una legittimazione che possibilità di descrivere l' opera è il momento più importante perche è allora quando i prodotti acquisiscono significati, come incide uno dei docenti osservati. Interpretiamo i significati in relazione a ciò che conosciamo, ma questi significati si evolvono attraverso la strutturazione e la visione della nostra identità, che è in continuo cambiamento. La motivazione che il docente deve proporzionare in classe è vitale,¹¹¹⁰ come è importante che lo studente si senta accettato, valorizzato, sicuro e competente. Sono sentimenti che emergono se il docente apprezza la attitudine positiva, soprattutto quelle riferite alla collaborazione e la comunicazione, perche entrambe ripercuotono in

¹¹⁰⁸ J. Kosuth: *Art after philosophy and after. Collected writings, 1966-1990*, Massachusetts, MIT, Cambridge, 1991, p.255, in R. Marín Viadel: *Didáctica de la Educación Artística*, Madrid: Pearson. 2003, p.535- 536,

¹¹⁰⁹ A. Bajardi e D. Álvarez: "Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas", en: *Historia y Comunicación Social*, 2013, Vol. 18. 615-626, doi http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266.

Disponibile in: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/44266/41830>. Accesso 13/04/2015.

¹¹¹⁰ A. Hargreaves, L. Earl, e J. Ryan: Aprendizaje y enseñanza, en *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. México: Octaedro. 2000, pp. 223-251.

Según Cambi e Gattini (2003) el docente que trabaja por proyectos reivindica su propia profesionalidad disciplinar y considera que su método aporta una visión amplia del conocimiento, oponiéndose a aquellos otros que lo fragmentan sin entender los conceptos de interdisciplinaridad y transversalidad.

El problema es que cuando nuestra visión del arte es limitada, así también lo es nuestra visión de la sociedad, (Kosuth, 1991) y una parte del profesorado de arte no parece ser consciente de que la posición que adopta da forma a su actuación y sentido a la manera de afrontar dificultades y límites que el grupo, ellos y/o el contexto escolar imponen en el modo de acercarse a la docencia (Bajardi y Álvarez, 2013). Por este motivo, es fácil caer en la falta de empoderamiento, aprovechada por docentes de otras disciplinas que suelen ver las asignaturas artísticas como malversadoras de un tiempo usurpado a las suyas propias para cumplir con la habitual jornada cultural cada trimestre. De esta manera, consiguen que el docente de historia del arte y sobre todo de educación plástica se vuelva apático y a veces impersonal en su actividad educativa y no se plantea abordar la asignatura con un enfoque transversal e interdisciplinario dirigido a la formación personal del alumnado afrontando con ellos los temas del mundo de manera abierta. Es decir, no se plantea educar a través del arte.

Todo esto repercute en el alumnado y en su falta de empoderamiento, esencial para la construcción personal. Un empoderamiento que podría ser iniciado por algo tan simple como la evaluación de los productos artísticos defendidos por cada uno ante la clase. Observar cada trabajo unos segundos antes de describir la obra, de hablar de lo que ven, es el momento más importante porque es entonces cuando los productos artísticos cobran sentido, como incide uno de los docentes observados. Interpretamos los significados en relación a lo que ya conocemos, pero estos significados evolucionan a través de la articulación y la visión que nos proporciona nuestra identidad, que está en continuo cambio. La motivación que el docente debe proporcionar en clase es vital (Hargreaves, Ear y Ryan, 2000), como lo es que el alumnado se sienta aceptado, valorado, seguro y competente. Son sentimientos que emergen si el profesorado valora las actitudes positivas, sobre todo aquellas que tienen que ver con la colaboración y la comunicación, porque repercuten en beneficio de los demás, algo fundamental en las relaciones humanas. (Binaburo, 2007)

beneficio degli altri, qualcosa fondamentale nelle relazioni umane.

Oggi si concede più importanza allo sviluppo delle capacità cognitive e meno ai processi emotivi. Secondo il professore Antonio Damasio (2006) è una delle cause della decadenza del comportamento etico della società moderna. I processi emotivi devono essere presenti nella presa di decisioni, perché funzionano come conduttore delle azioni e delle idee e costituiscono la base della riflessione e della opinione. Senza di loro qualsiasi azione o idea sarebbe basata su considerazioni unicamente razionali e per far sì che una persona abbia un atteggiamento etico solido – che è la base della educazione alla cittadinanza – è necessaria la partecipazione emotiva. Damasio suggerisce che l'educazione artistica può potenziare lo sviluppo emotivo, dunque facilitare la consecuzione di l'equilibrio tra lo sviluppo emotivo e cognitivo e, in conseguenza, contribuire allo sviluppo della cultura della pace.¹¹¹¹

Qualcuno disse una volta che è responsabilità dei docenti dare senso a ciò che fanno perchè lo studente trovi il senso di ciò che fa. Le arti sono la comunicazione delle pratiche ed espressioni artistiche e creative di ogni cultura. La loro conoscenza rinforza l'identità e i valori, e aiuta a potenziare la diversità culturale; le arti si aprono al dialogo e alla socializzazione, allo sviluppo della capacità di critica e argomentazione, dando la possibilità di conoscere l'opinione delle alunne e degli alunni. Ma questo rare volte si verifica nelle aule perchè non si parla di arte, si parla soltanto di ciò che altri hanno scritto sull'arte.

Il curriculum della materia Storia dell'Arte nella scuola superiore italiana e spagnola non prevede lo studio dell'arte attuale con la scusa che il presente non è ancora storia; dunque l'avvicinamento rimane in mano all'iniziativa del docente e alle risorse disponibili, come il tempo. Ciò viene trasferito alla materia di APVyA nella quale, i docenti, spesso sono più preoccupati nella produzione di oggetti che nella comprensione degli studenti per l'origine delle loro proposte –che nascono dalla esposizione continua alla immagine – quindi, è frequente che risulti una dimostrazione della loro manualità. In questo modo, gli alunni e le alunne, grandi consumatori delle immagini, rimangono nella periferia del mondo reale ed eludono, perchè si annoiano, i discorsi che fanno riferimento a una comunità in costruzione, con una cultura comune, che gli è sconosciuta. Bisognerebbe sapere cosa pensano gli studenti sull'arte, le loro conoscenze

¹¹¹¹ Hoja de Ruta para la Educación Artística, Lisboa, 2006

Hoy en día se sigue concediendo más importancia al desarrollo de capacidades cognitivas y menos valor a los procesos emocionales. Según el profesor Antonio Damasio (2006) es una de las causas de la decadencia del comportamiento ético en la sociedad moderna. Los procesos emocionales deben estar presentes en la toma de decisiones, porque funcionan como conductor de acciones e ideas, y sientan las bases de la reflexión y la opinión. Sin ellos cualquier acción o idea estaría basada en consideraciones únicamente racionales y, para que una persona tenga un comportamiento ético sólido –que es la base de la ciudadanía –, es necesaria la participación emocional. Damasio sugiere que la educación artística puede fomentar su desarrollo y, por lo tanto, facilitar la consecución de un mejor equilibrio entre lo emocional y lo cognitivo y, en consecuencia, contribuir al desarrollo de la cultura de paz.¹¹¹²

Alguien dijo que es responsabilidad de los docentes dar sentido a lo que hacen para que el estudiantazgo encuentre sentido a lo que hace. Las artes son la comunicación de las prácticas y expresiones artísticas y creativas de cada cultura. Su conocimiento refuerza identidades y valores, y ayuda a fomentar la diversidad cultural; se abren al diálogo y a la socialización, al desarrollo de la capacidad de criticar y argumentar, dando la posibilidad de conocer qué opinan las alumnas y los alumnos. Pero esto raramente se traslada al aula porque no se habla de arte en las aulas, sino solo de lo que otros han escrito.

El curriculum de la Historia del Arte en la enseñanza superior italiana y española (como en muchas otras) no prevé el estudio del arte postmoderno, con la excusa de que el presente todavía no es historia, por lo que su acercamiento queda en manos de la iniciativa del profesorado y de los recursos disponibles, entre ellos el tiempo. Esto se traslada a la asignatura de EPVyA cuyos docentes están más preocupados porque el alumnado “produzca” que por que entienda el origen de unas propuestas –que nacen de la exposición continua a la imagen– que, a menudo, se quedan en manualidades. De este modo, los estudiantes, grandes consumidores de imágenes, permanecen en la periferia del mundo real y eluden, porque se aburren, los discursos que hacen referencia a una comunidad en construcción con una cultura común que les es desconocida. Hay que conocer qué piensan los estudiantes sobre arte, sus conocimientos y prejuicios (Parsons y Blocker, 1993). Para hacer hay que pensar y para pensar hay que conocer, partir de algo que es comunicado.

¹¹¹² Hoja de Ruta para la Educación Artística, Lisboa, 2006



e i loro pregiudizi.¹¹¹³ Per fare bisogna pensare e per pensare conoscere, partire da qualcosa che è comunicato.

I docenti non trasferiscono le riflessioni dei filosofi e artisti sull'arte, l'educazione o sull'educazione artistica ai suoi studenti. Educatori museali e professorato non sono consapevoli della cultura che privilegiano quando insegnano questa materia. Soltanto due professori degli intervistati relativizzano le proprie concezioni e si questionano per aprirsi ad una proposta plurale e interculturale, per avvicinarsi a le priorità dei loro studenti e, in conseguenza, per propiziare il loro "orientamento esistenziale, la disposizione cognitiva."¹¹¹⁴ Gli altri docenti continuano a trasmettere senza spingere a porre in discussione quelle eterne verità scritte sui libri.

Anche se gli obiettivi curricolari sembrano essere chiari e realizzabili, la gran maggioranza delle volte non si compiono, fra altri motivi perché, secondo i docenti intervistati, dicono non tenere in conto il curriculum perché esigente e irrealista e si guidano dal manuale. Ma quello si torna oscuro se non studiato, presentato e capito, dando luogo al disegno di una programmazione carente di creatività, difficile da compiere e demotivante per gli studenti. Le alunne e gli alunni non conoscono quali sono le competenze che devono acquisire e gli obiettivi ad raggiungere e gli confondono spesso (italiani e spagnoli) con i contenuti e i criteri di valutazione. Sapere "cosa" e "perché" è un modo di capire i processi produttivi ed interpretativi, che dovrebbero apparire indissolubili poiché "(...) los estudios artísticos pueden ser el centro de una concepción integrada de la educación general."¹¹¹⁵

Nonostante i docenti intervistati dichiarano di lavorare con i ragazzi l'approccio cooperativo o collaborativo, la verità è che il suo sviluppo è incompleto e superficiale. Non integrano delle pratiche di valutazione nella istruzione, nè formano gruppi per aiutare gli studenti a focalizzare obiettivi e procedimenti. Nemmeno l'educatore fa uso delle rubriche per verificare in continuazione i progressi tanto dei gruppi come dei singoli studenti (Blumfeld, Marx, Soloway y Krajcik, 1996). L'individualismo promuove qualità di espressione indipendente e può rappresentare un beneficio importante per le arti, ma centrarsi in ciò esalta la competitività in opposizione alla interazione sociale frutto della cooperazione, della identità di

¹¹¹³ M.J. Parsons & H.G. Blocker, H.G.: *Aesthetic and education*. Urbana: University of Illinois Press. 1993.

¹¹¹⁴ Fabbri, 2015, op.cit., p.58

¹¹¹⁵ A. Efland: *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Paidós Ibérica. 2004, p.146

Los docentes no suelen transmitir las reflexiones de filósofos y artistas sobre arte, educación o sobre la educación artística a su alumnado. Educadores museales y profesorado no son conscientes de la cultura que privilegian cuando enseñan esta materia. Solo dos profesores de los entrevistados¹¹¹⁶ relativizan sus propias concepciones y se cuestionan para abrirse a una propuesta plural e intercultural, para acercarse a las prioridades de su alumnado y, en consecuencia, para propiciar su “orientación existencial, la disposición cognitiva” (Fabbri, 2015, p.58). Los restantes siguen transmitiendo sin empujarles a poner en discusión aquellas eternas verdades escritas en los libros.

Aunque los objetivos curriculares parezcan claros y factibles, la mayoría de las veces no se cumplen, entre otros motivos porque los docentes entrevistados admiten no tener en cuenta el currículo y se guían por el libro de texto al juzgarlo exigente e irreal. Pero aquel se vuelve oscuro si no es estudiado, presentado y entendido, dando lugar a una programación carente de creatividad, difícil de cumplir y desmotivadora para los estudiantes. El alumnado desconoce cuáles son las competencias que debe adquirir y los objetivos que alcanzar y suelen confundirlos (italianos y españoles) con los contenidos y los criterios de calificación, a pesar de declarar que los conocen. Saber qué y para qué es un modo de comprender los procesos productivos e interpretativos que deberían aparecer indisolubles porque “(...) los estudios artísticos pueden ser el centro de una concepción integrada de la educación general.” (Efland, 2004, p.146)

A pesar de que los docentes observados declaran que trabajan con un enfoque colaborativo o cooperativo, lo cierto es que su desarrollo es incompleto y superficial: no integran prácticas de evaluación para verificar continuamente el progreso tanto grupal como individual, (Blumfeld, Marx, Soloway y Krajcik, 1996), ni forman grupos para ayudar al alumnado a focalizar objetivos y procedimientos. De esta forma se está privando al alumnado de una metodología muy útil para desarrollar habilidades sociales, cognitivas y comunicativas. El individualismo promueve cualidades de expresión independiente y puede representar un beneficio importante para las artes, pero centrarse en él exalta la competitividad en oposición a la interacción social fruto de la cooperación, de la identidad de grupo y aleja la atención del carácter comunitario que supone la creación (Johnson & Johnson, 1996, Freedman, 2006). Es el mismo individualismo que nutre la relación escuela-museo.

¹¹¹⁶ Que coinciden con dos de los tres docentes observados durante su práctica educativa

gruppo, e allontana l'attenzione del carattere comunitario che suppone la creazione (Johnson & Johnson, 1996, Freedman, 2006). In questo modo si sta privando gli alunni di metodologie molto utili per lo sviluppo di abilità sociali e cognitive. È lo stesso individualismo che nutre il rapporto scuola-museo.

L'attività educativa nei musei si riduce a una visita puntuale senza un seguimiento che porti a generare conoscenza sulla realtà, in cui intervenire se fosse necessario. Il docente e l'educatore museale non assumono il ruolo di ricercatori, come non assumono lo scambio perché veramente fosse un rapporto collaborativo. Inoltre ad essere una occasione per il docente di dimostrare la sua capacità di motivare l'apprendimento del gruppo, lo è anche per verificare, nel rapporto scuola-museo, lo sviluppo di strategie di comunicazione, di competenze intellettuali e della autostima.¹¹¹⁷ Perché queste strategie adottate da entrambi siano efficaci, l'educatore e l'insegnante devono motivare nello studente la interazione, la condivisione delle idee, la interazione, la condivisione delle idee, la libertà di essere in disaccordo con gli altri per generare diversi punti di vista e conciliarli, o no, in modo critico per spostare la responsabilità del apprendimento dell'arte verso di loro.

Trattando con docenti e operatori museali, ho conosciuto lo svincolamento tra gli aspetti teorici e i procedurali nel museo e nella scuola, in gran misura perché non generano teoria dalle loro pratiche formative. Nei casi analizzati, sembra esistere una preoccupante e generalizzata ignoranza della letteratura pubblicata, forse per mancanza di tempo ma forse anche per una certa apatia che porta verso la difficoltà per innovare, aggiornarsi nella formazione, comprensione e comunicazione (Imberón, 1994; Marcelo, 1999) e trasformare dal proprio impulso che entrambi devono generare come produttori del processo educativo, armonizzando ricerca e insegnamento dalla comunicazione del arte e il patrimonio culturale.

L'apprezzamento verso l'educazione ai beni culturali e l'immagine di museo che ha il docente saranno determinanti non solo per una comprensione ampia, chiara e significativa del patrimonio culturale tra gli alunni, ma anche perché le uscite chiudano in se stesse l'idea di identità e cultura e possano essere dotate di significato. Tuttavia i

¹¹¹⁷ Brown, G. e Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*, in Alfageme González, B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral, dirigida por Prendes Espinosa y Martínez Valcárcel, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, 2003, en <http://hdl.handle.net/10803/10768>

La actividad educativa en los museos se reduce normalmente a una visita puntual sin un seguimiento que lleve a generar conocimiento de una realidad en la que intervenir si es necesario. El profesorado y el educador museal no asumen un rol investigador– que debería ser inherente a la actividad educativa– donde se produjera un intercambio para que de verdad fuera una relación colaborativa, ya que, además de ser una ocasión para que el docente motive el aprendizaje en grupo, también lo es para que se verifique en la relación escuela– museo el desarrollo de estrategias de comunicación, de competencias intelectuales y de la autoestima (Brown y Atkins, 1988). Para que estas estrategias adoptadas por ambos sean eficaces, deben motivar en el alumnado la interacción, el compartir ideas, la libertad de estar en desacuerdo con los demás para generar distintos puntos de vista y los concilien, o no, de forma crítica, desplazando la responsabilidad del aprendizaje del arte hacia ellos.

Tratando en esta investigación con docentes y operadores museales, he conocido la desconexión entre los aspectos teóricos y los procedimentales en el museo y en la escuela, en gran medida porque no generan teoría desde sus prácticas educativas. En los casos analizados, parece existir una preocupante y generalizada ignorancia de la literatura publicada, seguramente por una falta real de tiempo pero también por cierto desinterés o apatía que lleva hacia la dificultad para innovar, actualizarse en la formación, comprensión y comunicación (Imbernón, 1994; Marcelo, 1999) y transformar desde el propio impulso que han de generar ambos como productores del proceso educativo, armonizando investigación y enseñanza desde la comunicación del arte y el patrimonio cultural.

La apreciación de la educación en los bienes culturales y la imagen de museo albergadas en el profesorado serán determinantes no solo para una comprensión amplia, clara y significativa del patrimonio entre el alumnado, sino para que las salidas culturales encierren en sí mismas la idea de identidad y cultura y puedan ser dotadas de significado. Pero el docente de arte suele considerar que hablar de patrimonio cultural y construcción de identidades es algo ajeno a su asignatura, y tanto él como su alumnado relacionan patrimonio cultural solo con los bienes monumentales histórico–artísticos, sin tener en cuenta que hay muchos de ellos que, aunque no son producidos en campo artístico, son susceptibles de convertirse en herramientas para la didáctica, al trasladarnos a experiencias del pasado y del

docenti di arte tendono a considerare che parlare di patrimonio e costruzione di identità sia qualcosa di esterno alla sua materia. Loro, come i suoi alunni, spesso relazionano patrimonio culturale soltanto con i beni monumentali storico – artistici, senza tenere conto che ci sono tanti elementi patrimoniali che sono prodotti al di fuori del campo artistico, però sono suscettibili di trasformarsi in strumenti per la didattica al trasferirci esperienze del passato e del presente, permettendo ottenere e produrre informazione su di essi. Questa considerazione nasce dalla disinformazione sul modo di affrontarlo perché, fra altre ragioni, nei libri di testo ci sono scarsi riferimenti sugli aspetti legati alle potenzialità del patrimonio culturale per lo sviluppo delle relazioni, come non esistono delle proposte che aiutano la formazione della cittadinanza da una prospettiva socio critica. (Ávila y Mattozzi, 2009; Estepa, 2009; Cuenca, Estepa y Martín, 2017)

Eppure, ogni scelta di visita al museo è relazionata con l'identità che il docente va costruendo su se stesso e in ogni momento, e il suo legame con contesto fisico, socioculturale e personale.¹¹¹⁸ Per questo motivo il patrimonio ha come obiettivo essere oggetto di conoscenza, il cui valore si fonda nel significato che ha per

La società. Aznar Vallejo dice che lavorare per un'educazione artistica e patrimoniale è stata sempre un'attività da dilettanti, ma non della cittadinanza perché non esiste in Spagna una pedagogia del patrimonio che abbia a che fare con la nostra relazione con il medio né con ciò che chiamiamo cultura. I musei osservati non parlano del bene patrimoniale che rappresenta (contesto fisico, sociale e culturale) lasciandolo per una scuola che lo ignora, non ostante sia incluso nel curriculum. Nemmeno la pedagogia del patrimonio è inserita nel curriculum universitario,¹¹¹⁹ come anche nel programma del master di formazione del professorato di secondaria, nella specialità di disegno, immagine e arte figurative, salvo qualche eccezione, come materia facoltativa. Parlare del patrimonio con gli alunni e le alunne dà luogo a inquadrare e gestire molte delle questioni che mai sarebbero affrontate in aula in modo interrelate, come la preoccupazione per il medio ambiente, l'interculturalità, le migrazioni, l'inclusione, la diversità, i diritti umani, la pace e la guerra, la comunicazione non violenta, la sessualità, ecc., argomenti sottostanti

¹¹¹⁸ Falk, J. H. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.

¹¹¹⁹ J.M Cuenca y C. Dominguez: "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria", en Estepa, J., de la Calle, M. y Sánchez, M. (eds.) (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: ESLA. pp. 79-96.

presente, lo que permite obtener y producir información sobre ellos. Esta consideración parte del desconocimiento de la forma de afrontar el patrimonio cultural porque, entre otras razones, en los libros de texto hay escasas referencias a aspectos ligados a su potencial para construir y desarrollar relaciones, como tampoco existen propuestas que ayuden a la formación de la ciudadanía desde una perspectiva socio crítica (Ávila y Mattozzi, 2009; Estepa, 2009; Cuenca, Estepa y Martín, 2017).

Cada elección de visita al museo está relacionada con la identidad que el docente, que forma parte del público del museo, va construyendo de sí mismo en cada momento y su vinculación con el contexto físico, el contexto sociocultural y el contexto personal (Falk, 2009). Por este motivo el patrimonio tiene como fin ser objeto de conocimiento, cuyo valor se fundamenta en el significado que tiene para la sociedad actual. Aznar Vallejo (2017) dice que trabajar por una educación artística y patrimonial siempre ha sido una actividad de diletantes, pero no de la ciudadanía porque no existe una pedagogía del patrimonio en España que tenga que ver con nuestra relación con el medio ni con lo que llamamos cultura. Los museos observados no hablan del bien patrimonial que representa (contexto físico, social y cultural) dejándolo para una escuela que lo ignora, a pesar de estar incluido en el currículo. No lo está la pedagogía del patrimonio en el curriculum universitario (Cuenca y Domínguez, 2002) como tampoco en programas del master de Educación de ESO y Bachillerato en la especialidad de dibujo, salvo alguna excepción. Hablar de patrimonio con el alumnado da pie a abordar y estructurar muchas cuestiones que de otro modo jamás son tratadas en el aula de manera interrelacionada, como el cuidado de la naturaleza, la interculturalidad, las migraciones, la inclusión, la diversidad, los derechos humanos, la paz y la guerra, la comunicación no violenta, etc., argumentos subyacentes en el arte y la producción artística.

Se puede aprender del patrimonio cultural, de los museos, de los centros de arte contemporáneo porque son fuentes de información, y el aprendizaje está menos focalizado (Hooper–Greenhill, 2007), pero el coste de la entrada, el aburrimiento, la falta de libertad para moverse son algunas de las causas señaladas por el alumnado (y algunos docentes) para no incluirlos en sus actividades de ocio. El conocimiento previo sobre la materia incrementa el interés, pero no es tan determinante como la capacidad de elegir y controlar lo que hacemos con el conocimiento, y la satisfacción o no de las experiencias sociales y recreativas que

nell' arte¹¹²⁰ e nella produzione artistica.

Si può imparare dal patrimonio culturale, dei musei, dei centri di arte contemporanea perché sono fonti di informazione e l' apprendimento è meno focalizzato¹¹²¹ ma il costo del biglietto, la noia, la mancanza di libertà sono cause segnate dagli studenti (ma anche da qualche docente) per non includerli nelle loro attività di svago. La conoscenza precedente sulla materia incrementa l' interesse, ma non è così determinante quanto la capacità di scegliere e controllare ciò che facciamo con quelle conoscenze, e la soddisfazione o no delle esperienze sociali e ricreative cercate quando visitiamo un museo;¹¹²² quindi, se si compiono le aspettative la esperienza è gratificante. Secondo Falk ciò che predispone al pubblico nel museo non è nelle sue mani: dipende dalla esperienza precedente, dalla conoscenza e dalla motivazione del visitatore.

Creatori della esperienza, di una vivace esperienza, sono gli educatori museali che vivono in una situazione di precarietà e incertezza lavorativa, nonostante il museo si affermi come istituzione con una finalità preminentemente educativa (AEVAL, 2007; Garde, 2017). Gli educatori e le educatrici condividono con i docenti la stessa situazione di mancanza di riconoscenza ed incentivi, incrementando la demotivazione in una pratica formativa basata sullo sforzo e la capacità di questi collettivi. Le teste politiche, tanto dalla istituzione museale come educativa formale, dimenticano frequentemente che l' interazione e la partecipazione della comunità sono fattori chiave per l' apprendimento nella società di oggi, facilmente affrontabili dalla disciplina artistica, dalla educazione al patrimonio culturale e e dalla cultura della pace,¹¹²³ trovando nei musei e negli artisti i più alti esponenti.

È finalità dell' insegnamento dell' arte collaborare nella comprensione della società e della cultura in cui viviamo; per questo motivo, è responsabilità del docente, della comunità educativa nella sua globalità, colmare questo vuoto mediante la relazione contestuale tra i diversi argomenti scolastici, insegnando il linguaggio, i sistemi simbolici che lo compongono e i valori, spesso contraddittori. Ciò farebbe possibile che gli studenti fossero persone ben informate e cittadini consapevoli della importanza di appartenere ad un paese

¹¹²⁰ Argomenti sottostanti anche nella architettura, come succede con la architettura panottica, una visione che si trasferisce alla società come espone Foucault in *Vigilare e castigare* (1988) e ancora in "L' occhio del potere" (intervista) in Benthon, J. *El panottico*, 1989.

¹¹²¹ E. Hooper-Greenhill, *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London & NY: Routledge. 2007.

¹¹²² R. Prentice, A. Davies. & A. Beeho: Seeking Generic Motivations for Visiting and Not Visiting Museums and Like Cultural Attractions. *Museum Management and Curatorship*. 1997, Vol. 16, Iss. 1, <http://dx.doi.org/10.1080/0964779700501601>.

¹¹²³ Tramite il superamento della violenze culturale, la più aggressiva, esercitata e tollerata,

buscamos cuando visitamos un museo (Prentice, Davies y Beeho, 1997). Si se cumplen las expectativas la experiencia es gratificante. Según Falk (2009) lo que predispone al público a interactuar con el museo (y en el museo) no está en manos de éste: depende de la experiencia previa, del conocimiento y de la motivación del visitante.

Hacedores de la experiencia, de una buena experiencia, son los educadores museales, quienes viven una situación de precariedad e incertidumbre laboral, pese a que el museo se plantea hoy como una institución con fines fundamentalmente educativos (AEVAL, 2007; Garde, 2017). Comparten con los docentes la misma situación de falta de reconocimiento e incentivos, incrementando la desmotivación por una práctica educativa basada en el esfuerzo y la calidad de estos colectivos. Las cabezas gestoras y políticas, tanto de la institución museo como educativa (formal), olvidan con frecuencia que la interacción y la participación de la comunidad son factores clave para el aprendizaje en la sociedad actual, fácilmente abordables en la disciplina artística, en la educación al patrimonio y en la educación a la cultura de paz¹¹²⁴, encontrando en el museo y en los artistas los más altos exponentes.

Es finalidad de la enseñanza del arte colaborar en la comprensión de la sociedad y cultura en la que vivimos; por este motivo es responsabilidad del docente, de la comunidad educativa en su totalidad, colmar ese vacío a través de la relación contextual de los temas escolares, enseñándoles cuál es el lenguaje, los sistemas simbólicos que lo componen y los valores, a menudo contradictorios. Ello lograría que los estudiantes fueran personas más informadas y mejores ciudadanos de un país democrático. El problema reside en la incompleta formación del profesorado causado por un currículum demasiado focalizado y poco interdisciplinar, por lo que no llega a definir la relación entre educación artística, educación al patrimonio cultural y educación en cultura de paz. Esta última, a pesar de tratarse de algo que está en la base de asignaturas como valores cívicos y educación a la ciudadanía –también presente en el currículum italiano– es reducido al significado de ausencia de conflictos y no al sentido global que le es inherente, que parte sí de su consideración como medio de prevenir o gestionar el conflicto/violencia con medios pacíficos, pero no se reduce a esto, sino que se amplía como consecuencia de ello. Un conflicto que puede ser generado por las agresiones visibles (violencia directa), por un sistema económico excluyente y obstaculizador de las satisfacciones de

¹¹²⁴ A través de la superación de la violencia cultural, la más agresiva, ejercida y tolerada.

democratico (Sthur, 1985). Il problema risiede nella incompiuta formazione del professorato causato da un curriculum troppo focalizzato e poco interdisciplinare, quindi non arriva a definire la relazione tra la educazione artistica, educazione al patrimonio e educazione in cultura di pace. Questa ultima, tuttavia si tratta di qualcosa che si trova alla base di materie come valori etici ed educazione alla cittadinanza, è ridotta al significato di assenza di guerra e non al senso globale che li è inerente e che parte sì dalla sua considerazione come mezzo per prevenire e gestire i conflitti in modo pacifico, però non si reduce a ciò, ma si amplia come una sua conseguenza. Un conflitto che può essere generato da aggressioni visibili (violenza diretta), da un sistema economico escludente che impedisce soddisfare le necessità basiche delle persone (violenza strutturale) e quella violenza culturale che legittima le anteriori e si apprende nei processi di socializzazione primaria e secondaria rinforzata dai mezzi di comunicazione di massa.¹¹²⁵

Nel capitolo dedicato alle diverse tipologie della narrativa museale stabilite da Carla Padrò, riferisco che l'autrice propone incrociare la pedagogia critica con la museologia critica per fare sì che il museo e la sua missione educativa possano avvolgersi. I ricercatori che difendono la pedagogia critica credono che il museo dovrebbe essere consapevole su come si costruisce la differenza. Per questo, propongono la rilettura delle collezioni permanenti alla luce della realtà sociale. Ma se gli educatori (capacitati dalle loro ricerche) non sentono di avere certa autonomia e il potere di fare e di scelta nelle loro istituzioni, può portare a incrementare la sensazione di una pedagogia così politicamente ideologizzata come la scolastica evidenziata da Paulo Freire.

Le idee di cui mi sono servita per costruire il capitolo menzionato dalla mano degli autori citati in esso, suonano fortemente ideologiche e lontano di rivelarsi integratori chiamano alla difesa di un pensiero che può suonare inquietante perchè sembra socchiudere la porta alla costruzione di altre senza interrogarsi sul luogo dove porre la verità nella rilettura delle opere. Forse il museo partecipativo, definito come uno spazio dove il visitatore può apportare delle idee, al promuovere la socializzazione delle persone che condividono gli stessi interessi, possa placare questa inquietudine, tuttavia si aprono altri interrogativi: Perché in altre discipline artistiche, come la musica o la danza, nessuno si azzarda a dare la sua opinione nonostante per il suo apprezzamento siano presenti i sensi come in qualsiasi

¹¹²⁵ J. Galtung: *Paz por medios pacíficos: paz y conflictos, desarrollo y civilización*, Bilbao: Bakeaz (trad. Teresa Toda) 2003, pp.261-262.



las personas (violencia estructural) y por aquella violencia cultural que legitima las anteriores y se aprehende en los procesos de socialización primaria y secundaria reforzada por los medios de comunicación de masas (Galtung, 2003, pp.261-2).

En el capítulo dedicado a las tipologías de narrativa museal establecidas por Carla Padró (2003), refiero que la autora propone entrecruzar la pedagogía crítica con la museología crítica para que el museo y su misión educativa puedan evolucionar. Los investigadores que defienden la pedagogía crítica creen que el museo debería tomar conciencia sobre cómo se construye la diferencia. Para ello, proponen la relectura de las colecciones permanentes a la luz de la realidad social. Pero si los educadores (que deberían sentirse capacitados como investigadores) no se sienten empoderados de cierta autonomía y capacidad de hacer y de elegir, independientes de la institución, puede llevar a incrementar la visión de una pedagogía tan políticamente ideologizada como la escolar evidenciada por Freire.

Las ideas que me han servido para construir el capítulo mencionado de la mano de los autores citados en él, suenan fuertemente ideológicas y, lejos de resultar integradoras, llaman a la defensa de un pensamiento que puede sonar inquietante porque parece entornar la puerta a la construcción de otras sin interrogarse por el lugar donde situar la verdad en la relectura de las obras. Quizá el museo participativo –definido como un espacio donde el visitante puede aportar ideas, al fomentar la socialización de personas que comparten los mismos intereses– pueda aplacar esta inquietud; pero se abren otros interrogantes: ¿Por qué la exigencia de una profunda preparación en unos contenidos algo más que básicos, a la hora de enfrentarse a una obra de arte o a un artefacto artístico, supone para muchos un acto de confrontación? ¿Por qué seguimos declinando la responsabilidad del docente de arte en la indiferencia del adolescente que juzga superficialmente la capacidad del artista para expresar, desconoce las formas y los estilos artísticos y no consigue disociar los aspectos formales de los sentimientos que las obras suscitan? Beltrán y Lozano concluyen en un estudio realizado en 1995 sobre la apreciación del arte contemporáneo que la capacidad de apreciación artística de los adolescentes es parcial (porque faltan conocimientos), superficial (porque falta interiorización) e inadecuada (porque falta reorientación). Por consiguiente, ¿en qué lugar queda entonces la alfabetización en el arte?

processo cognoscitivo? Perché l' esigenza di una formazione in contenuti teorici alquanto più che basici per affrontare un' opera di arte suppone per tanti un atto di confrontazione? Perché continuiamo a declinare la responsabilità di un docente di arte nell' indifferenza del adolescente che giudica in modo troppo superficiale la capacità dell' artista per esprimersi, non conosce le forme e gli stili artistici per stabilire delle differenze e non riesce a dissociare gli aspetti formali dei sentimenti che l' opera suscita? In quale luogo rimane allora l' alfabetizzazione nel arte? Beltrán y Lozano¹¹²⁶ concludono in un studio realizzato nel 1995 sull' apprezzamento dell' arte contemporáneo che la capacità di apprezzamento dell' arte da parte degli adolescenti è parziale (perchè mancano delle conoscenze), superficiale (perchè manca l' interiorizzazione) e inadeguata (perchè manca il riorientamento).

Maurizio Fabbri¹¹²⁷ scrive che dobbiamo essere preparati per confrontarci non solo con altri modelli, ma con i limiti delle decisioni prese e propone nuovi orizzonti di civilizzazione che permettano lo svincolamento dei condizionamenti strutturali. Se l' educazione artistica formale non affronta e lavora sulla differenza, senza condizionamenti, senza dogmi nè pregiudizi, ma presentandola, e se ciò solamente lo fa una determinata tipologia di museo, un determinato tipo di insegnante dell' ducazione artistica e un determinao educatore museale, non la facciamo ancora più escludente? Succederà nel museo come ciò che accade nella scuola dove, attuando in simbiosi con la società, la esclusione è assunta, confermata, incorporata e riprodotta¹¹²⁸ strutturata a secondo la ideologia che l' anima?

Per concludere, e rispondendo il titolo che da vita a questa ricerca, possiamo considerare il museo un importante strumento per l' appredimento collaborativo perché parla della educazione artistica –e con essa del patrimonio culturale– da approcci costruiti attorno ad argomenti che partecipano nella costruzione e lo sviluppo di certi aspetti della cultura della pace. Ma ne le arti figurative nè la musica possono sviluppare la cultura della pace per se stesse, perchè l' uso che si fa dell' arte dipende da chi ostenta il potere.¹¹²⁹ Ciò

¹¹²⁶ C.L. Beltrán e A. Lozano: Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística, *Arte, Individuo y Sociedad*, 1995, n.º.7, Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Disponible in: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/view/ARIS959511/showToc>. Acceso/14/11/2015.

¹¹²⁷ M. Fabbri, op.cit.,2015, p.59.

¹¹²⁸ *ivi.*, F. Cambi, citato in M. Fabbri.

¹¹²⁹ O. Urbain (ed.) *et al.* (2008). *Music and conflict transformation. Harmonies and dissonances in geopolitics*. London: I. B. Tauris & Co Ltd.

Maurizio Fabbri (2015, p.59) escribe que debemos estar preparados para confrontarnos no solo con otros modelos, sino con los límites de las decisiones tomadas y propone nuevos horizontes de civilización que permitan la desvinculación de los condicionamientos estructurales. Si la educación artística formal no aborda y trabaja la diferencia –todas las diferencias–, sin condicionamientos, sin dogmas ni prejuicios, sino presentándola, y si ello solo lo hace un determinado tipo de museo, un determinado tipo de docente de educación artística y un determinado tipo de educador museal, ¿no la hacemos aún más excluyente? ¿Pasará en el museo lo que sucede en la escuela en la que, actuando en simbiosis con la sociedad, la exclusión es asumida, confirmada, incorporada, legitimada y reproducida (Cambi, 1994 citado en Fabbri, 2015, p. 59) dependiendo de la ideología que le anima? Son cuestiones que podrían ser objeto de ulteriores estudios.

Para responder al título que anima este estudio, podemos considerar el museo como un instrumento esencial para el aprendizaje colaborativo porque habla de la educación artística –y con ella del patrimonio cultural– desde planteamientos generados en torno a temáticas que participan en la construcción y el desarrollo de algunos aspectos de la cultura de paz. Pero ni las artes plásticas ni la música pueden desarrollar la cultura de paz por sí mismas, porque el uso que se hace de las artes depende de quien esté en el poder. (Urbain *et ál.* 2008). Ello lo hemos incorporado habitando Museum Jorge Rando y comprendido durante la articulación de la actividad formativa “Ambasciatori dell’Arte” de Galleria degli Uffizi, gracias a sus luces y a cada una de sus sombras.

lo abbiamo incorporato abitando Museum Jorge Rando e capito con l' articolazione dell' attività formativa “Ambasciatori dell' Arte” di Gallerie degli Uffizi, grazie a le luci e ognuna delle loro ombre.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (1998). La teoría de la Elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la Educación Artística Como Disciplina. *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 10, pp. 63–76. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/archive>. Acceso: 11/12/2014.
- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). “El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen”, *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 17, pp.205–218, Madrid: Ediciones Complutense. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS>. ISSN: 1131–5598. Acceso: 11/12/2014.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (coord.) (2011). *Perspectivas. La situación de la educación en los museos de artes visuales*, Madrid: Ariel.
- Acaso, M., Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede salvar la educación*, Barcelona: Paidós.
- Agostini, G. y Masdea, M.C. (2017). La scuola delle meraviglie. Opere d’ arte per l’ infanzia, *Quaderni del Servizio Educativo*, n. 49–50. Firenze: Polistampa.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en la Educación Artística. Ideas para una visión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro. Barcelona.
- Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En A.A.V.V *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. (67–118). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre Batzán, A. (ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Alderoqui, S. (1996). *Museos y Escuela. Socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Alphen van, E. (2006). “¿Qué Historia, la Historia de quién, Historia con qué propósito?”: Nociones de Historia en Historia del Arte y estudios de Cultura Visual, en *Estudios Visuales*, n.6, pp.80–97, originalmente publicado en: *Journal of Visual Culture*, vol. 4(2), pp.191–202.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Consultado en: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html. Acceso: 24/08/2014.
- Álvarez, C. (2010). El diálogo como estrategia de educación de la ciudadanía, en *Investigación en la escuela*, 71, pp–51–62. Disponible en: http://investigacionenlaescuela.es/articulos/71/R71_5.pdf. Acceso:
- Álvarez–Gallou, J.L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Álvarez-Rodríguez, D. y Bajardi, A. (2016). Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28 (2), 215–233. ISSN: 1131–5598, http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.47964. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/archive>. Acceso: 21/02/2017.

Angulo, J.F y Vázquez, R. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Antúnez, S. et al. (1997). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó

Araño, J.C., (1986) *La enseñanza de las artes visuales en España*, Madrid: Universidad Complutense.

Araño, J.C. (1989). “La enseñanza de las Bellas Artes como forma de la ideología cultural”, *Arte, Individuo y Sociedad*, 2, 9–30. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/archive>. Acceso: 21/02/2017.

Arévalo, J. (2004) La tradición, el patrimonio y la identidad. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=44419>. Acceso 17/06/2015

Argán, G.C., y Fagiolo, M. (1973). *Guida alla storia dell'arte*, Sansoni: Università di Firenze.

Arnheim, R. (1985). *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza Editorial, versión española de María Luisa Balseiro.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós. (Trad. Fernando Inglés).

Arnheim, R. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona: Paidós (trad. Ramón Vilá Varnis).

Arjones, A. (2007). *Alois Riegl: el culto moderno de los monumentos, su carácter y sus orígenes, Sevilla*, Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.

Ausubel D.P. (1998). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Angeli.

Avila, R.M., e Matozzi, I. (2009). La didattica del patrimonio e l'educazione alla cittadinanza. *I Quaderni di Clio* '92, 9, 79–112

Ayuste, A. Flecha, R., López Palma, F. y Lleras, J. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó (2ª ed.)

Aznar Vallejo, F. (2017). “Hacia una nueva conceptualización del patrimonio”, VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual, Badajoz, 20–22 abril

Bajardi, A. y Álvarez, D. (2013). “Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas”, en: *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18. 615–626, doi http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/44266/41830>. Acceso 13/04/2015.

Battigelli, C. y Masini, M.P (a cura di) (2013). *Racconti inseriti nel paesaggio. Un progetto di apprendimento attivo*, Quaderni del servizio Educativo, n.24, Firenze: Polistampa.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*, consultado en

http://portal.unesco.org/culture/es/files/30003/11400886051wow_factor.pdf/wow_factor.pdf, acceso 16/06/2015.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*, Madrid: Octaedro.

Banzi, A. (2012). “Priming semántico e museografía”, *Il Capitale culturale*, vol.5, pp. 63–92, Edizioni Università di Macerata EUM, ISSN 2039–2362 (on line). Disponible en <http://www.unimc.it/riviste/cap-cult>. Acceso: 13/11/2015.

Basoredo Ledo, C. (2010). “Herramientas de análisis de contenido, de utilidad en los ámbitos del aprendizaje y la evaluación”, *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº 61, Disponible en: www.quadernsdigitals.net. Acceso: 26/01/2017

Basoredo Ledo, C. (2011). “Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de las tareas”, *Anales de pedagogía* 27(2), 457–472.

Basoredo Ledo, C. (2012). *¿Cómo desarrollar y evaluar competencias de naturaleza compleja?* Sarbrücken (AL): Editorial Academia Española.

Basoredo Ledo, C. (2013). “Revisión del concepto de competencia para el desempeño de las tareas a la luz de algunas teorías sobre los estilos psicológicos”, *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº 75. Disponible en: www.quadernsdigitals.net. Acceso: 26/01/2017.

Basoredo Ledo, C., (2013) “Aprender haciendo tareas para estilos de aprendizaje competentes”, Disponible en: [https://ined21.com/aprender-haciendo-tareas-para-estilos-de-comportamiento-compet-;](https://ined21.com/aprender-haciendo-tareas-para-estilos-de-comportamiento-compet-) acceso 13/04/2017

Basoredo Ledo, C. (2014). Desarrollo de competencias en sesiones de interacción docente-aprendiz. Disponible en: <https://ined21.com/p6845/>. Acceso: 21/04/2018.

Bastide, R. (1977) *Art e société*, reedición 1997 col. Logiques Sociales L' Harmattan, Paris.

Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*, Barcelona: Kairós.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (trad. Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide)

Baxandal, M. (1972). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento: arte y experiencia en el Quattrocento*, Barcelona: Gustavo Gili.

Bazin, G. (1969). *El tiempo de los museos*, Barcelona: Ed. Daimon.

Beltrán, C.L. y Lozano, A. (1995). Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística, *Arte, Individuo y Sociedad*, nº.7, Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/view/ARIS959511/showToc>. Acceso/14/11/2015.

Belver, M., Ullán, A. & Acaso, M: Integrating Art Education Models: Contemporary Controversies in Spain, *International Journal of Art & Design Education*, 2005, p. 14, vol.24, issue 1. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00426.x>.

Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.

Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Beriain, J. y Aguiluz, M. (eds.) (2007). *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.

Berry, N. y Mayer, S. (eds.) (1989). *Museum Education. History, Theory and Practice*. Reston, Virginia, the National Art Education Association.

Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola: Brescia.

Bettelheim, B. (1960). "I bambini e i musei" in *La Vienna di Freud*, Milano, Feltrinelli (1990) pp. 161-169.

Beuys, J. (1995) Cada hombre, un artista. Conversaciones en Documenta 5-1972, Madrid, Visor.

Binaburo, J.A y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación*. CEAC: Barcelona.

Binni, L. y Pinna, G. (1980). *Museo: Storia e funzioni di una macchina culturale dal Cinquecento a oggi*, Milano 1980, p.7.

Bodo, S., Mascheroni, S. y Panigada, M.G. (2016). *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Milano, Mimesis.

Bolaños, M. (2006). Desorden, diseminación, dudas. El discurso expositivo del museo en las últimas décadas. *Revista Museos*, 2006, nº2. Disponible en: www.mecd.gob.es/cultura. Acceso: 13/01/2013.

Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. En *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, 3, 123-140.

Bonaiuti, G., (2005). *Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative*. Tesi doctoral, Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei Processi Culturali e Formativi, Università di Firenze. Direttore: Prof. Paolo Orefice, Tutor Prof.ssa Maura Striano, en: <http://www.fupress.com/archivio/pdf/4402.pdf>. Acceso: 08/08/2014.

Bonet, L., Castañer, X. y Font, J. (eds.) (2001). *Gestión de proyectos culturales. Análisis de casos*. Madrid: Ariel.

Bourdieu, P. (1971). "Le marché des biens symboliques" in: *L'Année sociologique*, nº 22, París, p.49-126 (49).

Bórquez Bustos, R. (2007). *Pedagogía crítica*. Sevilla: Ed. Trillas.

Bozal, V. (1970). *El lenguaje artístico*. Barcelona: Península.

Bozal, V. (2004). *El tiempo del estupor: la pintura europea tras la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Siruela.

Brown, G. e Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*, in Alfageme González, B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral, dirigida por Prendes Espinosa y Martínez Valcárcel, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, 2003, en <http://hdl.handle.net/10803/10768>

Bruner, J. (1999). *Actos de Significado: Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza,

Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli. Trad. (Lucia Cornalba. - 2. ed.)

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.

Bruno, I. (2011). *La nascita del Ministero per i beni culturali e ambientali. Il dibattito sulla tutela*. Milano: LED

Bryson, N. y Bal, M. (1991). "Semiotics and Art History", *Art Bulletin*, vol.LXXIII, nº 2, pp.174-228.

Disponible en: <http://homepages.neiu.edu/~wbsieger/Art202/202ReadII/Bal-Bryson.pdf>, acceso: 15/02/17.

Bryson, N., Holly, M.A & Moxey, K. (Eds). (1994). *Visual Culture. Images and interpretation*, Hanover and London, University Press Of New England, xv-xxix.

Burchenal, M. y Grohe, M. (2007). "Thinking through art: transforming museum curriculum". *Journal of Museum Education*, 32(2), 111-122. Disponible en: <http://gardnermuseum.org/education/research>.

Cabello, P. (ed.a.c) (2007). *Patrimonio cultural e identidad*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Calaf, R., y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Calaf, R. y Gutiérrez, S. (2017). El Museo Thyssen- Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte, *Arte, Individuo y Sociedad*, 29 (1), pp.39-56, doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>.

Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*, Madrid: Alianza.

Camacho, R. (1996). Málaga pintada. La arquitectura barroca como soporte de una nueva imagen, en *Atrio* 8/9, Sevilla: UPO, pp.19-36.

Gambi, F. y Gattini, F. (2003). *Scuola e beni culturali: proposte e informazioni per la didattica*, Sesto Fiorentino, Firenze: IrreToscana.

Campbell, J.P., Gasser, M.B. y Oswald, F.L. (1996). *The substantive nature of job performance variability*, en: Basoredo Ledo, C. (2013). Aprender haciendo tareas para estilos de aprendizaje competentes, en:

<https://ined21.com/aprender-haciendo-tareas-para-estilos-de-comportamiento-compet.;> acceso 13/04/2017.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press.

Cantón, I. (2015). Expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria, en: *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, ISSN 0212-5374, Vol. 33, nº 1, 2015, págs. 105-120.

Caramel, L. (1966). “L’ insegnamento della storia dell’ arte nella scuola preuniversitaria italiana: osservazioni e proposte”, en riv. *Vita e pensiero*, nº 9-10, pp. 756-762, Milano.

Cardano, M. (1997). L’ interpretazione etnografica. Sui criteri di adozione degli asserti etnografici, in F. Neresini (a cura di), *Interpretazione e ricerca sociologica*, Urbino: Quattroventi, pp.17-52.

Caride, J.A (2013). Los museos como pedagogía social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural. *Cuestiones pedagógicas*, 22. Sevilla: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://8085-bddoc.csic.es/jabega.uma.es/>. Acceso: 08/04/2015.

Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Carretero, M. (1985). Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate. En: J. Mayor (Ed.) *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alhambra, p.68.

Carter, G. (1992). Informal educational activities, *VII Jornadas de Departamentos de Educación y acción cultural en museos*, VII Jornadas de departamentos de educación y acción cultural de museos, ISBN 84-7483-805-3, págs. 21-24, Madrid: Ministerio de Cultura. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7553>. Acceso: 13/12/1995.

Garrillo, I. (2011). *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio*. Gijón: Trea.

Castiglione, G. (2015). Emozione e sentimenti nel pensiero di Antonio Damasio. Riflessioni pedagogiche, RTH –Research Trends in Humanities– Sezione *Evolving Education*, DOI:<http://dx.doi.org/10.6093/2284-0184/2869>. Disponible en: www.tema.unina.it/index.php/rth/article/view/2869. Acceso 26/11/2016.

Castilla, M.T., Martín, V. y Vila, E. (2012). Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos. Granada: Geu.

Castillejo Brull, J.L. (1981). *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya, p.17.

Castillo, M., Ramos, M. y Revuelta, M. (2016). El análisis de datos educativos. Estrategias y técnicas para su realización como fase previa a la acción supervisora. *Revista Avances en supervisión educativa*, nº 25 – junio 2016 www.adide.org/revista – ISSN: 1885-0286

Celani, J. (2007). Communicating Art: L'educazione all'arte e l'apprendimento di una lingua straniera, in: Masini, M.P. e Celani, J. (a cura di) (2007) *Educare all'arte. Riflessioni intorno all'esperienza estetica*. Atti del corso d'aggiornamento per gli insegnanti, Firenze 24 novembre-13 dicembre 2006. Firenze: Polistampa pp. 51-58.

Cerdá, F. (1993). Trabajar los proyectos curriculares desde un CEP. *Cuadernos de Pedagogía*, nº218 marzo.

Changeux, J.P (2002). “Definición de la memoria biológica”, en Barret-Ducrocq, F. (ed.) (2002) *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia, UNESCO, 25/03/1998, La Sorbonne. Barcelona: Granica, pp.15-20

Choay, F. (1993). *Monument et monument historique*. Paris: Edition du Seuil.

Coca, P, y Pérez Mulas, A. (2011). “Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza: Relato de una experiencia”. En rev.*Arte y Políticas de Identidad*. (18/07/2015).

Colom, A. (1998). “Planificación de la educación no formal”, en Sarramona, j.; Vázquez, G. y Colom, A.: *Educación no formal*, Barcelona: Ariel, pp. 165-200.

Colom, A., Bernabéu, J.L., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel, pp. 22-24.

Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio*, Gijón: Trea.

Cook, T.D y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación*. Madrid: Morata.

Cortés, A. (2012). *Comunicación y Cultura de Paz*. Granada: Universidad de Granada.

Costa, P. (2011). H. Arendt, Antología. Pensiero, azione e critica nell'epoca dei totalitarismi. Milano: Feltrinelli.

Cousinet, R. (1959). *¿Qué es la Educación Nueva?* Buenos Aires: Kapelusz.

Crimp, D. (2005). *Posiciones críticas*, Madrid: Akal.

Csikszentmihalyi, M. (1988), Society, culture and person: A systems view of creativity. En Sternberg, R. (Comp.), *The nature of creativity*, 325-339, New York, Cambridge University Press.

Cuenca, J.M. y Domínguez, C., (2002). “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”, en Estepa, J., de la Calle, M. y Sánchez, M. (eds.) (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: ESLA. Pp. 79-96).

Cuenca, J.M. Y Martín, M. (2009). “La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial”. En: Ávila, R.M., Borgi, B y Matozzi, I. (eds.) 2009. *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Patrón Editore,

Cuenca, J.M., (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria, en: *Revista de Educación*, 375. Enero–Marzo 2017, pp. 136–159 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

Cuesta, S. y Miyares, B., (2004). Cultura–Responsabilidad–Universidad, en *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, nº.2, pp.123–131

Damasio, A. (2012). “Perchè la nostra mente è come una sinfonia”, entrevista Marco Filoni, La Repubblica, (18 aprile 2012) . Disponible en <http://www.repubblica.it/intervista%20Damasio>. Acceso: 13/03/2017.

Danto, A.C. (2011). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*. Barcelona: Paidós.

Davidson, J.E & Sternberg, R.J (1984): The role of insight in intellectual giftedness, *Gifted Child Quarterly*, 28, 58–64.

De la Iglesia, J. F. (1991). Estética y método en la enseñanza de las artes: seis definiciones. En: Hernández, F., Jodar, A. y Marín, R. (coord.) *¿Qué es la educación artística?* Barcelona. Sendai.

De la Torre, S. (2003). Dialogando con la creatividad. De la Identificación a la Creatividad Paradójica, en *Colección Recursos*, nº 50. Barcelona: Octaedro.

Del Gobbo, G. (2010). La investigación acción participativa entre formación y desarrollo, en *Studi sulla Formazione*, [S.I.], p. 199–206, lug. 2010. ISSN 2036–6981. Disponible all'indirizzo: <<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/8596/8044>>. Acceso: 18 marzo. 2018 doi:10.13128/Studi_Formaz-8596.

De Seta, C. (2008). *Perché insegnare la storia dell' arte?* Donzelli: Roma.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica

Dios Diz, M. (2001). *La educación como estrategia de construcción de la paz. Educar en los afectos, frenar la violencia*. Seminario Galego de educación para a Paz. Fundación Cultura de Paz. www.sgep.org.

Domínguez, C., Estepa, J., y Cuenca, J.M. (1999). *El Museo: Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Universidad de Huelva.

Dujovne, M. (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

Duncan, C. (2007). *Rituales de civilización*, Murcia: Nausica, (ed.or.1934)

Durkheim, E. (1926). *Educación y sociología*. Alcan: París.

Eco, U. (1974). El público perjudica la televisión, en Moragas Spa, M. (ed.) (1982): *Sociología de la comunicación de masas*. p. 286–303., Barcelona: Gustavo Gili.

Eco, U. (2007). Una Disneylandia para la Magna Grecia, © LA NACION/ *L'Espresso* (Distributed by The New York Times Syndicate), trad. Mirta Rosenberg, 19 marzo 2007, en <http://www.lanacion.com.ar/892582-una-disneylandia-para-la-magna-grecia>. Acceso 13/05/2016

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona: Paidós (trad. Ramón Vilá Vernis).

Efland, A. (2004). *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1972). *Educar la visión artística*, Barcelona: Paidós, ed. 2005, trad. David Cifuentes Gamacho

Eisner, E. W. (1991). Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº10, enero-abril, pp.45-68, traducido por M. de Onís Solís.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Planeta.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza, en Wittrock, M. La investigación en la enseñanza, II, p.196. Madrid: Paidós y M.E.C

Escaño, J.C y Villalba, S. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Diferencia.

Estepa, J. (2009). La educación del Patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En R.M. Ávila, B.Borghi y I.Mattozzi (ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia: Pàtron, pp. 327-352.

Estepa, J. (2016). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, Huelva: Universidad de Huelva

Esteve, J (2009). *La docencia: competencia, valores y emociones*. Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M.

Esteban Frades, S. (2016). Inmigración y educación: un relato abierto más allá de lo escolar. *Revista "Avances en supervisión educativa"*, nº 25 - junio 2016, - ISSN: 1885-0286. Disponible en: www.adide.org/revista. Acceso: 27/03/2017.

Fabbri, M. (2015). *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Bologna: Unicopli (edición revista e actualizada; primera edición 2005)

Falcinelli, R. (2014). *Critica portatile al visual design. Da Guttemberg ai social network*. Torino: Einaudi-Stile Libero Extra.

Falk, J.H. e Dierking, L.D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*, Lanham (MD): Altamira Press.

Falk, J. H. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek: Left CoastPress, Inc.

Falk, J.H. e Dierking, L.D. (2012). *The museum experience*, (1992). California: Lef Coast Press.

Fernández, O. y del Río, V. (eds.) (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano.

Fernández Fernández, I. (2010). La necesidad de programar en la Escuela. *Revista digital Eduinova* nº24, septiembre 2010. Disponible en: www.eduinova.es/sep2010/08programar.pdf. Acceso: 3/07/2016.

Fernández-Inglés, S. y Gutiérrez-Pérez, R (2018). El método biográfico narrativo aplicado a los bienes culturales. Una experiencia inclusiva e intercultural en la GAMEC, *Tercio Creciente*, 14, p.7-16. <https://dx.doi.org/10.7561/rtc.n14.1>

Fernández-Inglés, S. (2017) Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística, *Studi sulla Formazione* 20, 289-303, 2017-2 DOI: 10.13128/Studi_Formaz-22187/ISSN 2036-6981 (online)

Fernández-Inglés, S. (2017) Patrimonio cultural y jóvenes: articulando narrativas sobre la identidad, *Actas VI Congreso Educación Artística y Visual*, Badajoz: Universidad de Badajoz.

Fernández-Inglés, S. (2015). El patrimonio como instrumento para el trabajo colaborativo. Uso de la educación artística para la construcción y desarrollo de la cultura de paz. *Actas V Congreso Internacional Educación Artística y Visual*, Huelva: Universidad de Huelva.

Ferrari, O. (1987). *Memorabilia: il futuro della memoria I. Tutella e valutazione oggi*. Roma: Bari.

Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, en: <http://depositfiles.com/files/kl2w0q823>, acceso 25/04/2016.

Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?, en *Revista de Educación*, 361, pp.591-618. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36123.pdf?documentId=0901e72b81631070>. Acceso: 17/03/2015.

Fisas, V. (2006). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Icaria; París: Unesco (5' reimp.)

Flecha, R. (1997). *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje*, 1997. En <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad>. Acceso: 26/05/2017

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2006). *Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza*. Disponible en <http://8085-bddoc.csic.es/jabega.uma.es/>. Acceso en: 12/03/2015

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Mateos, S. (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural*. (pp. 53-109). Gijón: Trea.

Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica. Consultado en www.revistadepatrimonio.es. Acceso en: 6/11/2014.

Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

Fontal, O. y García Ceballos, S. (2014). Observatorio de Educación Patrimonial en España, desencadenante de subproyectos de mediación entre el Arte y las personas. En *Actas del II Congreso Internacional Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio*. Huesca. Consultado en: <https://www.academia.edu/15246815/>. Acceso en: 7/6/2015.

Fontal, O., Ibáñez, A. y Martín, L. (coords.) (2014). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. MECD-OEPE, Madrid.

Fontal, O. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto, *Revista de Educación*, 375. Enero-Marzo 2017, pp. 184-214 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Foucault, M. (1988). *Vigilar y castigar*, Madrid: Siglo XXI, trad.cast. Aurelio Garzón del Camino.

Foucault, M. (1989). El ojo del poder (entrevista) en Benthan, J. (1989). El panóptico, Madrid: La Piqueta, trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría.

Freedberg, D. (2008). Antropología e Historia del arte: ¿el fin de las disciplinas?", *Revista Sans Soleil - Estudios de la Imagen*, Vol 5, N° 1, 2013, pp. 30-47. Acceso 17/06/2017

Freedman, K. (1997). Curriculum inside and outside of school: Representations of fine art in popular culture, *Journal of Art and Design Education*, 16 (2), pp.137-146

Freedman, K y Hernández, F. (eds.) (1998). *Curriculum, culture and art education: comparative, perspectives*, Nueva York: Stay University of New York Press.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. pp.19, 100, 192-203. Barcelona: Octaedro.

Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Fullea, F. (1987). *Programación de la visita escolar a los museos: recursos y metodología para un aprovechamiento didáctico*. Madrid: Escuela Española.

Gablick, S. (1991). *The Reenchantment of Art*, New York: Thames and Hudson.

Gairín, J.; Antúnez, S. y Pérez, A. (1987). *Temas actuales en educación*. Madrid, Anaya.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflictos, desarrollo y civilización*, Bilbao: Bakeaz (trad. Teresa Toda).

García Blanco, A. (1980). *Función pedagógica de los museos*. Madrid: Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica.

García Blanco, A. (1988). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los museos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural, en Aguilar Criado, E. (Ed.), *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (16-33). Granada: Comares.

García Canclini, N., (2007). El poder de las imágenes, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, n°.4, pp.35-56.

García Canclini, N. (2007). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.

García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural, en Aguilar Criado, E. (Ed.), *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (16–33). Granada: Comares.

García de la Torre, J.M. (1977). *La estética y el arte moderno*, Madrid: CIM.

García Fernández, J. (2007). La regulación y la gestión del patrimonio histórico artístico durante la II República (1931–1939). *E-rph. Revista Electrónica de Patrimonio Histórico*, nº1 (2007), fecha de consulta 12.2015)

<http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero1/legislacion/estudiosarticulo.php>

García Martínez, A. (2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales, *Kairós Revista de Temas Sociales*, 12, nº22, en <http://www.revistakairós.org>

García Ruíz, J. y Figueroa, F. (2007). Cultura, interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate, *Antropología social*, nº 9, enero–diciembre, pp.15–62. Disponible en: vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes9_2.pdf. Acceso: 13/04/2017

Gardner, H., (1973) *The Arts and Human development*, New York: Basic Books.

Gardner, H., (1989) Zero-based arts education: An introduction to Arts, *PROPEL: Studies in Art Education*, 30(2), 71–83

Gardner, H. (1993) *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinski, T.S Elliot, M. Graham, M. Gandhi*. Barcelona: Paidós (1995)

Gardner, H., (1994) *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós (1990)

Garrido, J. (2012). *El patrimonio como experiencia educativa: Guía didáctica del II Congreso Internacional Ciudades Históricas Patrimonio Mundial*, Córdoba: Universidad de Córdoba.

Ghirardi, A., Franzoni, C., Simoni, S. y Nicolini, S. (2009). *Insegnare la storia dell'arte*, Bologna: Clueb.

Giachini, A.L., Munari, B. Y Ferreri, M. (1989). Dossier della mostra “Giocare con l'Arte”. Museo d'Arte Contemporanea di Prato. Centro per l'Arte Contemporanea Luigi Pecci, Prato, Italia.

Giannini, M.S. (2005). Los bienes culturales en Italia. *Revista Patrimonio Cultural y Derecho*, 9(2005).

Gibbs, K., Sani M., y Thompson, J. (2007). *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*. Ferrara: Edisai.

Gil Cantero, F. (1999). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes, *Teor.educ.*, pp.159–181. Consultado en Repositorio Documental Universidad de Salamanca https://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71864/1/Las_bases_teoricas_de_las_narraciones_audf. Acceso: 15/08/2017.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Gobo, G. (1993). Le forme della riflessività. Da costrutto epistemologico a practical issue, in *Studi di Sociologia*, 3, pp.293–317.

Goetz, J.P y Lecompte, M.D (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gombrich, E.H. (1979). *Arte e ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.

Gómez del Águila, L. M^a y Vaquero, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico, *Arte, Individuo y Sociedad*, vol.26 (3), pp. 387–400. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/42543>. Acceso: 13/02/2017

Gómez Redondo, C. (2013). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identidad. *EARI*, (2), 108–112. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/338125>. Acceso: 04/01/2017.

González, R., Zabala C y Berruela H. (2008). “Diseño Curricular para la construcción de una cultura de paz”, *Avances en Supervisión Educativa*, Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692622>. Acceso, 22/04/2015.

González, M., Feliú, M. y Cardona, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica, en *Revista de Educación*, 375. Enero–Marzo 2017, pp. 160–183 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339

González Alcantud, JM y Calatrava, J. (2012). *Memoria y patrimonio: concepto y reflexión desde el Mediterráneo*, Granada: Universidad de Granada.

Grevtsova, I., Santacana, J y AA.VV (2014). Hacia una propuesta de modelos patrimoniales para una educación inclusiva. En Actas del II Congreso Internacional Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. Huesca. Consultado en: <https://www.academia.edu/15246815/>. Acceso en: 07/06/2015

Grosso, M. (a cura di), (1994) *Educazione e riabilitazione: modello educativo e modello medico a confronto*, in: *Professione educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Vita e pensiero, Milano,1994, p. 101, en Castiglione, G. (2015). Emozione e sentimenti nel pensiero di Antonio Damasio. Riflessioni pedagogiche, in *RTH – Sezione Evolving Education*, p.13

Gubrium, J.F., e Holstein, J.A (1997). *The New Language of Qualitative Method*, New York: Oxford University Press.

Guetta, S. (2015). *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*. Milano: Franco Angeli.

Guilera, LI. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: Fundit.

Gur-Ze' Ev, I. (2010). *Diasporic Philosophy and Counter-education*, Rotterdam: Sense Publisher.

Gutiérrez Pérez, R. y Fernández-Inglés, S. (2018). Artistas en el aula. Estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales, *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2) 2018: 361–374

Gutiérrez Pérez, R. (2012). Educación artística y Comunicación del Patrimonio”, *Arte, individuo y sociedad*, vol.24, nº.2, pp.283–299. Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/39035>. Acceso: 23/04/2015.

Gutiérrez Pérez, R. (2012) Reflexiones en torno a la planificación y el desarrollo del currículum artístico. IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. *Aportaciones desde la periferia*. Jaén, 19–21 de abril.

Gutiérrez Pérez, R. (2005). Los estudios de casos. Una opción metodológica para investigar la Educación Artística. En Marín, R. (2005). *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla; pp. 151–174.

Gutiérrez-Pérez, R. (2002). Educación artística y desarrollo creativo, *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº Extra 1, pp.279–288.
Disponible en:<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110279A/5880>
Acceso: 23/04/2015.

Habermas, J (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Paidós / I.C.E – U.A.B. Barcelona, 1991.

Habermas, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.

Hall, E. y Hall, R. (1990). *Guide de comportement dans les affaires internationales*, Le Seuil, Allemagne, Etats-Unis, France, Japón, París.

Hammerslay, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: a Critical Guide*, London: Longmans

Harris, I. (1995). Peace Pedagogy. En el Dossier del Master Internacional para la paz y el desarrollo. Castellón de la Plana: Fundación Bancaixa-UJI.

Hargreaves, A.; Earl, L. Y Ryan, J. (2000): Aprendizaje y enseñanza, en *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. México: Octaedro. 223–251.

Hargreaves, D.J (1991). *Infancia y educación artística*, Madrid: Morata y MEC.

Hein, G. E. (2002). *Learning in the Museum*. London; New York: Routledge.

Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.

Hernández Hernández, F. (1994). *Manual de museología*, Madrid: Síntesis.

Hernández Hernández, F. (2003). *El museo como espacio de comunicación*, Gijón: Trea.

Hernández, F. (2005). Museografía didáctica de conjuntos monumentales. En J. Santacana y N. Serrat (coords.). *Museografía didáctica* (pp.23–61). Barcelona: Ariel.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*, Barcelona: Octaedro.

Hernández Cardona, F. (2004). *Didáctica e interpretación del patrimonio*. Barcelona: Trea.

Hernández Cardona, F. (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel

Hernández, F. y Santacana, J. (2009). La revolución didáctica de los museos. Democratizar el acceso a la cultura. *Cuadernos de pedagogía*, nº 394. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=230285>. Acceso: 28/09/2016.

Henares, I. (1988). La historia del arte como instrumento operativo en la gestión y protección del patrimonio histórico, en Castillo, M.A (dir.) (1988). *Centros históricos y conservación del patrimonio*. Madrid: Visor-Fundación Argenteria.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2013). *Studio Thinking: 2: The Real Benefits of Visual Arts Education*, Teachers' College Press.

Hidalgo, A. (1985). La estrategia de la resistencia y Jürgen Habermas, *Los Cuadernos del Norte*, Julio-Agosto Nº 32, pp. 62-72. Disponible en: www.revistadefilosofia.org/31-06.pdf Acceso: 23/07/2017

Hidalgo, A. (2010). La dialéctica entre globalización, regionalización y territorialización, *Eikasía. Revista de Filosofía*, año V, 31 (marzo 2010). Disponible en: <http://www.revistadefilosofia.com>, Acceso: 23/07/2017

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London & NY: Routledge.

Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2014, 51(1), 35-45, disponible en: pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/617/1257. Acceso: 13/04/2017.

Huerta, R. Y Domínguez, R. (2015). Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria, EARI (6), *Educación Artística Revista de Educación*, <http://dx.doi.org/10.7203/eari.6.6887>. Acceso: 14/05/2016).

Ibáñez, A., Fontal, O., Vicent, N. y Gillate, I. (2014). Análisis de la oferta educativa de museos para la formación de la ciudadanía en la etapa 0-6 en España, *Museología e Patrimonio*, vol.7, nº 2, pp. 3-14. Disponible en: revistamuseologiaepatrimonio.mast.br. Acceso: 11/02/2016.

Ibáñez, A., y Fontal, O. (2014). Cittadinanza e Patrimonio. Disponible en www.rivistainfanzia.it. Acceso: 04/02/2015.

Imbernon, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Barcelona: Grao.

Ingham, B. (2011). *El arte y el patrimonio: una nueva perspectiva en la educación*. Patrimonio e identidad. Monasterio de Santa María la Real de las Huelgas, Burgos.

Jacobson, R., (1974). La lingüística y la poética, en Zunzunegui, Santos (1990): *Metamorfosis de la mirada. El museo como espacio del sentido*. Sevilla: Alfar, pp. 19–20.

James, P. (1997). Learning Artistic Creativity: A Case Study, *Studies in Art Education*, 39 (1), 74–78.

Jenks, C. (ed.) (1995). *Visual Culture*, London, New York: Routledge.

Jiménez de Madariaga, C. (2009). La musealización del Patrimonio etnológico, en González-Parrilla, J. M. y Cuenca, J. M. (eds.): *La musealización del Patrimonio*, pp.65–76. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Kincheloe, J.L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona: Octaedro

Kosuth, J. (1991). *Art after philosophy and after. Collected writings, 1966–1990*, Massachusetts, MIT, Cambridge, p.255, en Marin Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*, p.535– 536, Madrid: Pearson.

Kubler, G. (1976). *La forma del tiempo*, Torino: Einaudi.

Kushner, S. (2008). Una paradoja global de la educación, en Aróstegui J.L., y Martínez, J. (coords.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, Barcelona: Akal, pp. 225–24.

Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales, en *Contextos educativos*, 3, pp. 45–68. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201070>. Acceso: 04/02/2015.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lederach, J.P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz.

León, A. (1978) *El Museo. Teoría, praxis y utopía*. Madrid, Cuadernos de Arte Cátedra.

Leroi- Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*, Caracas: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.

Levi, P. (1963). *Se questo è un uomo*, Torino: Giulio Einaudi Editore

Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. (2005). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.

Logan, L.M. y Logan, V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos Tau

López, C.T. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. *Cifo* 39 ISSN: 1139-6237. Consultado en: <http://8085-bddoc.csic.es/jabega.uma.es/>. Acceso: 27/03/2015.

López, E., y Kivatinetz, M., (2006) Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?, *Arte, Individuo y Sociedad* 2006, vol. 18, pp. 209-240. Consultado en http://revistas.ucm.es/indez.php/ARIS/article/view/ARIS0606110209A_/5803, (02/07/2016)

Lull Peñalba, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural, *Arte, Individuo y Sociedad*, vol.17, pp. 175-204

Lozano, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual – ILCE. México: Trillas.

Lorente, J.P y Almazán, D. (2003). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Lowenfeld, V. y Brittain, W.L (1986). *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz.

Lukács, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*, Traducción de Manuel Sacristán, Barcelona: Grijalbo (1923).

McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea.

Macdonald, S. (Ed.) 1998: *The Politics of Display: Museums, Science, Culture*. London, Routledge

McLuhan, M. (1969) *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, México: Diana.

Maeso, F. (2003). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas, pp. 106-141, en Marín (coord.), Álvarez, Escaño, Maeso y Roldán (2003) *Didáctica de la Educación Artística*, Madrid: Pearson Educación.

Marchán Fiz, S. (1974). *Del arte objetual al arte del concepto. Las artes plásticas desde 1960*. Madrid: Alberto Corazón.

Mariani, A. (2005). La lettura come formazione di se, en *M@gm@ Revue International en Science Humaines et Sociales* vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005. Disponible en: www.analisiquantitativa.com/magma/0303/articolo_06.htm. Acceso: 19/05/2017.

Marín-Cepeda, S., García-Ceballos, S., et al (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo, en *Revista de Educación*, 375, pp.110-135.

Marín, R. (coord.) (2003). *Didáctica de la Educación Artística*, Madrid: Pearson Educación.

Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. En *Educação*, Porto Alegre, 34 (3), pp.271-285.

Marín, R. (ed.) (2011). *Infancia, mercado y educación artística*, Archidona: Aljibe.

Martín Cáceres, M. (2014). *La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos*. CLIO. History and History teaching (2014), 40. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>. Acceso en: 03/04/2015).

Martín, M. y Cuenca, J.M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122. Disponible en: www.ehu.es/revista-psicodidactica. Acceso: 03/04/015.

Martín, M. y Cuenca, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio>. Acceso: 08/07/2015.

Martín-Lobo, P. (coord.) (2015). Procesos y programas de neuropsicología educativa

Martín Mateo, R. (1966). La propiedad monumental, *Revista de Administración Pública*, ISSN 0034-7539, N°49, pp.49-100, en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2115933.pdf. Acceso: 13/02/2017.

Martín, F. (1993). Sobre la postmodernidad y su expresión plástica, *Laboratorio de arte*, 6, pp.263-281. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/54084>. Acceso 14/06/2017.

Martín, X. y Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

Martínez, L. M^a y Gutiérrez, R. (2004). *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro

Martínez, L. M^a y Gutiérrez, R. (2011). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Archidona: Aljibe.

Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En: Martínez Rodríguez, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Mascheroni, S. (1999). La condivisione delle esperienze educative, in: *El Museo come laboratorio per la scuola*, pp. 91-99, Padova: Il Poligrafo.

Masdea, M.C. (2013). Semper in via. Didattica dei beni culturali, scuola e territorio, Quaderni del Servizio Educativo, n.40-41, Firenze: Polistampa.

Masini, M.P. y Celani, J. (2007). Il mio primo museo, en: *Educare all'arte. Riflessioni intorno all'esperienza artistica*, Quaderni del Servizio Educativi, n.19, Firenze: Polistampa

Massot, L., Dorio, A. y Sabariego, P. (2004). Estrategias de recogida y análisis de información, en Bisquerra Alzina, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla (329-366).

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*, Newbury Park: Sage.

Matozzi, I. (1999). La didattica dei beni culturali, in *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*. Padova: Il Poligrafo.

Matsuura, K. (2005). Prefacio, en *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO, París.

Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Itsmo.

Mayor Zaragoza, F. (2001). Educación y Humanidades: Educación para la integridad humana. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 13–21. Consultado en: <http://revistas.uned.es/indez.php/REEC/article/view/7322>. Acceso: 17/12/2014.

Merodio, I. (1987). *Expresión plástica en Secundaria*, Madrid: Narcea.

Mingorance, P. y Estebaranz, a. (1995). Factores socioculturales que influyen en la educación: la aportación del modelo etnográfico. *Revista de Orientación Pedagógica*, 4, pp.417–426. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54510>. Acceso: 03/09/2015.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*, Paidós: Barcelona.

Mitchell, W.J.T (1995). Interdisciplinarity and Visual Culture, *Art Bulletin*, vol. LXXVII, 4 dic. 1995, pp.540–44, in Carlo Ginzburg, James D. Herbert, W. J. T. Mitchell, Thomas F. Reese & Ellen Handler Spitz (2014) *Inter/disciplinarity*, *The Art Bulletin*, 77:4, 534–552, DOI: 10.1080/00043079.1995.10786655. 17/04/2016,

Mitchell, W.J.T (1996). What do picture really want, in *October*, vol. 77, pp.71–82, en https://moodle.ufsc.br/...php/.../mitchell_whatpictureswant.pdf, acceso 17/02/2016, (16:56).

Montemayor, S., (coord.), Abad, J. (et al.) (2007). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Moragas, M. (ed.) (1982). *Sociología de la comunicación de masas*. p. 286–303. Barcelona: Gustavo Gili.

Moreno Montero, M.I. (2010). Entre la articulación de un conocimiento y la apariencia de una sintaxis. *Red Visual*, 13, págs. 53–56. Disponible en: http://www.redvisual.net/pdf/13/redvisual13_03_moreno.pdf. Acceso: 14/06/2017

Moreno Nava, I. (2012). *Complejidad y Educación Patrimonial*. Seminario Internacional sobre complejidad. Paradigmas y enfoques cognitivos de la educación. pp.16–17. Universidad de la Ciénaga del Estado de Michoacán de Ocampo. Sahuayo, Michoacán, México. Disponible en, www.academia.edu/.../Complejidad_y_Educacion_. Acceso: 03/01/2015.

Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix i Barral.

Morin, E. (2004). *I miei demoni*, Roma: Meltemi (ed.or.1994)

Morin, E. (2012): *La Via per l'avenire dell'umanità*, Milano: Raffaello Cortina Editore, p.141.

Moxey, K., (2003). Nostalgia de lo real. La problemática relación de la Historia del arte con los Estudios visuales, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo* n°. 1, pp. 41–59.

Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, n° 6, pp.8–27.

- Munari, B. (1966). *Arte come mestiere*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1981). *Codice ovvio*. Torino: Einaudi.
- Munar, B. (1985). *Artista e designer*. Roma: Laterza.
- Munari, B. (1985). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Munari, B. (1985). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Nava–Mambretti, A. (2004). Partecipazion dei genitori, in G. Cerini e M. Spinosi (a cura di) (2004), *Voci della scuola*, 4, Napoli: Tecnodid.
- Navarro, g. (2002). *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nicolini, S. (2009). Fra teoria e materiali: il manuale e alcuni problemi di metodo per gli insegnanti di storia dell' arte, en: Ghirardi, A., Franzoni, C., Simoni, S. y Nicolini, S. (2009): *Insegnare la storia dell' arte*, Bologna: Clueb. pp.23–49.
- Novak J. D. (2001). *L' apprendimento significativo*, Erickson, Trento.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: El Acantilado.
- Orefice P. (1993). *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extra-scuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze, La Nuova Italia.
- Orefice P. (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell' homo sapiens sapiens*, Roma: Carocci.
- Padró, C. (2005): Educación artística en museos y centros de arte. En Huerta, R. y de la Calle, R. (Eds.) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia, PUV, 2005, p. 137–152.
- Páez, D. y Adrián, J.A (1993). *Arte, lenguaje y emoción: la función de la experiencia estética desde una perspectiva vigotskyana*, Madrid: Fundamentos.
- Paivio, A. & Lambert, W. (1981). Dual coding and bilingual memory, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, volume 20, Issue 5, October 1981, (532–539) Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022537181901560?via%3Dihub>, doi.org/10.1016/S0022–5371(81)90156–0. Acceso: 13/09/2016.
- Panofsky, E. (1993). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Paolucci, A. (1989). Non cancellare l' insegnamento della storia dell' arte, en *Paragone*, LX, 13 (467), pp. 7–9, Firenze: Sansoni Editore.
- Parini, P. (2002). *Los recorridos de la mirada: del estereotipo a la creatividad*, Barcelona: Paidós (trad. Maria Jesús Fenero).
- Pearsall, J. (ed.) (1998). *The New Oxford Dictionary of English*, Oxford: Clarendon Press.

Parsons, M.J (2002). *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitive-evolutiva de la experiencia estética*, Barcelona: Paidós (trad. Ros Filella Escolá)

Parsons, M.J y Blocker, H.G. (1993). *Aesthetic and education*. Urbana: University of Illinois Press.

Penagos, J.C. y Aluni, R (2000). Creatividad, una aproximación, *Revista Psicología*, edición especial, versión electrónica. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/320627379_Creatividad_una_aproximacion. Acceso: 13/12/2015.

Pérez Gómez, A.I. (2002). *Un aprendizaje diverso y relevante*. Cuadernos de pedagogía , nº 311 (S), 2002, págs. 66–70. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=205610>. ISSN 0210–0630. Acceso: 15/12/2016.

Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata

Pérez Herranz, F.M. (2010). El sujeto expectante y la globalización, *Eikasia. Revista de Filosofía*, año V, 31 (marzo 2010). Disponible en: <http://www.revistadefilosofia.com>. Acceso: 29/12/2017.

Pérez Sánchez, A.E., (1983): *Función del museo en la colectividad*, en *50 años de Protección del Patrimonio Histórico Artístico, 1933–1983*. Madrid, Ministerio de Cultura.

Pérez Sánchez, A.E., (1977). *Pasado, Presente y Futuro del Museo del Prado*. Madrid: Fundación Juan March

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

Pinna, G. (2016). Musei estetici e musei narrativi, *Nuova Museologia*, nº 34. Disponible en: www.nuovamuseologia.it. Acceso: 12/12/2017.

Pinto, M. (2007). *Raccontare l'arte*, Bari, Progedit.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada, Sevilla.

Prentice, R., Davies, A. & Beeho, A. (1997). Seeking Generic Motivations for Visiting and Not Visiting Museums and Like Cultural Attractions. *Museum Management and Curatorship* Vol. 16, Iss. 1, <http://dx.doi.org/10.1080/09647779700501601>.

Punch, S. (2012). Hidden Struggles of Fieldwork: Exploring the Role and Use of Field Diaries, *Emotion, Space and Society*, 5 (2) pp.86–93, DOI: 10.1016/j.emospa.2010.09.005. Disponible en: https://www.researchgate.net/.../257694075_Hidden_struggles_... Acceso: 16/2/2016.

Ramírez, J.A. (1976). *Medios de masas e historia del arte*. Madrid: Cátedra.

Ramírez, J.A (1998). *Historia y crítica de arte. Fallas (y fallos)*. Lanzarote: Fundación César Manrique.

Reason, P. y Hawkins, P. (1994). Storytelling as Inquiry, in Reason, P. (ed.) *Human inquiry in action. Developments in new paradigm research* (pp. 79–101). Newbury Park, CA: Sage.

Regis, P.J. (2010). Una nueva mirada. La subjetivación del arte a través de lo cognitivo y lo social, *RedVisual* n°12. Disponible en <http://www.redvisual.net>. Acceso 24/01/2015.

Ryba, R. (1993). La incorporación de la dimensión europea al curriculum escolar, *Revista de Educación*, 301, pp. 47-60. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/.../revista-de-educacion/articulosre301...> Acceso: 28/07/2016

Ricoeur, P. (2002). Definición de historia desde un punto de vista filosófico, en Barret-Ducrocq, F. (ed.) (2002) *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia, UNESCO, 25/03/1998, La Sorbonne. Barcelona: Granica, pp. 24-28.

Ricolfi, L. (1995). La ricerca empirica nelle scienze sociali. Una tassonomia, in *Rassegna italiana di Sociologia*, XXXVI, 3, pp. 339-418.

Rivière, G.H. (1961). Seminario Regional de la UNESCO sobre la función educativa de los museos. 7-30 septiembre de 1958. Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133845so.pdf>. Acceso: 13/11/2014.

Rodrigo, M. (1998). Las estrategias identitarias: entre el ser y el hacer, en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, Fundació CIDOB, n° 43-44, diciembre 1998-enero 1999, pp.11-15. Consultado en: <http://www.cidob.org/castellano/publicaciones/Afers/43-44rodrigo.cfm>. Acceso: 13/12/2016.

Rodrigo, M. y Medina, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. *IC: Revista Científica de Información y Comunicación*, n°3, pp. 125-146. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/18284>. Acceso: 07/08/2017.

Rodrigo, M. (2003). Interculturalidad y medios de comunicación: el caso de Cataluña. En Zariquiey, R. (Ed.), *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación* (295-321). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rodrigo, J. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, 2015, 38, pp.52-72, en: revistas.cardenalcisneros.es

Rodríguez, F. (1996). El desarrollo local, una aplicación geográfica: exploración teórica e indagación sobre su práctica, *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, n° 39-40, págs. 57-73.

Rodríguez, N. (2007). Conociendo el Museo del Patrimonio Municipal. Dialogando con el arte, dialogando con la ciudad. Colección Cuadernos para comprender y conocer nuestro patrimonio. Serie Cuadernos didácticos. Málaga: Área de Cultura, Ayuntamiento de Málaga.

Rodríguez, N. (ed.) (2008). *Acceso, comprensión y apreciación del patrimonio histórico-artístico. Reflexiones y estrategias*. Málaga: Museo del Patrimonio Municipal.

Romilly, de, J. (2002). La historia entre la memoria individual y la memoria colectiva, en Barret-Ducrocq, F. (ed.) (2002) *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia, UNESCO, 25/03/1998, La Sorbonne. Barcelona: Granica, pp. 43-46

Rosati, C. (2009). *Amico Museo. Per una museologia dell'accoglienza*. Firenze: Edifir.

Rosenberg, M. (2009). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*, Argentina: Gran Aldea Editores.

Ryba, R. (1993). La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar. *Revista de Educación*, 301, pp. 47–60.

Sabater, N. (1998). *Pregúntale a Gurdjieff*. México, TIKAL.

Sánchez Garrido, D. y Córdoba Medina, E. (2010). *Manual docente para la autoformación en competencias básicas. MDACB 2.0 Competencias básicas: El reto educativo del siglo XXI*, Málaga, Junta de Andalucía. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/.../5237f7ea-75f3-4eba-9b50-364a9968f4f1. Acceso: 13/02/2017.

Sánchez Méndez, M., (1999). Creatividad y convencionalismos socio-educativos, *Arte, individuo y sociedad*, 11, pp.11–25.

San Fabián, J.L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En: Blasco, B., Cabo, M. R, San Fabián, B. y Santiago, P. *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. En: <http://es.scribd.com/doc/145138141/la-etnografia-como-modelo-de-investigacion-en-educacion>. Acceso: 14/09/2015

Santacana, J. y Martín, C. (2010). *Manual de Museografía interactiva*, Gijón: Trea.

Santacana, J. y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, vol.31, nº 1, pp.47–60. Disponible en: <http://8085-bddoc.csic.es/jabega.uma.es/>. Acceso: 12/03/2015.

Santagata, W. (ed.) (2009). Libro bianco sulla creatività. Per un modello italiano di sviluppo, Milano: Università Bocconi.

Santerini, M. e Triani, P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*, EDUCatt, Milano, 2007, p. 40. En Castiglione, G. (2015). Emozione e sentimenti nel pensiero di Antonio Damasio. Riflessioni pedagogiche, in RTH – Sezione *Evolving Education*, p.7. Disponible en: <http://www.tema.unina.it/index.php/rth/article/view/2869>. Acceso: 14/03/2017.

Santos Gómez, M. (2014). Sujeto y educación en la Filosofía de la Educación de Bogdan Suchodolski, en *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, nº 62, pp. 87–99. Disponible en: revistas.um.es/daimon/article/viewFile/165551/16258. Acceso: 09/07/2017.

Sarbach, A. (2014). Explorando nuevas formas de aprender. Disponible en: **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida....** Acceso, 13/11/2015.

Sauret, T. (2008). *Patrimonio y ciudad: hacia una red territorial de museos locales*. Málaga: Ayuntamiento de Málaga: Museo del Patrimonio Municipal.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. En *Revista de Educación*, 334, pp. 165–176. Consultado en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf. Acceso: 26/08/2015.

Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre.*, Barcelona: Anthropos. (Trad. Feijoo y Seca) (ed.or.1795).

Scolari, P. (2016). Sull' avvenire delle nostre scuole, *Orientamenti pedagogici*, vol.63, nº1, pp. 69–100. Trento: Erikson.

Siegler, R. (1994). Cognitive Variability: A key to understanding cognitive development, en *Current Directions in Psychological Science*. Cambridge University Press. Disponible en: <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/siegler94cogvar.pdf>. Acceso: 13/12/2015

Silva, C. (2015). *Lo spazio della intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: Franco Angeli.

Slobin, D.I. (1996). Thought and Language to Thinking for Speaking, in: Gumperz, J.J & Levinson, C. (eds.) *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge University Press, pp.70–96.

Smorti, A. (2001). *El pensamiento narrativo: construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*, Sevilla: Mergablum, (trad. M^a Dolores Ramírez Almazán).

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education, *Education and Culture*: Vol. 09: Iss. 1, Article 2. Disponible en:

<https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol09/iss1/art2>. Acceso, 13/04/2016.

Spadaro, M.A. (2010). *Il museo per tutti. Esperienze di didattica museale*. Palermo: Kalós.

Spindler, G.D. (2006). La transmisión de la cultura. En Velasco H., García, F. J. y Díaz de Rada, A. (Eds.). *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (205–241). Madrid: Trotta.

Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Stern, A. (1966). *Aspectos y técnica de la pintura infantil*, Buenos Aires: Kapelusz.

Suárez, M.A., Gutiérrez, S. Calaf, R., San Fabián, J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio* 39, ISSN 1139–6237. Disponible en: <http://clio.rediris.es>. Acceso: 6/05/2017.

Tatarkiewicz, W. (1990). *Historia de la estética III*. Madrid: Akal.

Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos. (7^a ed. Trad. F. Rodríguez Martín).

Tavares, F. (2013). Os conceitos de paz e violência cultural: contribuições e limites da obra de Johan Galtung para a análise de conflitos violentos, *athenea Digital*–13 (2), 169–177. Disponible en: <http://8085-bddoc.csic.es/jabega.uma.es/>. Acceso: 08/04/2015.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos de investigación*, Buenos aires: Paidós.

Thiebaut, C. (1999). *La responsabilidad ante el futuro (y el futuro de las humanidades)*. Valencia: Ediciones Episteme.

Tirado, A. (2012). Patrimonio artístico en los museos: de la colección impuesta a la identidad colectiva, *RedVisual*, n^o 17. Acceso en: 24/01/2015.

Torrance, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.

Torrance, E.P y Myers, R.E (1986). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.

Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En: Goetz, J.P. y Lecompte, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (11-21). Madrid: Morata.

Torres, A. (2008). *Avances hacia la comprensión de la educación para la paz. Referentes nacionales*, Bogotá: Colecc.Equipo de Paz.OEI.

Touriñán López, J.M. (2015): *Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación*, Curso de verano Música, investigación e formación: á procura de converxencia dende a educación (Julio 2015, USC). Disponible en: dondestalaeducacion.com/.../68_Educ_artistic_curso_verano_Jul15_web_caste.pdf. Acceso: 26/11/2017

Touriñán López, J.M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XX1*, 19(2), 45-76, doi: 10.5944/educXX1.19.2, 19(2), 45-76, doi: 10.5944/educXX1.19.2. 14466. 26/11/2017.

Urbain, O. (ed.) *et al.* (2008). Music and conflict transformation. Harmonies and dissonances in geopolitics. London: I. B. Tauris & Co Ltd.

Urueña, R. (2004). *La protección del patrimonio cultural en tiempo de guerra y de paz*. Cuadernos de Estudios Empresariales nº 14, en <http://8085-bddoc.csic.es/jabega.uma.es/> Acceso en: 08/04/2015.

Valverde, F., Sequeiros, C. y Loma, M. (2001). “La ciudad y el patrimonio urbano como forjadores de identidad”. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.): *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (pp.579-586). Oviedo: KRK.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Educación.

Vaquero, C., y Gómez del Águila, L.M (2015). Educación artística y exclusión social, Actas V Congreso de Educación Artística y Visual, Huelva.

Velasco H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Venturi, L. (1956). Il museo-scuola, en *Saggi di critica*, Roma: Fratelli Bocca, pp. 265-270.

Vidal, T. y Ruíz, M. (2014). Arte, mediación artística e inclusión en centros penitenciarios. En Actas del II Congreso Internacional Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. Huesca. <https://www.academia.edu/15246815/>. Acceso: 7/6/2015.

Vigostsky, L.S. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.

Villalba, S. y Escaño, C. (2009). *Pedagogía crítica artística*, p.44. Sevilla: Diferencia.

Viti, C. y Gelli, C. (2013). Una questione di metodo. L’esperienza di Empoli: il progetto Letture, in Masdea, M.C (a cura di) *Semper in Via. Didattica dei beni culturali, scuola e territorio*, Quaderni del Servizio Educativo 40-41, Soprintendenza per i beni architettonici, paesaggistici, storici, artistici e etnoantropologici per le province di Firenze, Pistoria e Prato. Firenze: Polistampa.

Wallach, A. (1998). *Exhibiting contradiction*. Massachusetts: University of Massachusetts Press.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*, Kent England: Solís Press, 2014.

Weitz, M. (1956). The Role of Theory in Aesthetics, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15(1), pp.27–35 en Vélez León, P. (2015). Mundo del arte y ontología del arte. *Analysis. Documentos de Investigación*, 18, 1–18. DOI:10.5281/zenodo.263113.

Wengrower, H. (2012). Ciencia y arte: investigación empleando medios artísticos. *Revistas científicas complutenses*. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/40760>. Recuperado 4/01/2013

Wilson, M. (2007). Mapping New Brunswick: The impact of heritage on the design and production of a pedagogical wall map, *Geomatica*, 61(2): 109–116 en Ferreras Listán, M., Estepa Giménez, J.: “El Patrimonio en los libros de texto y en el currículum oficial de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: el caso de Andalucía”. En: I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Disponible en http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9440/El_patrimonio_en_los_libros_de_texto.pdf?sequence=2. Acceso: 18/12/2014.

Winner, E., y Hetland, L. (2000). “The arts and academic achievement: What the evidence shows”, *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4). Disponible en: <http://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>. Acceso: 16/12/2015

Winner, E., Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte?* Resumen, OECD Publishing. Disponible en: www.oecd.org/editions. Acceso: 15/09/2016.

Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Yonnet, P. (1998). *Juegos, modas y masas*. Barcelona: Gedisa.

Zabala, M. y Roura, I. (2006). *Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. p. 235. Disponible en www.redalyc.org/pdf/652/65201111.pdf. Acceso: 17/12/2014).

Zani B., Selleri P., e David D. (coords.) (1994). *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*. Roma: Carocci.

Zeller, T. y Mayers, S. (1989). *Museum Education: History, Theory and Practice*. Reston, Virginia: National Art Education Association.

Zeri, F. (1989). Storia dell'arte a pezzi, en: *Paragone*, LX, 13 (467), pp. 3–6, Firenze: Sansoni Editori.

Webgrafía

Alternanza Scuola Lavoro: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf>, acceso: 26/04/2017

Concepto de pedagogía del patrimonio: <http://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento216.pdf>.

Comisión europea: Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) Diario Oficial de la UE, en: eur-lex.europa.eu > EUROPA > EU law and publications > EUR-Lex, acceso, 15/02/2016.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016. *Estructuras de los sistemas educativos europeos.2016-2017. Diagramas*. Eurydice. Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. En: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18688, Acceso: 13/03/2016

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2010. *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Doi: 10.2797/34810. En: <http://www.educacion.es/cide/eurydice>. Acceso: 13/03/2016.

De Luca, M. (2015) I Piano Nazionale per l'Éducazione al Patrimonio Culturale, recuperado de <http://www.icom-italia.org>, fecha de acceso 13/05/2016.

Diario oficial de la Unión europea, (15 diciembre 2015): "Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación (ET2020)", en [eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/AUTO/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/AUTO/?uri=celex:52015XG1215(02)).

EACEA; Eurydice. Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa Bruselas: Eurydice, 2009, p.80. Acceso: 13/03/2016

Eikermann, D. (2012) "Sixteen Qualities of a Good Teacher". Disponible en: <http://slingingthebull.com/sixteen-qualities-of-a-good-teacher/>. Acceso: 13/05/2015.

EURYDICE (2010). Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa. Eurydice, Ministerio de Educación, Madrid.

Informe Mundial de la UNESCO, 2005 Hacia las sociedades del conocimiento, en: <http://www.unesco.org/publications>, acceso, 13/06/2017.

Irina Bokova, mensaje en ocasión de la Celebración de la Semana Internacional de la Educación Artística, 2012. En: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/DG_Message_Arts-Edu-Week_2012_en.pdf. Acceso 19/04/2015.

Profilo culturale, educativo e professionale del liceo, disponibile in: archivio.pubblica.istruzione.it/.../Allegato_A_definitivo_0201201. Acceso: 9/12/2016.

ProtocolloMIUR_MIBACT: http://www.istruzione.it/allegati/2014/protocolloMIUR_MIBACT280514.pdf, acceso 14/02/2017

Riforma Scuola Superiore italiana: http://archivio.pubblica.istruzione.it/rforma_superiori/doc/Regolamento_licei_definitivo_16.02.2010.pd. Acceso: 13/10/2016.

Servicios educativos Fundación Palazzo Strozzi, disponible en http://www.strozzina.org/admin/wp-content/uploads/2012/03/educare_presente_007.jpg. Acceso: 19/06/2017.

TALIS Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje, prólogo de J.A. Marina, Instituto de Evaluación Educativa (INEE) 2013. En: www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf. Acceso, 27/04/2017.

UNESCO Informe Mundial sobre la educación, 1993, Madrid: UNESCO, Santillana, p.96. En: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. Acceso 13/12/2015.

UNESCO Final report. First celebration of International Art Education Week, 2012, p. 7, www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/FINALREPORT-EN.pdf. Acceso 13/12/2015

Unión Europea: Comunicación de la Comisión del Parlamento europeo al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones, con el título: “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”, noviembre 2012, (COM 2012/669 final). En <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-669-ES-F1-1.Pdf>. Acceso: 26/02/2016

UE. Establecimiento de la Garantía juvenil. En: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=ES). Acceso: 21/07/2017.

Wagensberg, J. “Ciencia, inclusión y creatividad” en: <http://www.masmuseopicasso.org/opiniones/comparando-museos-y-exclusiones>. Youtube 26 noviembre 2014. Acceso, 17/06/2017



ANEXOS ALLEGATI

I. Construcción de un profesor novel

A mitad del periodo de observación de la actividad docente de la profesora de 4º de ESO que accedió a formar parte de la investigación para esta tesis doctoral, decidí buscar un segundo centro educativo que tuviera las mismas características. La idea era comprender qué tipo de educación artística llevaba a cabo, qué contenidos del patrimonio cultural incorporaba en sus clases y cómo afrontaba y resolvía las conductas disruptivas en el aula un docente que acababa de incorporarse al mundo de la enseñanza, por lo tanto, sin experiencia. De este modo tendría un cuadro más amplio de la situación. Llegué para una observación de dos semanas y me quedé cinco.

Aunque no forma parte del caso directamente, ni así fue planteado en el diseño de investigación, también señalé que éste nacía con carácter flexible para que pudiera ser modificado durante su implementación y adaptarse a las circunstancias que se derivaran del proceso. Ha sido el devenir de los acontecimientos el que ha provocado la inclusión de otros informantes para, con la aportación de todos ellos, equilibrar miradas y enriquecer la investigación.

Considero que es oportuno aportar la experiencia no solo para poner de manifiesto una acción educativa que considero singular, sino porque puede ser objeto de futuras investigaciones analizar cómo se construye un profesor de esta materia en un sistema que premia la buena memoria o capacidad formal para superar una oposición, frente a la verdadera vocación (motivación que habla por sí sola de la capacidad real, esto es, de diseño y efectiva, para llegar a la mayor eficiencia del docente y su acción educativa). Este profesor, recién salido de la Facultad de Bellas Artes y con el master de Educación flamante, aunque sigue en su labor docente, se dedica a otra actividad completamente diferente para la que considero está dotado: ayudar al alumnado a abordar la expresión artística en los aspectos reflexivo, interpretativo y productivo.

Analizar la metodología didáctica de este docente pasa por la actividad surgida en dos grupos de un mismo curso. Propone poner a funcionar las mentes y obtener un producto final coherente. Para ello deben encontrar un tema de trabajo, por lo que les sugiere hacer una lluvia de ideas de todas aquellas cosas que les interesan y elegir un tema para

trabajar sobre él. Si en un grupo hay alguien que no esté de acuerdo con el tema elegido, el resto de los componentes deberá defender la idea.

Es un profesor al que le interesa comprender de su alumnado qué quiere y por qué. Les interroga para hacerles reflexionar, por eso trabaja continuamente las imágenes que no proyecta con un cañón, sino que pide que las formen en sus mentes con un “imaginad que” Es un demócrata en sus formas y pensamiento, de ahí su interés por la defensa y resolución de los problemas planteados acerca de los temas propuestos de forma consensuada. Me llama la atención que pida permiso para borrar aquellos temas escritos en la pizarra y no han sido elegidos. Algunos proponen el grupo donde quieren estar y se crean las primeras disensiones, que escucha atentamente.

Su estrategia para mantener orden en clase es una mezcla de intuición y años de trabajo voluntario en campamentos de verano infantiles: espera pacientemente a que vayan callando y se sienta durante unos minutos mientras les mira, sin siseos ni palabras que medien; quizá sabedor que, en un mundo de ruidos, el silencio y la mirada son estrategias a adoptar.

Recorre los contenidos vistos hasta ese momento para que hagan memoria visual y tengan presentes de dónde partieron y a dónde han llegado en la elaboración de sus productos, de los que tanto se han sorprendido a lo largo del año. Vuelve a explicar la sinestesia después de haberles invitado a que piensen y respondan. Habla del lenguaje publicitario y aprovecha para repasar con ellos el concepto de perspectiva con la obra de Pistoletto. No se desconecta del contexto social cuando recuerda el tema de Siria, la reflexión y propuesta visual surgida de ello. Dibujo étnico a través del mandala y su simbología para entrar en los poemas visuales, sin sentido pero con significado. Y de ahí a las metáforas, de las que explicó el concepto con el apoyo de imágenes del surrealismo. Un salto en el tiempo para hablar de Goya, al que admira por su modernidad. Llama la atención de los chicos y chicas preguntándoles por la imagen que habían visto de este artista; algunos recuerdan el perro semihundido que formaba parte de las pinturas negras de la Quinta del Sordo y la busca en el ordenador para proyectarla. La atención empieza a decaer. Lo advierte y acelera el paso mostrando a Magritte como ejemplo del valor de una imagen con distintas interpretaciones de las que pide opiniones, viendo que se animan. Termina con Malevich, pura composición, luz y color, junto a Mondrian.

Sabe cortar, y lo hace porque los ve cansados y, por ello, muy distraídos. Vuelve a cambiar de tema pero no introduce ningún otro, solo les pide una lluvia de ideas (mínimo 10) para el próximo día. Una alumna, apoyada por su compañero, le responde molesta que no le gusta que le indiquen un número; le responde tranquilamente que si no lo hace alguno traerá solamente dos. Queda poco tiempo de clase, por eso les pide que se sienten por grupos y se va acercando a cada uno, interesándose por las ideas que han ido surgiendo

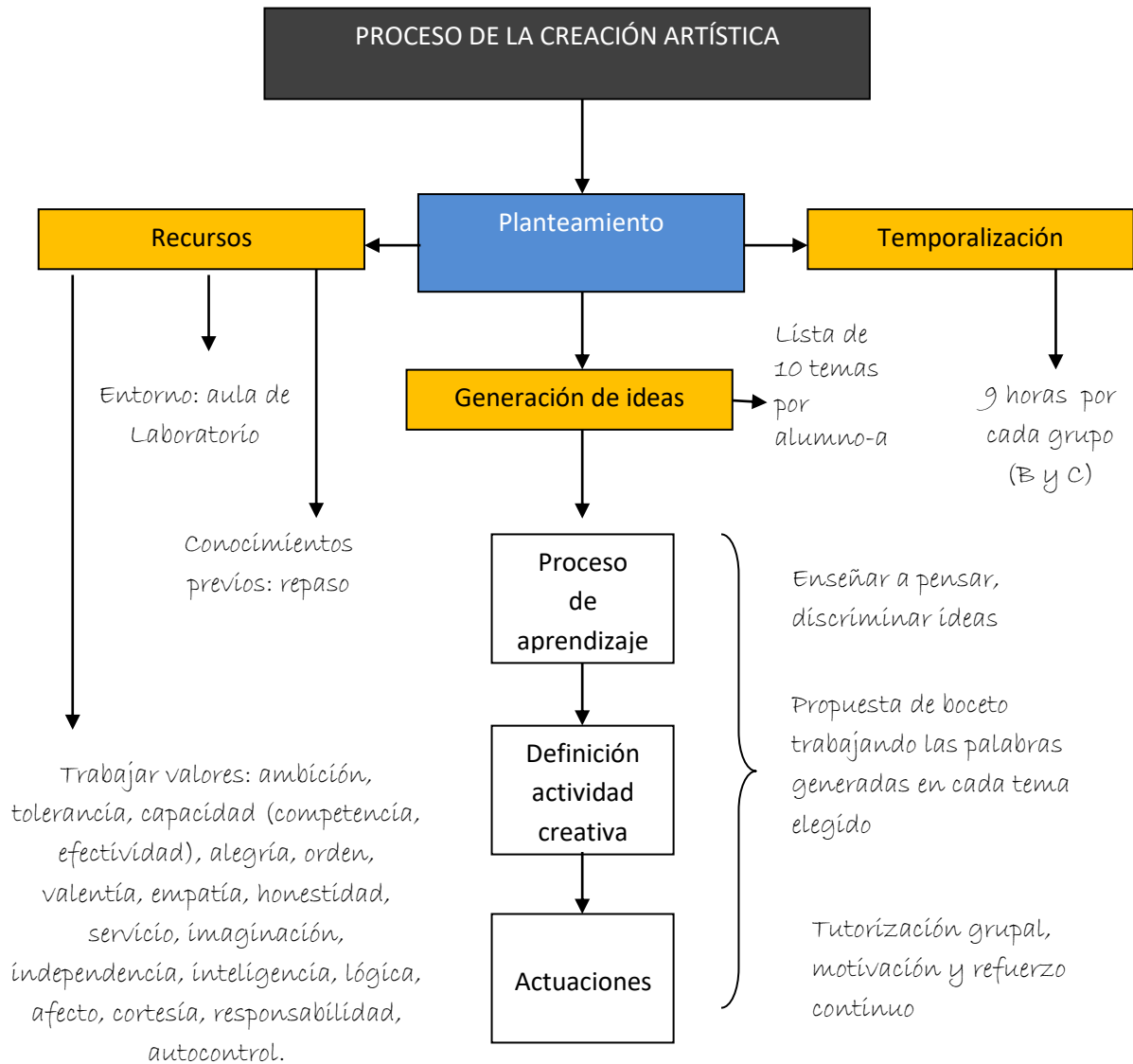


Fig.17. Fases en el proceso de la creación artística. Planteamiento. (Elaboración propia)

He mencionado anteriormente que la observación recae en dos grupos del mismo curso. Inicialmente pensaba en uno solo, pero me he dejado guiar por él

para no establecer diferencias entre las dos clases, sabedor que iniciativas de este tipo aumentan la autoestima de los grupos al sentirse implicados en un proyecto que intuyen importante. En el segundo grupo vuelve a repetir el esquema anterior pero sutilmente adaptado a una clase que es complementamente diferente, más inquieta aunque igual de abierta.

“Se dirige a los alumnos y a las alumnas, que parecen estar atentos a lo que dice. Habla claro, escucha lo que le proponen y pregunta por qué eligen ese tema y no otro. Es natural y directo. Escribe en la pizarra los temas y selecciona aquellos más votados. Los chicos y chicas muestran su edad: inclinación hacia temas relacionados con la fiesta y el sexo. Pide silencio de manera inteligente: llega a este punto negociando, por eso “deben estar tranquilos y disponerse para la escucha”. Les propone opciones, como tirar a suerte los que superan el número en cada grupo para completar los restantes. Una chica empieza a cantar, él la mira callado.

De nuevo pide silencio. Habla de lo que quiere que hagan: una lluvia de ideas para ver cuáles surgen alrededor del tema elegido. Más variedad. Hay murmullo. Con tranquilidad pregunta “¿hay posibilidad de hablar sintiéndose escuchado? porque yo también necesito sentirlo”. Vuelve a la lluvia de ideas en relación con el tema elegido: son puertas abiertas que enriquecen el trabajo emprendido. Es un trabajo de fin de curso y les invita a sacarlo adelante.” (Diario de campo, 02/06/2016)

Habla acompañado de gestos que enfatizan lo que quiere decir. Sabe comunicar, también con el cuerpo, aunque creo que es algo innato porque es rápido y natural. Es agradable, sonrío a menudo. Refuerza continuamente las ideas de sus discentes. Les explica que prefiere las ideas conceptuales porque las materiales ya existen. Motiva a todos pero, principalmente, a uno de ellos del que dice que siempre tiene ideas muy interesantes pero se mantiene al margen.

Cuando la clase empieza a perder la concentración se sienta porque sabe que no están atentos a sus palabras:

Hay mucho jaleo. Cierra los ojos y espera a que alguien pida silencio. Es justo lo que pasa. Siempre hay una persona que reacciona así. (Diario de campo, 08/06/2016)

Y exclama: “Si cada vez que empiezo una frase se origina un susurro, no podemos hacer nada. Os prometo que estoy haciendo un gran esfuerzo. Hacedlo también vosotros”, situándose al mismo nivel.

Hace un trabajo continuo para enseñarles a pensar. Por eso les pregunta cómo se puede discriminar la información si no hay ideas. Les pide que piensen. Les cuesta entender a qué se está refiriendo, por eso pasa por cada grupo tutorizándoles.

Una alumna y un alumno son de diversificación. Increíble, nunca lo habría dicho. Prejuicios, porque algunos, aunque no es lo habitual, lo hacen por pura y libre decisión personal. Ella quiere tener tiempo para tocar el violín. El profesor tutoriza a este último grupo; les comenta la importancia de haber llegado hasta aquí porque están haciendo suyo el proyecto desde el momento en que han elegido la palabra *profesiones*, una palabra que en sí no quiere decir nada. Mientras se asegura de que ya tienen clara la dirección que van a tomar y cómo van a trabajar, ¿cómo se comporta el resto? Algunos discuten sobre el tema del trabajo y otros discuten sobre cualquier tema, excepto del trabajo.

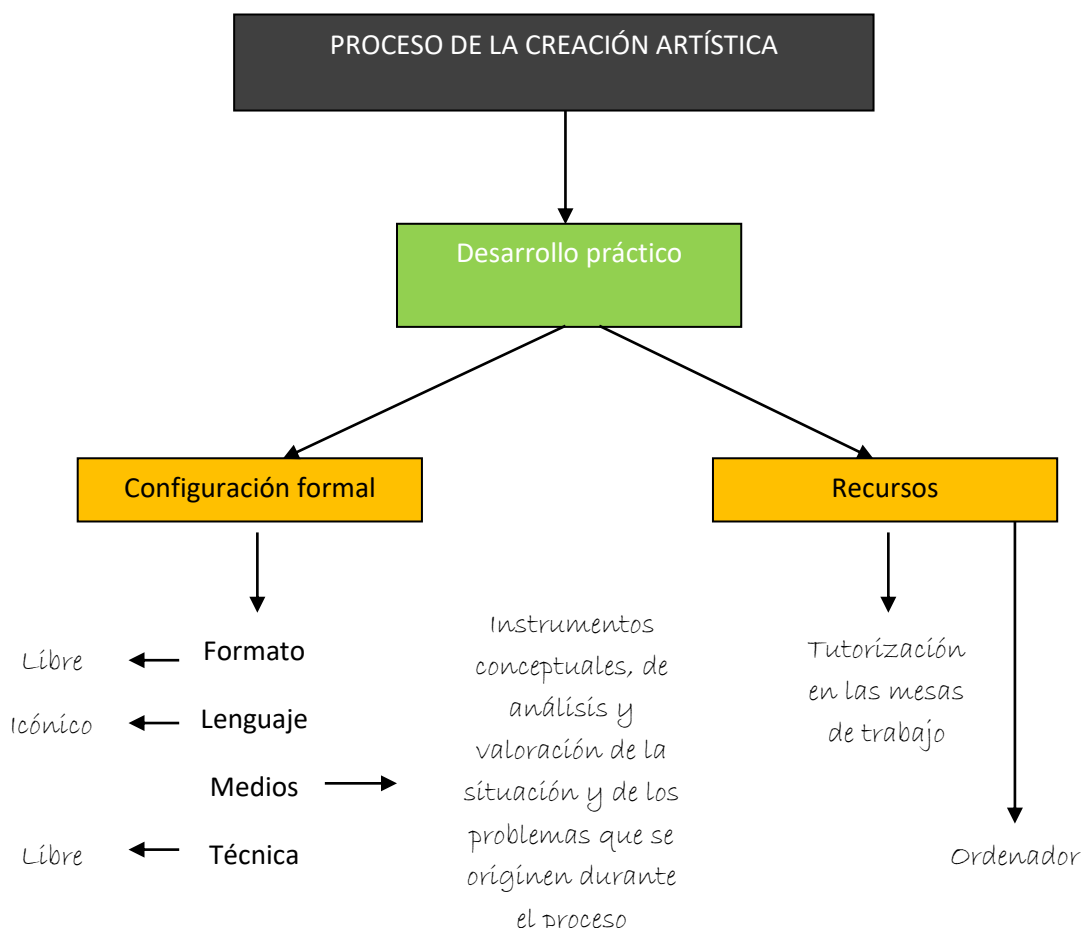


Fig. 17. Fases en el proceso de la creación artística. Desarrollo práctico. (Elaboración propia)

El Grupo 1. Escucha con atención; y él a los integrantes. Mira uno a uno y explica las cosas acompañadas de gestos y silencios, esperando que sean ellos a romperlos. Alguien de otro grupo llama su atención y él le hace un gesto suave pidiéndole que espere un momento. Refuerza sus ideas para que surjan otras. Pasa su mirada por el resto de los grupos; no es una mirada de control sino pensando, quizá, en lo que este grupo acaba de decirle, como si la respuesta se encontrara en el resto.

Grupo 2. Los otros grupos empiezan a levantar la voz. Pide silencio, también acompañado del gesto del brazo. Les explica las cosas con su habitual método de gestos y silencios que les hace ver que piensa lo que dice. Los alumnos y alumnas están atentos.

Grupo 3: Apoya su brazo sobre la espalda de un chico que está a su lado, mostrando que está acostumbrado a tratar con gente joven con mucha naturalidad. El alumno no parece molesto, más bien al contrario, como si este gesto de camaradería reforzara vínculos de amistad entre profesor y alumno. Es muy respetuoso y cercano, y todos lo perciben así. Pregunta si este tema va a ser tratado como amor romántico, ya que es muy amplio. Los chicos y chicas se mantienen en su idea: *El amor*. Tienen 15-16 años.

(Diario de campo, 08/06/2016)

Una chica con problemas de movilidad desde los cinco años le hace una pregunta. Le contesta mirándola a los ojos que tiene que poner sus ideas en relación con el grupo, debe compartirlas. Esa lluvia de ideas que había pedido al principio de forma individual no debe quedar como tales, sino que son ideas que tienen que ir evolucionando en el grupo.

“Grupo 3º. Volviendo al tercer grupo, uno de sus componentes dice que está muy nervioso y no consigue concentrarse. El profesor le da consejos para romper esa hiperactividad. Tira de ellos sirviéndose de alguna idea puesta en la mesa por el grupo y les ayuda a reflexionar sobre cómo en el amor hay subgrupos. Habla de metáforas como la llama, una palabra que alguien del grupo ha escrito. Una alumna dice riendo que no empiece con las metáforas. Les interroga sobre para qué sirve esta lista de palabras escritas y les anima a ordenarlas; así encontrarán sentido.

4º grupo. El alcohol. Pregunta por su lluvia de ideas. Les felicita por el orden conseguido en su exposición. Les pide que piensen qué recuerdo les viene a la mente cuando hablan de alcohol. Emociones negativas y positivas.

La misma chica que le interrumpió hace un momento vuelve a llamar su atención. Esta vez le pide por favor que espere un momento. Retoma la atención del grupo. Les pregunta qué es lo que les interesa de esa lista de palabras. Son muchas, por eso discrimina unas cuantas y les pide que trabajen sobre ellas. Se muestra muy cercano: les pregunta y deja espacio. Se alegra con cada una de las ideas, fruto de una reflexión, y lo manifiesta con sinceridad. Atiende a la chica y la felicita por la idea que ha tenido y la composición acertada.

5º grupo. La fiesta. Alguien levanta la voz y le llama al orden. De nuevo gestos. Lee con atención el grupo de palabras propuesto. Reflexiona. Misma dinámica: escucha, refuerza e invita a reflexionar”.(Diario de campo, 08/06/2016)

“Para mañana –dice pidiendo silencio y llamando la atención a uno que saca el brazo por la ventana– “... casi todos tenéis una lista organizada. Quien no la tenga, hacedla”. Un imperativo que no suena como tal.

Hoy es un día en que enlaza una clase con la otra del mismo curso; así nos dirigimos a la clase 4B, la primera que conocí. Solo están presentes diez chicos y cinco chicas. Deciden que van a analizar imágenes. Les recuerda que una imagen visual funciona como una representación porque hace referencia a una realidad que está más allá de la obra. Como ha hecho con 4ºC recorre cada grupo:

Grupo1. Análisis de imágenes. Definición de imagen partiendo de ellos mismos. Sale la palabra indomable. Pregunta de dónde ha salido. Responden que se trata de sus vidas, un rasgo de sus personalidades. Escribe esta idea.

Dicen que han encontrado la forma de unificar ambas ideas. Les propone subdividirlas en otras tantas: “¿por qué creo que lo soy?” Las escriben. “¿Soy así o hay diferencia entre yo y los otros?”



Imágenes 60–61. El docente enseñando al alumnado a procesar y sistematizar las ideas surgidas de una sesión de *brainstorming*. (Foto archivo personal, 8 junio, 2016)

“¿Qué quiere decir *análisis de imagen*? ¿Ambas ideas se pueden conectar?”.

2º grupo. Esclavitud. La idea tiene que ver con los teléfonos móviles, el dinero. Les invita a ver un video de una performance de Marina Abramovic en youtube y pone a su disposición el ordenador de clase. No lo encuentran y les ayuda.

3er. grupo. Hot line. Idea para “una línea de moda íntima, de sport, casual y zapatos”. Sigue la misma dinámica: ayudarles a reflexionar formulando ideas continuamente; con estas propuestas surgen adjetivos. Les hace notar que “surgen códigos que sirven para extraer conceptos importantes, formas que no son asépticas, formas que tienen su personalidad”.

Les anima a buscar en internet la tipografía “dafont”. De cada modelo deben traer impresos cinco para que se vuelva uno. Para ello traer otros bocetos con imágenes o símbolos que tengan relación con la idea primaria.

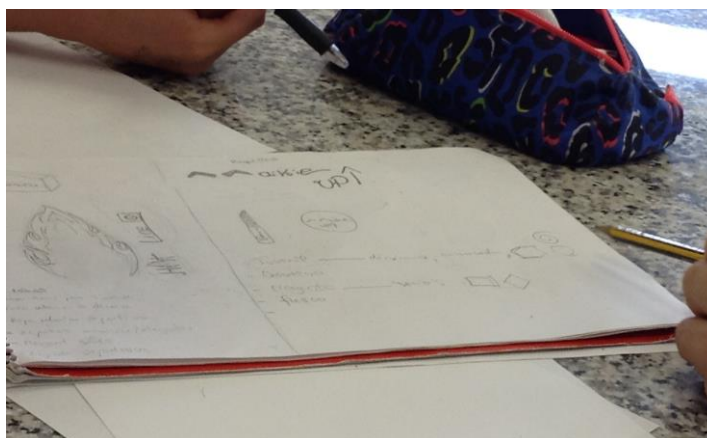
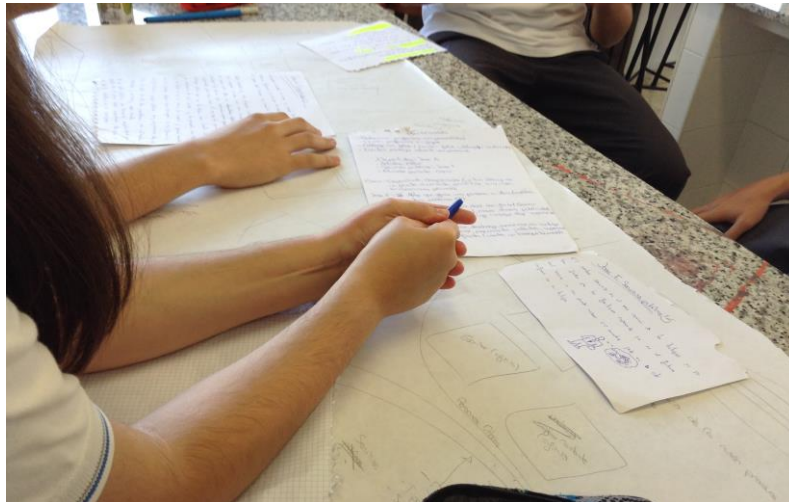


Imagen 62. El alumnado del grupo 3 durante el diseño del producto. (Foto archivo personal, 13 junio 2016)

4º grupo. Deporte o trabajo. Contradicciones. Les escucha. Felicita a un chico. Una chica lee el principio de su reflexión. Está contento. Los alumnos están nerviosos y apenas si consigue volver concentrado al grupo por el continuo ruido que hay en el aula. Felicita al grupo de manera sincera por el trabajo realizado. Ellos se muestran orgullosos y satisfechos.

(Diario de campo, 08/06/2016)



Imágen 63: Un grupo durante el desarrollo de la idea. (Foto archivo, 13 junio 2016)

En otros centros educativos visitados el alumnado se vale de excusas continuas para no desarrollar el propio trabajo. Aquí aceptan ¿Por qué? ¿Se trata solo de motivación? Existe un importante factor social para la producción de motivos, que es el logro (McClelland, 1961) de forma que se asocia la gratificación con otras personas o el temor a ellas. Quizá aquí le están dando sentido a lo que hacen porque planifican, reflexionan, analizan, imaginan no solo un producto, sino a ellos mismos.

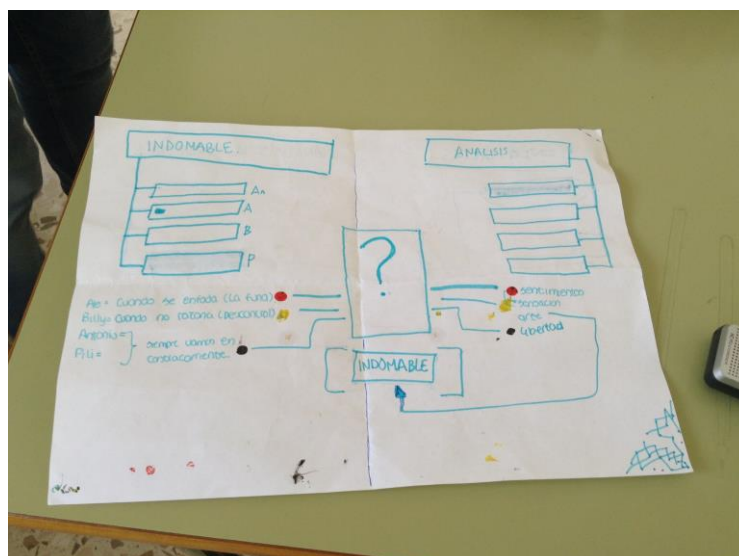
Es un profesor cercano, de trato agradable. Repasando notas de campo y el mismo diario, constato que no es una postura. Parece que quiere actuar según los valores en los que cree, afirmándolos continuamente porque forman parte del sistema de su propia vida, los hace públicos y los defiende en su forma de comportarse con el grupo. Son valores que aleja del plano de las ideas dándoles vida, para que, con ellos, su alumnado aprenda a hacer y a ser. Los repite una y otra vez (Raths, Harmin y Simon, 1966, pp. 28-29) para que entren en las mentes de estos jóvenes y encuentren en ellos algo valioso en lo que puedan aferrarse en un difícil momento de crecimiento. Es su forma personalísima de trabajar la cultura de paz, como

cuando les llama al orden: lo hace sacando la buena condición de cada uno de ellos, y les dice que son “gente importante, grande”. O cuando quiere huir del conflicto que puede originar el simple hecho de pedir silencio: lo demanda reclamando el derecho que todos tenemos de ser escuchados. Incluso desciende a pactos para disminuir el tiempo de clase si ve que es imposible tirar de ellos un determinado día: trabajar solo treinta minutos, pero con intensidad; terminado el tiempo les hace reflexionar sobre el cumplimiento de la palabra dada. Es muy racional, pero hace uso de las emociones con mucho acierto para permitirles reflexionar sobre el comportamiento en el aula; no es impulsivo ni se precipita en sus valoraciones, sino que es empático y dotado de una potente inteligencia emocional.

Y da muestras continuas de ello. Por ejemplo, un día comenta a un grupo de 4ºB: “Esto no sale a la primera. Necesita un proceso, necesita una técnica”. El grupo, que ha elegido el tema *sentimientos*, se enfada porque sostiene que el profesor no les mantiene sus ideas. Entre sus componentes hay un par de chicas que muestran una actitud un tanto prepotente y casi agresiva, por eso no les sigue el juego. La situación no le altera porque se da cuenta de que no han entendido todavía. Deja que reflexionen con tranquilidad para después llegar a ellas. Y lo consigue. “En los procesos creativos el enfrentamiento al problema visual es inevitable. Es necesario considerar además la función social o contextual de la imagen o artefacto...” (Marín Viadel, 2003, p.364).

Grupo *indomable*. Continúa explicándoles con coherencia qué quiere de ellos. Les pone en relación con el resto. El mensaje que quieren transmitir es muy difícil.

Grupo Trabajo. La única chica del grupo es el alma mater: el resto responde bastante bien, mientras que ella esté presente. Es muy inteligente y madura. Increíblemente ha decidido estar en diversificación; ha sido una elección libre y madura y sus padres la han apoyado. Toca el violín y quiere hacer otras cosas interesantes en este momento de su vida, algo más que pasar horas empeñándose en un estudio que cree que no le conduce a ninguna parte y que le quita tiempo para otras cosas muy importantes en su vida. Quiere estudiar una carrera universitaria, lo tiene claro, pero dice poder llegar a la meta desde otro camino.



Imágen 64. Esquema de la sistematización de ideas del grupo *Indomable* con los puntos fuertes a desarrollar durante el proceso.



Imágen 65. Narración de las propuestas artísticas de cada miembro del grupo "trabajo". (Foto archivo, 9 junio 2016)

Grupo *Hot Line*. Les recuerda lo que les dijo sobre la tipografía. No la han buscado, pero no se enfada. Es una decisión de todo el grupo y tiene que ver con la estética final del trabajo, no con las ideas. En este grupo hay un chico latinoamericano, siempre amable y sonriente, que tira del resto.

Grupo *Los esclavos*. Tensión en el video de Marina Abramovic. También en este grupo hay una chica muy inteligente y madura que contrasta con los otros dos integrantes. Ellos parecen tener menos ganas de trabajar porque se fían de lo que ella dice; no manifiestan ninguna idea personal y, mucho menos, aportan reflexiones.

Sumamente respetuoso, no pretende interferir en las ideas de su alumnado, solo que estén bien fundamentadas. Se dirige a ellos de manera abierta, espontánea, clara; y les estimula a ordenarlas para que expliquen qué quieren dar a entender. Por ejemplo, uno de los temas elegidos del grupo 4°C es fiesta-playa. Para ayudarles a entender las emociones habla de las suyas con respecto a la fiesta que han vivido juntos con motivo de la graduación del curso. Le interesa conocer cuáles han sido las suyas con el fin de que ellos sistematicen las propias. Está hablando de la producción de significados y de la conformación de subjetividades; está enseñando a describir la realidad. Está hablando de arte.

Grupo *sentimientos y recuerdos*. Mt. continúa con su natural agresividad. Él no muestra ninguna preocupación por el tema. Intenta explicar el sentimiento de la soledad. “La obra es una excusa para un contexto”, dice.

Los alumnos y alumnas esperan respuestas cerradas. Les da consejos pero el alumnado espera que sea él quién les resuelva los problemas que se están presentando en cada uno de los trabajos. Quieren que les de las respuestas adecuadas para los proyectos. No cae en la trampa.

Una de las chicas propone una dinámica. A él le parece muy interesante y les anima a trabajarla.

Grupo *Indomables*. Continúan con orden y acierto. Lo tienen prácticamente acabado. Es interesante. .

Grupo *Trabajo*. Mi admirada chica de diversificación propone entrevistar a un violinista rumano que vive en la calle para comprender por qué una persona formada en música termina así, qué decisiones adoptadas le han llevado a ello y si tenía otra alternativa; si ha sido una decisión libre o ha sido el contexto personal y, quizá, opresivo el culpable.

(Diario de campo, 13/06/2016)

Se esfuerza en motivarles y, a pesar del calor y cansancio general, empieza a hablar de la elección de los materiales. Sabe a qué se expone, sin embargo él es el responsable y como tal toma las riendas de la clase. El primer condicionante del producto artístico es el material y el alumnado tiene que entender el sentido del uso de material concreto para representar conceptos. Son impacientes estas alumnas y alumnos cuando explica cómo debería ser –o cuál debería ser– partiendo del trabajo realizado por una alumna que se enzarza en

una discusión. “Para hablar de algo no es necesario contarle todo; no se trata de hacer ciencia sino poesía visual para recrear una playa”¹¹³⁰, les explica.

Insiste en el trabajo bien hecho, producto de valores como la responsabilidad, la capacidad, el autocontrol y la ambición (Binaburo y Muñoz, 2007, p.116). No deja nada al caso, por eso explica al grupo de la marca *Hot Line* cómo se construye una marca y qué quiere decir la forma de un logo, por qué es tan importante hacerlo de una manera y no de otra.

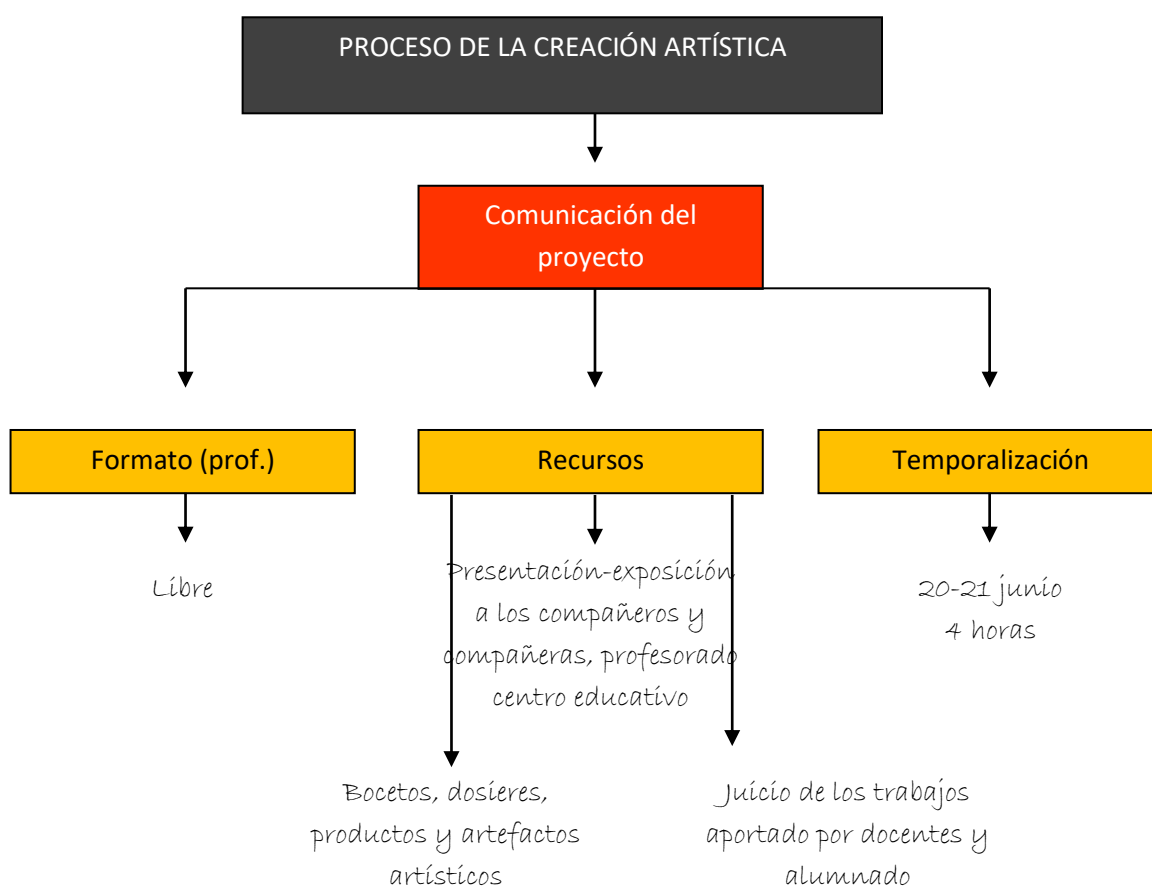


Fig. 18. Fases en el proceso de la creación artística. Comunicación. (Elaboración propia)

Llegamos al momento más esperado, y también más temido por el alumnado: la evaluación del trabajo. Durante estas semanas, han podido vivir el placer del trabajo cotidiano en el que el individualismo ha quedado solo en parte fuera, porque se

¹¹³⁰ Diario de campo, 15/06/2016

ha retroalimentado en el trabajo colectivo al fomentar lo que cada ser humano posee de individual. El profesor dice que “este momento es muy importante, porque es ahora cuando vuestras obras cobran sentido”. Interpretamos los significados en relación a lo que ya conocemos, pero estos significados evolucionan a través de la articulación y la visión de nuestra identidad que está en continuo cambio. Les pide que observen cada trabajo unos segundos antes de describir la obra, de hablar de lo que ven.

Insiste en que hay trabajos que no están bien terminados. Los quiere ver al día siguiente terminados bien, especialmente uno, que ha quedado un poco “cutre”, sin recortar y, por consiguiente, con aspecto sucio. Mostramos unos cuantos, sin tener en cuenta si son más o menos interesantes, porque todos lo son.

Exposición grupo 4C

Tema: la *playa*



Imágen 67. Producto del grupo *Playa*. Se trata de una llamada de atención a la contaminación del mar señalando los límites de soportación del planeta, una idea potenciada con el diseño del soporte. (Foto archivo, 21 junio 2016)

¿Qué es esto?

“Es una playa. Suciedad, contaminación, destrucción del medio ambiente (N.).

El agua conforme se ensucia se va oscureciendo, pero también “la diferencia es porque está más fría (P.).

“El barco contamina porque ha expulsado petróleo, por eso el agua está más oscura”, dice otro alumno.

“Hay dos barquitos de papel: uno se exhibe de verdad y otro es falso... porque está en el agua y está pintado, mientras el otro es de papel blanco... Por eso lo hemos relacionado con que contamina... El de papel pasa desapercibido. Hay muchos códigos y hay uno que está exhibiendo su falsedad. Eso es lo interesante. Y lo hace sin pudor. Pero el barco no es el único. El sol hace lo mismo.

Tema: *La fiesta*.¹¹³¹



Imágen 68. Producto del grupo *Fiesta*. Se trata de una obra a modo de juego de mesa, un elemento a incorporar en una exposición según el alumnado. (Foto 21 junio 2016)

- m. ¿Qué es esto? (Prof.)
- n. Es un juego, tipo la Oca (A.1)
- o. Si nos encontramos en un Centro de Arte Contemporáneo una obra así, en la que las casillas están recordando a los episodios que suelen suceder en una noche de juerga, ¿qué nos hace pensar eso? (Prof.)
- p. Que estoy jugando como un niño. (A.5)
- q. Pues ahí va, ¿crees que la fiesta es cosa de niños? ¿qué pasa cuando creemos que una fiesta es una cosa de niños? (Prof.)
- r. Que vomitan, que hacen cosas que pueden ir a la cárcel... (A.3)

¹¹³¹ Grabación 21 junio

Drogas (A.4)

- s. Efectivamente, son riesgos. El juego mental está servido. El plasmarlo así está muy bien. Es muy interesante. (Prof.).



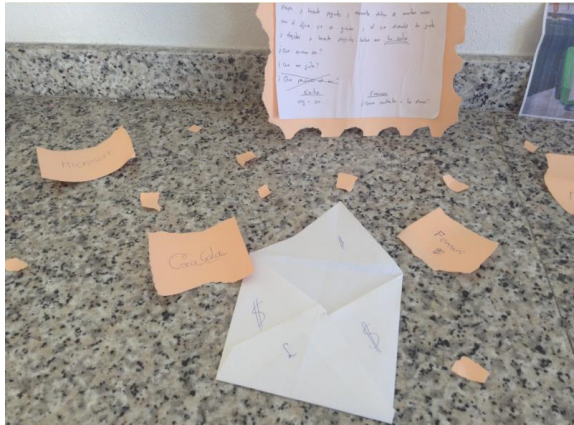
Tema:El amor¹¹³²

- Yo éste no lo entiendo (A.7)
- Parece un volcán (A.1)
- O una luna (A.9)
- Es muy interesante. Explícalo (Prof.)
- Es el camino del amor. La luna es el amor romántico; el cono, el sexo masculino y la esfera negra el otro el femenino. Por eso es el camino del amor y no solo del instinto, porque hay sentimientos. (Un componente del grupo)”

Imágen 69: Producto final del grupo que ha elegido el tema “amor”. Dos grupos eligieron el mismo tema y terminaron uniéndose. Destacan el componente romántico del amor, diferenciando amor e instinto. (Foto archivo, 21 junio 2016)

Exposición grupo 4B.

Tema: *Trabajo*¹¹³³



Imágen 70. El grupo trabajo aborda el tema del trabajo y cómo repercuten en él las decisiones adoptadas a lo largo de la vida. Compuesto por dos alumnos y una alumna se han dissociado a la hora de realizar el producto final, de forma que las imágenes superiores pertenecen al de los alumnos mientras que las dos inferiores muestran la poesía visual realizada por la alumna. (Foto archivo, 22 junio 2106)

- t. “Yo, cuando lo he visto, pensaba que era un trabajo humilde. Pero después he ido ahí, y no. Es una explicación... Que sí tiene sentido, de lo que es el mundo del trabajo, lo que se necesita...A1
- u. “Y de tener voz, porque si tuviera voz podría cambiar” (A2)
- v. “¿Por qué cuando te has acercado pensabas que hablaban de trabajo humilde?” (Prof.)
- w. “Por el cartón y eso. Y porque la funda del violín me recuerda a la calle. Aunque también la gente que toca tampoco pasa hambre, la verdad. Pero después... allí, tiene microsoft” (A1)

¹¹³³ Grabación 22/06/2016

Pide otros puntos de vista, porque “hay tantos como personas”, les recuerda. Hablan de la toma de decisiones libres y responsables. A A1 le gusta porque dice que “es difícil de masticar”.

Tema: *Esclavitud*¹¹³⁴

Seguimos con la toma de decisiones responsables y libres, para situarnos dónde queremos estar y lo que queremos ser, como manifiesta la siguiente obra. De nuevo dos miradas masculinas se diluyen en la femenina, al ser la alumna artífice del producto. Dos elementos, un inodoro y un teléfono móvil para reflexionar sobre la esclavitud. Preferencias de uso, una elección que hoy puede convertirse para muchos en un combate interior, como declara la alumna.

Este grupo pone a sus compañeros en la disyuntiva de qué usar o qué consideran más necesario, un móvil o un inodoro. Notemos que el móvil está en el borde y, según ella, está en vibración por lo que si suena podría caer dentro.



“Son cosas que está presentes en nuestras vidas y que en cierto modo nos atan” (A4.)

“¿Son los dos necesarios?” (A1)

“Son distintas necesidades” (A5)

Ante la pregunta que hace A1 sobre quién prefiere el inodoro y quién el móvil la mayor parte prefiere el primero, pero muchos de los alumnos quedan callados.

Imagen 71. Dos de los integrantes del grupo “esclavitud” durante la exposición del producto artístico. Evidencian que la esclavitud puede llegar a ser también una elección de vida, de ahí la necesidad de construir y desarrollar el pensamiento crítico.

Foto archivo, 22 junio 2016.

“¿Qué os provoca esta imagen?”(A1) (Pregunta una de las componentes del grupo)

“A mí, la verdad que un poquito de depresión; porque la verdad es que tiene mucho de realidad” (A5).

¹¹³⁴ íb.

“Cuando pensamos en hacer este trabajo, apuntamos imágenes que nos venían directamente cuando escuchábamos la palabra *esclavitud*. Hay muchas diferentes, pero hemos querido resaltar las que habéis dicho. Por ejemplo, habéis dicho que son objetos diarios, de nuestras costumbres. Nosotros somos esclavos de nuestras costumbres. En realidad no necesitamos un inodoro para hacer nuestras necesidades, pero si no lo hay me aguanto. ¿Por qué? Pero también llama al instinto, provoca inquietud, porque ante esta imagen del móvil en el borde lo que queréis es cogerlo. El móvil hoy se ha convertido en una extremidad nuestra porque no hay nadie en la calle que no tenga móvil. Pero no es una necesidad” (A1).

El profesor aporta su visión personal del trabajo realizado:

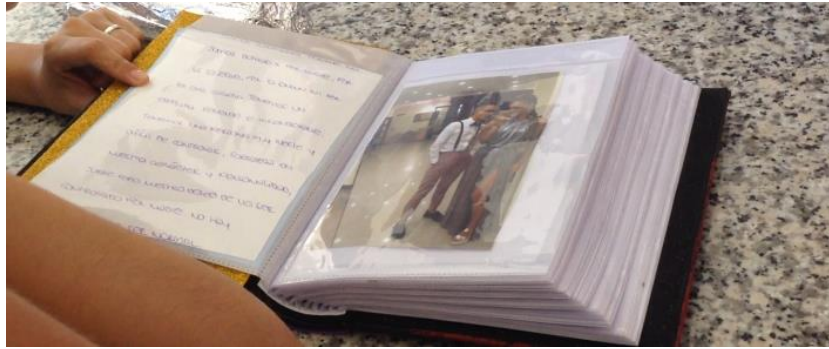
“Cuando se planteó el tema, a mí me pareció muy interesante: El tema esclavitud acaba en un inodoro con un móvil. Eso es no ir por el primer camino, ¿no? Darle vuelta a las cosas, tener más opciones. No hay grilletes, ni unas llaves, ni un candado, ni una cárcel. No hay nada de eso que de primeras nos hable de esclavitud. Fijaos lo que han dicho: “Queremos suscitar en las personas que vean en la obra la esclavitud, el sentimiento que sientes cuando te ves esclavo, esclavo de la moda”. No nos está hablando de la esclavitud, nos está haciendo sentir la esclavitud. Todo esto es sutil, todo esto no es directo. Es poético”

Tema: *Indomable. Análisis de imágenes*¹¹³⁵.

“Nosotros hemos hecho muchas fotos en las que mostramos nuestros sentimientos. En muchas fotos no sabemos qué decir. Nos gustaría que las viérais y que nos dijérais que pensáis”. (Alumna integrante del grupo).

La fotografía apresa el tiempo y lo congela. Este es el lenguaje más acorde con la personalidad que muestran los componentes de este grupo. Han creado un álbum con un texto inicial que resume y es válido para cada una de ellas. No les interesa tanto mostrar su realidad sino conocer qué realidad captan las personas que se asoman a estos trozos de papel. Tiene que ver con la aceptación de lo que son, de lo que quieren, de lo que sienten. Del autocontrol y del autoconcepto. De la sensibilidad de dos adolescentes que empiezan a descubrirse y, con ello, a descubrir el mundo del que quieren huir.

¹¹³⁵ Grabación 22/06/ 2016



Imágen 72. Producto del grupo Indomables. Este alumno y esta alumna trabajan la diferencia a través de una mirada límpia y libre de condicionamientos. (Foto archivo 22 junio 2016)



“Somos indomables porque no somos domados por nadie, por la sociedad, por lo común y por el qué dirán. Tenemos un espíritu rebelde e incontrolable. Tenemos una personalidad muy fuerte y difícil de controlar, fortaleza en nuestro carácter y en nuestra personalidad. Sobre todo en nuestro deseo de no ser controlados por nadie. No hay nada peor que ser normal”.¹¹³⁶



Imagen 73. El gesto del profesor no puede ser más elocuente: pretende obtener de su alumnado trabajos bien terminados y límpios, no cochambrosos y descuidados. (Foto archivo, 22 junio 2016)

¹¹³⁶ Texto que introduce el trabajo fotográfico.

Sensibles a la imagen que transmiten, algo que no quieren admitir ni reconocer, han enseñado al profesorado el producto artístico buscando opiniones y reflexiones, exponiéndose a todo tipo de juicios. Las comparten en el aula:



“Vamos a leer lo que nos han dicho. ¿Vale profe?”

Hemos elegido a la compañera E., porque, la verdad, es una persona que piensa abiertamente, no tiene criterios sobre sí misma ni de ninguno, así que la hemos elegido a ella para ver lo que piensa. Ha puesto que “es una sugerencia sobre cómo vemos el mundo de la moda y como en realidad es la persona. Vemos simples fotos pero hay un trasfondo mucho más profundo. Las fotos son un punto de vista básicamente visual en el que vemos la persona de la forma más artística y bonita posible. Para mí estas fotos expresan, reflejan que en el mundo del arte siempre hay una cara amable que escapa de lo convencional”.

La señorita X., nos ha dicho que transmitimos mucha frescura, sorpresa, porque hay fotos en las que yo estoy vestido de mujer y ella no se lo esperaba, innovación, igualdad de género, normalidad y valentía, porque íbamos casi desnudos en la calle, delante de todo el mundo.

La tutora, dice que las fotos representan lo que es indomable, que trata lo típico desde la soledad, el cuerpo, el descaro y la provocación, que tenemos mucho culto a la moda y la moda no es una virtud y que es muy difícil de ver porque siempre estamos muy agresivos.

El profesor Z. dice que tenemos mucha originalidad, que representamos mucho nuestro carácter (...) que conectamos con nuestra edad porque a nuestra edad tenemos que ser rebeldes (...) Le encanta que no tengamos complejos.

La señorita M. ha dicho que transmitimos complicidad, búsqueda, confianza en uno mismo, soledad, miradas, inmersión, fortaleza, libertad, que somos aire, melancolía, escape, animación, inconformismo, tú, yo y nosotros.

La señorita A., que nos hemos encontrado. Dice que le parece increíble, que transmitimos ambigüedad, que hay libertad y que el trabajo le encanta”.

(Grabación 22 junio 2016)

Este profesor me contó durante la primera entrevista cómo había vivido sus inseguridades ante los problemas de comportamiento del alumnado. Decidió enseñarles a observar lo que tienen alrededor haciéndoles notar una luz determinada, a discriminar los sonidos mezclados de la calle y del centro educativo, a diferenciar las formas que se proyectaban en la pared como sombras. Y dedicó las primeras semanas de curso a mostrarse ante el grupo y a conocerlo. Su capacidad empática le ha permitido reconocer fortalezas y debilidades, potenciando unas y trabajando con otras. Les ha ayudado a ganar seguridad en sí mismos y a interiorizar y sistematizar sus vivencias a través de la creación. Percatarse de lo que son capaces de ver, pensar y hacer les ha hecho ser conscientes de su valor como individuos en su singularidad. (Diario de campo. 24 junio 2016)

II. Tabla-resumen de informantes de los casos I y II de la investigación. Alumnado, docentes y operadores museales.

III.a. Docentes y operadores museales.

	Docentes	Recogida de la información
Docentes de Málaga	DM. Centro educativo de referencia concertado. Curso 4ºESO. EPVyA	Entrevistas y observación en aula. Observación del grupo en actividad formativa Museum Jorge Rando. Entrevistas alumnado.
	CB. 2º centro educativo concertado. Curso 4º de ESO. EPVyA	Entrevistas y observación en aula.
	DR. Centro educativo privado. Curso 4º de ESO. EPVyA.	Entrevistas.
	DL. Instituto de Enseñanza Secundaria. Curso 4ESO. Historia del Arte.	Cuestionario.
Docentes de Florencia	DRn. Liceo lingüístico. III y IV educación secundaria superior. Historia del Arte.	Entrevistas y observación en aula. Observación del grupo en actividad formativa “Ambasciatori dell’ Arte”. Entrevistas alumnado.
	Docentes de: Historia del Arte; Dibujo e Historia del Arte. Idiomas, Lengua y Literatura; Griego; y Latín participantes en “Ambasciatori del Arte”.	Cuestionario.

Málaga	Operadores/educadores museales	Recogida de la información
	Vanesa Díez, directora Museum Jorge Rando Pablo Serrato, educador Museum Jorge Rando. Jose María Pacheco, educador Museo Picasso Málaga.	Entrevistas.
Florenia	Silvia Mascalchi, responsable Área de Educación Gallerie degli Uffizi. PC, educadora Galleria degli Uffizi. Alessio Bertini, coordinador Departamento de Educación Fondazione Palazzo Strozzi	Entrevistas.

III.b. Alumnado.

	Código	Curso	Recogida de la información
Alumnado de Málaga	1A, 2A, 3A 1B, 2B, 3B 1C, 2C, 3C 1CI 1H, 2H, 3H 1M, 2M. 1N, 2N, 3N 1P, 2P, 3P 1R, 2R, 3R 1S, 2S, 3S 1V, 2V, 3V 1Z, 2Z, 3Z	4º ESO	Entrevistas Observación
	A1.itIV, A2.itIV B1.itIV, B2.itIV C.itIV H1.itIV, H2.itIV Q1.itIV, Q2.itIV, Q3.itIV R1.itIV, R2.itIV Z1.itIV, Z2.itIV	IV Scuola Secondaria Superiore	Entrevistas Cuestionarios Observación
Alumnado de Florenia	A1.it, A2.it E1.it, E2.it G1.it, G2.it, G3.it	III Scuola Secondaria Superiore	Entrevistas Observación

III. Tabla 41. Programación de los docente florentina del liceo lingüístico observado puesta en relación con las programaciones de dos colegas del mismo centro por cursos (1º, 3º, 4º y 5º) e itinerarios.

	PROF.DRn	PROF.X	PROF.Y
CURSO	1º	1º	
ITINERARIO	Científico	Científico	
CONTENIDOS	Prehistoria - Confronto tra la pittura della Grotta Chauvet e l' arte di oggi ed i graffiti. - Visione del video "The graffiti artist-2004. - Banksy		
	Egipto		
	Grecia - Módulo en inglés: Athens and the development of the arts and Architecture in Ancient Greece.	Arte cretense e micenea Arte greca Il problema della decorazione dei frontoni e delle metope.	
		Arte etrusca	
	Roma - You tube: Le più importanti invenzione dei romani. - Video sulla Biennale di Venezia 2017 - Video dell' istallazione support di Lorenzo Quinn	Arte romano	
	DIBUJO TÉCNICO - Come affrontare una squadratura del foglio e tracciamento di figure su un reticolo di triangoli equilateri. - Disegno libero - Collage per il concorso "Il piú grande spettacolo dopo il big bang".	DIBUJO TÉCNICO - Costruzioni geometriche. - Proiezioni ortogonali e assonometriche di punti, segmenti, piani, solidi.	
	PROF.DRn	PROF.X	PROF.Y
CURSO	3º		3º
ITINERARIO	Lingüístico (CLIL)		Científico (SCI)

CONTENIDOS y contenidos destacables			DIBUJO TÉCNICO Tavole di disegno architettonico riguardanti monumenti o particolari decorativi relativi ai periodi storici analizzati in storia dell' arte.
	What is art? Definitions of what art is and how it is all around us.		
	Prehistory Gombrich and the two concepts or views about art.		
	Egypt		
	Greek - Debate on the Elgin marbles. - Video about Greek sculpture and the ideal beauty, Comparisons with advertisements today. - Group work. Video work: Each group worked on history, Philosophy, Vase painting, architecture and sculpture		
	Rome - Biennale of Venezia 2017. - Lorenzo Quinn. - Installation support.		
			Arte paleocristiana
			Arte a Ravenna
			Romanico La città romanica Gotico
			Il Trecento
	PROF.DRn	PROF.X	PROF.Y
CURS	4°		4°
ITINERARIO	Lingüístico (CLIL)		Lingüístico (italiano)
CONTENIDOS y contenidos destacables			Arte paleocristiana. La basilica.
			Arte a Ravenna
			Romanico
			Gotico

	<p>What is art? Definitions of what art is and how it is all around us.</p>		
	<p>Renaissance -The difference between Byzantine style and Giotto' style. -Fresco painting technique in "The mourning of Christ". -Scene acting to understand the naturalism and weight of the figures. The invention of the printing press and a revival of classical learning in search of the "ideal beauty". Humanists believed that God had made the world and that man was able to share in this creation. Man is now at the centre of the universe.</p>		Il Rinascimento
Ambasciatori dell' Arte	<p>Ghirlandaio: Il cenacolo Lessons at the Uffizi offices on the fresco technique. Lessons at the Cenacolo Lessons at San Marco Preparation in class for work experience as a guide at Il Cenacolo.</p>		
	<p>Dürer: Self portrait. Students took their own self portraits using their phone cameras. Exhibition of selfies in class.</p>		
	<p>Baroque Caravaggio: His influence on Baroque painting.</p>		
	<p>Evaluations</p>		
	PROF.TIMPANO	PROF.X	PROF.Y
CURSO	5º	5º	
ITINERARIO	Lingüístico (CLIL)	Científico (SCA)	
CONTENIDOS	<p>Introduzione (Ripasso del Rinascimento – Giotto, Raffaello– y Caravaggio)</p>		

	Il Neoclassicismo Canova e David. Verifica scritta		
		Introduzione all' avanguardie artistiche del' 900	
		Art Nouveau. Rapporti arte/industria/artigianato.	
		Rapporti arte/industria/artigianato. Il Razionalismo didattico metodologico del Bauhaus	
	L' Impressionismo, la fotografia Robert Capa e Weegee. Verifiche: scritto, orale.		
	Posimpressionismo		
	i Fauves		
	I' Espressionismo	L' Espressionismo	
	il Cubismo		
	il Futurismo	Futurismo	
	I' Astrattismo Lavoro con la musica. Disegno. Kandinsky)		
	Dadaismo Man Ray: Cadeau. Il critico d' arte. Raoul Hausmann.	Dadaismo (Verifica: tutti i contenuti visti)	
	il Surrealismo	Surrealismo - Ernst e il frottage come strategia di accesso all' incoscio. - Ripasso e sintesi - Laboratorio sul surrealismo (collage e frottage) - Approfondimento su Dadaismo e Surrealismo. Verifica	
	I' Espressionismo astratto	Espressionismo - Approfondimento su dadaismo e Espressionismo. -Espressionismo astratto americano -Realismo espressionista tedesco -Espressionismo italiano: Burri, Fontana Verifica	

	Pop Art Riflessione sul tema dell' iconografia. L' immagine della società dei consumi.	Pop Art	
		Iperealismo americano. Ron Muech	
		La grafica anti-regime in Germania.	
	Mostra Ai Wei Wei Zaha Hadid: MAXX1. Documentario	Tematiche legate alla contemporaneità. Mostra Ai Wei Wei Mostra Bill Viola Sartori e l' Homo Videns	
Aporta en la programación la evaluación de los contenidos y los objetivos	Sí	Sí	No

IV. Entrevistas.

- ENTREVISTA MODELO ALUMNADO CENTRO EDUCATIVO DE MÁLAGA (4º ESO) Y LICEO LINGÜÍSTICO DE FLORENCIA (clase III)

(Presentación. Permiso para grabar)

- Si digo “formación artística, ¿de qué estoy hablando? ¿Conoces el nombre correcto de esta asignatura?
- ¿Te gusta la asignatura de Educación Plástica, visual y Audiovisual? ¿Qué esperas de ella? ¿Sabes, como alumno, los conocimientos y competencias que tienes que adquirir en esta asignatura durante este año?
- ¿La consideras importante para tu formación? ¿Crees que se le debería dar más importancia? ¿Por qué?
- ¿Crees que trabajar esta asignatura ha mejorado los vínculos con tus compañeros?
- ¿Crees que la formación artística puede ayudarte a formar tu pensamiento crítico y creativo? ¿El arte nos hace mejores?

- ¿Para qué sirve un museo? ¿Qué significa para ti? ¿Los consideras necesarios?
- ¿Qué es lo que más te gusta de un museo? ¿Y lo que menos?
- ¿Cuántas veces has ido este año a un museo? ¿A cuál? ¿Con quién? (Noche blanca)
- ¿Recuerdas tu última visita? Detalles, emociones...
- ¿Qué te gusta que te cuenten en el museo?
- Si te digo la palabra Patrimonio, ¿qué te sugiere? ¿Y si te hablo de cultura de paz?
- ¿Sabrías relacionar patrimonio–museo–educación artística y cultura de paz?

Málaga

- ENTREVISTA DOCENTE CENTRO CONCERTADO DE REFERENCIA PARA EL ESTUDIO DE CASOS (Código DM)

(Agradecimiento. Permiso para grabar)

- ¿Qué crees que los alumnos esperan de la asignatura que impartes?
- ¿Piensas que los adultos podemos ser los responsables de la percepción que tienen los alumnos de la educación artística?
- ¿Por qué crees que es importante para la formación del alumnado esta materia?
- El colegio, ¿crees que la apoya?
- ¿Percibes que esta asignatura les ayuda a reforzar los vínculos que hay entre ellos?
- El espacio aula ¿cómo lo ves? ¿Crees que es el adecuado?
- ¿Qué es arte para ti?
- ¿Y tiene una función?
- ¿Crees que la formación artística puede ayudar al alumnado a desarrollar el pensamiento crítico y creativo?
- ¿Crees que el arte nos hace mejores?
- ¿Consideras que el alumnado lo percibe así?
- ¿Te sientes libre a la hora de impartir tu clase?
- Tu alumnado, ¿conoce los objetivos y las competencias que tienen que desarrollar a lo largo del año con el estudio–aprendizaje de esta asignatura?
- ¿Para qué sirve un museo?

- ¿Los consideras necesarios? ¿Consideras necesarios los museos en las ciudades?
- ¿Cuántas veces has ido este año a un museo?
- ¿Tú crees que se educa en patrimonio en los colegios?
- ¿Qué entiendes por patrimonio?
- ¿Los niños son conscientes de lo que eso significa?
- Una de las funciones del museo es la función social, ¿cómo la trabajan, según tú?
- ¿Cómo consideras la educación plástica? ¿Crees que es algo interdisciplinar o es una materia *a se*?
- Cuando entras en un museo, ¿qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos?
- Cuando vas a los museos con los niños... a los museos o a los centros de arte contemporáneo, a alguna exposición ¿piensas en el papel que están haciendo los operadores culturales?
- Y cuando vais a los museos, ¿os pasan material de trabajo previamente a la visita?
- A las exposiciones que habéis ido, cuando habéis vuelto, ¿habéis hablado de la exposición?
- ¿Qué recuerdos tienes de la última exposición que has visitado? ¿Reconoces las mociones que te provoca y reflexionas sobre ello?
- ¿Qué esperas de este proyecto desde el punto de vista profesional?
- ¿Y desde el punto de vista personal? ¿Estarías dispuesta el año que viene a seguir la colaboración con este museo (o a crear otra con otro museo), para que sea continuada en el tiempo?
- ¿Sabes qué es cultura de paz?
- ¿Sabrías relacionar patrimonio, cultura de paz, educación artística y museos?
- ¿Cómo te posicionas en relación a tus estudiantes, a la institución y contigo misma, como docente?
- ¿Qué imagen tienes de ti como docente? ¿Reflexionas sobre ello?

- ENTREVISTA DOCENTE SEGUNDO CENTRO CONCERTADO (Código CB)

(Presentación. Permiso para grabar)

- Formación artística. ¿De qué estoy hablando?
- ¿Cómo te confrontas con tus alumnos? ¿Cómo te muestras? ¿Qué posición adoptas? ¿Eres consciente de Esto?
- ¿Qué imagen tienes de ti como docente?
- ¿Cuál es tu credo pedagógico?
- ¿Qué importancia concedes a la comunicación verbal y no verbal en tu labor docente
- ¿Qué piensas del uso de las TIC en el aula de Educación Plástica, Visual y Audiovisual?
- El colegio, ¿te impone el uso del libro de texto?
- ¿Te ha dado tiempo de ponerte al día, en tu profesión, este año?
- ¿Qué haces para ello? Lees artículos nuevos, libros de pedagogía, recurres a apuntes de otros años...
- ¿Qué esperas impartiendo esta asignatura?
- Tu alumnado, ¿conoce los objetivos y las competencias que tienen que desarrollar a lo largo del año con el estudio-aprendizaje de esta asignatura?
- ¿Crees que trabajar esta asignatura mejora los vínculos entre el alumnado?
- ¿El arte nos hace mejores?
- ¿Para qué sirve un museo?
- ¿Quién le otorga valor a lo material o inmaterial para que se considere patrimonio?
- ¿Qué es lo que más te gusta de un museo? ¿Y lo que menos?
- ¿Cuántas veces has ido este año a un museo?
- ¿Recuerdas tu última visita?
- ¿Qué te gusta que te cuenten en un museo?
- Si te digo la palabra patrimonio, ¿qué te sugiere?
- Si te hablo de cultura de paz ¿Qué es?
- ¿Cómo relacionas patrimonio, museo, educación artística y cultura de paz?

- ENTREVISTA DOCENTE CENTRO EDUCATIVO PRIVADO (CÓDIGO DR)

(Presentación y agradecimiento. Permiso para grabar)

- Si digo “formación artística”, ¿de qué te estoy hablando?
- Si Educación artística es una vía para trabajar las emociones, ¿eres consciente de que el concepto de comunicación está vinculado a la educación, entendiendo ésta como una formación continua, en la que tú te confrontas no solo contigo misma sino con los demás? ¿Cómo desarrollas esa confrontación teniendo en cuenta que ello se refleja en la relación con tu alumnado? ¿Eres consciente de eso o la vida tan frenética que lleváis en este colegio te lo impide?
- ¿Comprendes tu alumnado cómo puede ser manipulado?
- Sabes que con la nueva reforma ya no se llama Educación Plástica y Visual sino que le han añadido Audiovisual. ¿Trabajáis en el colegio lo audiovisual desde tu área?
- ¿Qué piensas del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación?
- ¿Qué esperas impartiendo esta asignatura?
- ¿Es un medio para desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo?
- ¿Crees que este colegio apoya esta asignatura?
- Tu alumnado, ¿conoce los objetivos y las competencias que tienen que desarrollar a lo largo del año con el estudio–aprendizaje de esta asignatura?
- ¿Para qué sirve un museo, según tú?
- ¿A qué museos sueles ir con el alumnado? ¿A qué se debe?
- Para ti, ¿qué es un museo?
- ¿Quién crees que otorga valor a los objetos para que se considere patrimonio?
- Cuando vas a un museo, ¿qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos?
- ¿Cómo te gusta que sea la visita? ¿Te gusta llegar, ver la exposición y que te cuenten o prefieres que te cuenten y luego tú, tranquilamente, ya con la cabeza “formada” por el operador cultural entonces es cuando tú te dedicas a verla? ¿Cómo lo prefieres?
- A ti, la palabra patrimonio ¿qué te sugiere?
- Si yo te digo que el patrimonio está muy unido a la educación a la ciudadanía, ¿encuentras esa relación?
- ¿Y con la cultura de paz?

- ¿Te gustaría englobar la carga horaria de la EPVyA en un día solo a la semana?
 - ¿Qué herramientas metodológicas utilizas para trabajar con tu alumnado la asignatura?
- MODELO DE CUESTIONARIO ABIERTO DOCENTE IES (Código DL)

NOMBRE:

CENTRO:

CURSO-S:

ASIGNATURA:

1. Si te digo “educación artística”, ¿de qué te estoy hablando?
2. ¿Trabajáis en el colegio lo audiovisual desde tu área? ¿Cómo?
3. ¿Qué esperas al impartir esta asignatura?
4. ¿La consideras un medio eficaz para desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo?
5. ¿De qué forma la planteas para llegar a ello?
6. ¿Qué peso crees que la sociedad (padres y colegas de trabajo) da a esta asignatura? ¿Crees que sería igual si fuera materia independiente de la de Geografía e Historia?
7. ¿Cuánto tiempo de tu programación está dedicada a la Historia del Arte?
8. ¿Cuántas salidas culturales a museos y centros de arte realizáis a lo largo del año?
9. Para ti, ¿qué es un museo?
10. Cuando vas a un museo, ¿qué es lo que más te gusta y lo que menos?
11. ¿Qué es patrimonio para ti? ¿Crees que estás preparada para educar al patrimonio?
12. ¿Quién crees que otorga valor a lo que se expone en los museos para que se considere patrimonio? Razona tu respuesta, por favor.
13. Si yo te digo que el patrimonio está unido a la educación a la ciudadanía, ¿encuentras esa relación?
14. ¿Y con la cultura de paz?

15. ¿Crees que el arte es un medio para trabajar la inclusión social? El profesorado de tu área ¿está preparado para ello?

16. Por último, ¿sabrías relacionar educación artística, educación al patrimonio y educación a la cultura de paz?

- ENTREVISTA VANESA DIEZ. DIRECTORA DE MUSEUM JORGE RANDO

(Agradecimiento y permiso para grabar)

- Este museo es una Fundación, ¿quién compone el Patronato?
- Y el Ayuntamiento de Málaga, ¿en qué modo participa?
- ¿Cuál es la misión del Museo Jorge Rando?
- Para realizar esta misión, ¿cómo tenéis planteada la comunicación: siguiendo un criterio de eficacia, es decir, para lograr los objetivos, según la atractividad con un planteamiento emocional de la comunicación o una misión basada en la motivación, esto es orientada a satisfacer las necesidades reales del público?
- ¿Cómo lo comunicáis
- ¿Tenéis alguna relación con otros museos de arte abstracto?
- ¿Qué público buscáis? ¿A quién va dirigido vuestro modelo museístico?
- ¿Cómo fidelizáis a vuestro público?
- ¿Llegáis a la población joven? Si no llegáis, ¿dónde crees que reside el problema?
- ¿Cómo veis al profesorado?
- ¿En qué medida incide la formación del director del colegio para que la colaboración escuela-museo pueda ocurrir?
- ¿Qué papel asume en el ámbito de la formación el Museo? ¿Cómo lo entendéis?
- ¿Tenéis un modelo pedagógico?
- ¿Vuestro modelo se presenta de manera complementaria o independiente a la educación visual de los centros educativos? ¿Sabes si se relaciona de algún modo con los contenidos curriculares?
- ¿Qué comunicación se establece entre el departamento de educación y los docentes? ¿Quién llega antes? ¿Cómo llegáis?
- Con la Universidad de Málaga, ¿qué relación tenéis?

- ¿Y con la Facultad de Educación de la Uma?
 - ¿Qué pueden aportar los docentes al plan de actividades del Museo para enriquecerlo?
 - Según tu experiencia, ¿qué opinión os merece el trabajo que realizan los docentes en relación a la educación artística y museo?
 - ¿Es posible trabajar con la escuela de forma colaborativa? ¿Qué se necesita para que se pueda producir esa colaboración?
 - Cuando el alumnado llega a la puerta del Museo ¿le contáis la historia del edificio como parte del patrimonio de Málaga? ¿Qué importancia dais al patrimonio?
 - ¿Qué significa para vosotros educación patrimonial? ¿Es el museo el lugar adecuado para la didáctica patrimonial?
 - ¿Encuentras alguna relación entre educación patrimonial y educación a la ciudadanía?
 - ¿Crees que el museo llegará a ser el sustituto natural de la escuela como lugar físico en la enseñanza y aprendizaje de la materia artística?
- ENTREVISTA PABLO SERRATO. EDUCADOR MUSEAL. MUSEO JORGE RANDO

(Presentación y agradecimiento. Permiso para grabar)

- ¿Cuál es la misión del Museo Jorge Rando?
- ¿Cómo tenéis planteada la comunicación? Siguiendo un criterio de eficacia; siguiendo la atraktividad, es decir, un planteamiento emotivo de la comunicación, o es una misión que se basa en la motivación, es decir, si está dirigida a satisfacer las necesidades reales del público.
- Me hablabas de que la misión era integrar un barrio, ¿crees que el barrio tiene acceso o posibilidad de conectarse a todas estas redes sociales? ¿Crees que lo hacen?
- ¿A quién está orientado vuestro modelo museístico
- A ti ¿te ha cambiado el museo la forma de mirar?
- ¿Cómo fidelizáis a vuestro público?
- ¿Llegáis a la población joven? Si no llegáis ¿dónde crees que reside el problema?
- El otro día leía un artículo que decía que el museo como se ha entendido hasta ahora, como expositor de obras de arte, debería desaparecer y en su lugar que fuera todo un dispositivo tecnológico: que la gente viera la obra que el público pudiera interactuar con la obra a través del dispositivo. ¿Qué idea tienes sobre esto?
- ¿Quién lleva las redes sociales en el Museo?

- A vosotros, ¿cómo os gusta que os llamen: agentes educativos, operadores culturales, mediadores culturales, educadores...?
 - ¿Qué formación tenéis, a propósito, la mayoría de los que trabajáis aquí?
 - (00:20:00) ¿Alguno tiene un master en educación?
 - El público adulto, ¿suele intervenir? ¿Suele preguntar?
 - ¿Se presenta vuestro modelo pedagógico, (me centro en los colegios) se presenta de manera complementaria a la educación visual de los centros educativos? ¿Sabéis si se relaciona de algún modo con los contenidos curriculares?
 - ¿Qué tipo de comunicación se establece entre el Departamento de Educación del Museo y los docentes? ¿Quién llega antes? ¿Cómo?
 - ¿Cómo pueden enriquecer los docentes los recursos y el plan de actividades del Museo?
 - Y vosotros, ¿os hacéis eco de las necesidades de los centros educativos? ¿Sabéis cuáles son las necesidades de los centros educativos? ¿Cómo veis al profesor?
 - Cuando el alumnado llega a las puertas del Museo, ¿le contáis la historia del edificio como parte del patrimonio de Málaga? ¿Qué importancia dáis al patrimonio?
 - ¿Qué significa para vosotros educación patrimonial?
 - ¿Es el museo el lugar apropiado para la didáctica patrimonial?
 - ¿Encuentras alguna relación entre educación al patrimonio y educación a la ciudadanía?
 - ¿Crees que el museo llegará a ser el sustituto natural de la escuela como lugar físico en la enseñanza aprendizaje del arte como materia curricular?
 - ¿Conoces como se llama la asignatura de Educación Plástica ahora?
 - ¿Es posible trabajar con la escuela de manera colaborativa?
- ENTREVISTA JOSE M. PACHECO. EDUCADOR MUSEAL. MUSEO PICASSO MÁLAGA

(Presentación y agradecimiento. Permiso para grabar)

- ¿Cuál es la misión de Museo Picasso Málaga?
- ¿Y de manera más personal, más tuya?
- Para realizar esta misión, ¿cómo tenéis planteada la comunicación? Es decir, si seguís un criterio de eficacia de información, esto es, para lograr los objetivos que os habéis propuesto, según la atractividad siguiendo un planteamiento emocional desde la comunicación o una misión que está basada en la motivación, orientada a la satisfacción de las necesidades reales del público?

- ¿con qué público os sentís más a gusto? O, si no quieres generalizar, tú, ¿con qué público te sientes más a gusto?
- ¿Cómo fidelizáis a vuestro público?
- ¿Llegáis a la población joven?
- ¿A qué crees que se debe? ¿Por qué la gente joven no pisa los museos?
- ¿Quién lleva las redes sociales?
- ¿Qué formación académica tienen los agentes educativos de este departamento?
- ¿Cómo os gusta que os llamen? Mediadores culturales, operador cultural o educador museal.
- ¿Qué papel asume en el ámbito de la formación el museo? ¿Cómo es vuestro papel en la formación?
- No hace mucho leía un artículo que decía que los museos del futuro no habrá ya obras de arte colgadas sino que será todo a través de video, videoarte, por lo cual la obra física ya no se exhibirá. ¿Qué piensas de eso?
- ¿Cuál es vuestro modelo pedagógico?
- ¿Se presenta de manera complementaria o independiente a la educación plástica y visual de los centros educativos? ¿Sabes si se relaciona de algún modo con los contenidos curriculares?
- Los maestros y profesores que vienen, ¿los formáis de manera indirecta?
- ¿Quién diseña las actividades? ¿Hay pedagogos?
- ¿Qué comunicación se establece entre el departamento de educación y los docentes? ¿Quién llega antes?
- ¿Qué tipología de centro educativo viene más a menudo, el colegio público, el concertado o el privado? ¿Y el que viene menos?
- ¿Cómo pueden los docentes enriquecer los recursos que vosotros proponéis en vuestro plan de actividades para enriquecer la formación artística ofertada en los centros educativos?
- Cuando el alumnado llega a la puerta del Museo, ¿le contáis la historia del edificio como parte del patrimonio de Málaga? ¿Qué importancia dais al patrimonio?
- ¿Qué significa para vosotros educación patrimonial? ¿Es el museo el lugar apropiado para la didáctica patrimonial?

- ¿Encuentras alguna relación entre educación patrimonial y educación a la ciudadanía?
- ¿Cómo debe ser, a tu juicio, la educación al patrimonio para que interactúe con todo aquello que tiene que ver con la cultura de paz?
- ¿Tú crees que el museo llegará a ser el sustituto natural de la escuela como lugar físico de la enseñanza-aprendizaje de la educación artística?
- En tu contacto con el profesorado, ¿qué opinión tienes del trabajo que realizan los docentes de educación plástica?
- ¿Conoces el nombre de la asignatura de educación plástica, el nombre correcto tras la última reforma de la Ley de Educación?
- ¿Es posible trabajar con la escuela de manera colaborativa?

Florenia

- INTERVISTA DOCENTE LICEO LINGUISTICO, CENTRO DI RIFERIMENTO CASO II (Código DRn).

(Presentazione e ringraziamenti. Permesso per registrare la conversazione)

- Se io ti dico formazione artistica, di cosa ti sto parlando?
- Cosa aspetti con l'insegnamento di questa materia?
- I ragazzi, vengono informati sulle competenze che devono acquisire con lo studio di questa materia?
- Credi che a questa materia la società dia poca importanza?
- Credi che lo studio-apprendimento di questa materia migliora il rapporto dei ragazzi fra di loro?
- Parlate, lavorate sul pensiero critico e creativo a scuola?
- Secondo te, a cosa serve il museo?
- Secondo te, chi da valore al patrimonio materiale oppure immateriale perché sia considerato patrimonio culturale?
- Cosa ti piace di più di un museo? Al di là della collezione. E quello di meno?
- Se io ti dico patrimonio, a te cosa ti suggerisce?
- Se ti parlo di cultura di pace?

- Se io ti dico di relazionare patrimonio, museo, educazione artistica e cultura di pace. Come fai, come la costruisci?
- INTERVISTA SILVIA MASCALCHI. DIPARTIMENTO SCUOLA E GIOVANI. GALLERIE DEGLI UFFIZI.

(Presentazione e ringraziamenti. Permesso per registrare la conversazione).

- Qual' è la missione di Gallerie degli Uffizi?
- Lei crede che, in questi ultimi anni, la missione educativa si sia sviluppata nei musei in generale?
- Ho riscontrato nella fascia di età che va da vent'anni a trentacinque non sono grandi frequentatori dei musei. A cosa crede lei che si deve?
- Come vede l' approccio della materia Storia dell' Arte oggini nelle scuole?
- Come rendete fedeli al pubblico?
- Gli agenti educativi del museo, come sono chiamati, operatori culturali, mediatori culturali?
- Quale è la formazione delle educatrici museali?
- Lei sa se il vostro insegnamento si rapporta con i contenuti curricolari delle scuole?
- Quale rapporto si stabilisce fra questo dipartimento e i docenti? Chi arriva per primo?
- Quando i ragazzi arrivano allo sterno degli Uffizi, vengono anche formati sul patrimonio, sulla storia di questo palazzo, su ciò che è attorno, o entrano direttamente negli Uffizi senza avere dato dei riferimenti?
- Cosa significa per lei educazione al patrimonio culturale?
- Trova un rapporto tra la didattica al patrimonio culturale e la educazione alla cittadinanza.
- E con l' educazione alla pace, alla cultura di pace?
- Lei crede che arriverà un momento in cui il museo sarà un sostituto naturale della scuola nel insegnamento della storia dell' arte visto che c' è sempre più la tendenza di ridurre, non solo in Italia, l' orario del insegnamento della materia artistica?
- È possibile lavorare con la scuola in modo collaborativo?
- Come valuta questo anno di ambasciatori dell' arte?
- Qual' è il vostro approccio metodologico?
- Questo ufficio, continua a formare degli educatori museali?

- INTERVISTA EDUCATRICE MUSEALE COINVOLTA CASO II (Codice PC)

(Presentazione e ringraziamenti. Permesso per registrare la conversazione)

- Cosa ti aspetti di questa attività appena svolta con i ragazzi del liceo X?
 - Vorresti fosse in un' altro modo?
 - Ti è risultata facile come esperienza?
 - Tu credi che loro hanno sviluppato la competenza linguistica con questa attività? Credi dovrebbe essere fatta anche in italiano e non soltanto in inglese?
 - Tu quali credi che sono le abilità, le competenze che i ragazzi hanno implementato con questa attività?
 - A te, è risultata noiosa come attività?
 - Con quale spirito sei arrivata a quest' attività?
 - Come ti piace di più l' incontro con gli studenti, in modo frammentario o più continuativo nel tempo con lo stesso gruppo?
 - A te sembra un' attività adeguata ai ragazzi?
 - Tu senti che il tuo lavoro è stato giusto, diciamo?
 - Come siete state formate?
 - Siete assunte dalla didattica, ma siete in cooperativa. Come funzionate?
 - Pensi che servirà a qualcosa questa iniziativa per i ragazzi?
 - Tu credi che il loro approccio sul patrimonio sia cambiato?
 - Pensi che questa esperienza gli possa servire per stupirsi di nuovo davanti a tutta questa bellezza che ci circonda?
 - Ti ha cambiato la esperienza in qualche senso?
- INTERVISTA ALESSIO BERTINI. EDUCATORE MUSEALE FONDAZIONE PALAZZO STROZZI.

(Presentazione e ringraziamenti. Permesso per registrare la conversazione)

- Quale' è la missione del museo?
- Come avete diretto la comunicazione?

- Siete voi chi portate avanti I social network oppure avete un gruppo di comunicazione che se ne occupa di ciò?
- A voi, come agenti educativi di questa istituzione, come vi piace essere nominati? Mediatori culturali, educatori, operatori culturali...?
- Qual 'è il vostro modello pedagogico?
- Lei sa se i contenuti che vengono trattati nelle mostre corrispondono al contenuto curricolare?
- Il rapporto con gli insegnanti, come è nato? Sono loro a cercarvi o siete voi chi siete andati o ché tipo di scuole vengono?
- Fate un' analisi di qualità di ciascun progetto?
- Quale tipo di insegnante viene? quale ciclo scolastico scuola predomina?
- Come lavorate con la scuola dell' infanzia?
- Quando gli studenti arrivano alle porte di questo edificio, gli raccontate un po' la storia di questo palazzo come luogo del patrimonio? Si suppone che è un lavoro che deve fare l' insegnante?
- Per voi, cosa significa educazione al patrimonio culturale?
- Palazzo Strozzi è un luogo appropriato per la didattica patrimoniale?
- Trova qualche relazione fra didattica patrimoniale e educazione alla cittadinanza?
- Che opinione ha sul lavoro che svolgono gli insegnanti nella educazione all' immagine?
- È possibile lavorare con la scuola in maniera collaborativa?

V. Modelo de cuestionario: docentes y alumnado florentino

ALUMNADO

LICEO LINGUISTICO. CLASSE IV. FIRENZE

ALUNNI STORIA DELL'ARTE

1. Se dico "formazione artistica", di cosa parlo?	
2. Dalla tua esperienza, cosa aspetti della materia?	
3. Conosci le competenze che svilupperai con lo studio ed apprendimento della materia?	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NON VEDO LA NECESSITÀ
4. Consideri importante questa materia per la tua formazione? Per favore, argomenta la risposta.	
5. Come vorresti che fosse l'insegnamento della materia?	
6. Credi sia una materia poco valutata dalla società?	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NON É TANTO IMPORTANTE PER LO SVILUPPO DELLA SOCIETÀ
7. Credi che la formazione nell' arti può aiutare nella formazione e sviluppo del pensiero artistico e critico?	
8. L' arte, ci rende migliori?	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO

9. Cosa intendi per patrimonio? (culturale e naturale)	
10. Cosa significa per te Cultura di Pace?	
11. Trovi collegamento fra educazione artistica, educazione al patrimonio ed educazione alla cultura di pace?	
12. L'alternanza scuola-lavoro nei luoghi patrimoniali. Secondo te, quali sono i benefici che questa esperienza ti ha riportato?	
13. Aspetti che secondo te bisognerebbe migliorare nella esperienza di Ambasciatori del Arte	
14. La esperienza, ha cambiato la maniera di riportarti verso gli altri, soprattutto verso le persone d'altri luoghi del mondo?	

DOCENTES

1. Se dico "formazione artistica", di cosa parlo?	
2. Dalla sua esperienza, cosa crede che lo studente possa aspettare oggi della materia?	
3. I suoi studenti, conoscono le competenze che dovranno sviluppare	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO

con lo studio e lavoro della materia?	<input type="text" value="NON VEDO LA NECESSITÀ"/>
4. Considera importante questa materia per la loro formazione? Argomenti la sua risposta	
5. Come intende l'insegnamento de la sua materia?	
6. Crede che sia una materia poco valutata dalla società?	<input type="text" value="SI"/> <input type="text" value="NO"/> <input type="text" value="NON É TANTO IMPORTANTE PER LO SVILUPPO DELLA SOCIETÀ"/>
7. Crede che la formazione nell' arte può aiutare nella formazione e sviluppo del pensiero artistico e critico?	
8. L' arte, ci rende migliori?	<input type="text" value="SI"/> <input type="text" value="NO"/>
9. Cosa intende per patrimonio? (culturale e naturale)	
10. Cosa significa per Lei Cultura di Pace?	
11. Trova collegamento fra educazione artistica, educazione al patrimonio ed educazione alla cultura di pace?	
12. L'alternanza scuola-lavoro nei luoghi patrimoniali. Secondo Lei, quali sono i benefici di questa esperienza negli	

studenti?	
13. Aspetti che, secondo Lei, bisognerebbe migliorare nella esperienza di Ambasciatori del Arte	
14. Quale materia insegna?	

VI. Comparación entre docentes de EPVyA de los cuatro centros educativos consultados en Málaga

	CONCERTADO 1	CONCERTADO 2	IES	PRIVADO
	Profesora, -35 años; tres años de docencia. Licenciada en Bellas Artes. CAP UGR	Profesor, -30 años; un año de docencia. Grado en Bellas Artes Máster en Educación UMA	Profesora, -35 años; ocho años de docencia. Licenciada en Historia del Arte. Master en Museología. CAP UMA	Profesora, -35 años; diez años de docencia. Licenciada en Bellas Artes. CAP Universidad de Sevilla
¿Qué es lo que más te gusta de un museo?	“Pues a mí no verlo entero, porque me aturde. El silencio cuando lo hay”.	“Lo que más me gusta es la experiencia que me llevo de ahí. Eso es lo que más me gusta. Que yo me lo pase bien”.	“Lo que más me gusta es el silencio y que es un lugar de contemplación, reflexión y experiencia estética. El orden, la armonía”.	“Tener la oportunidad de poder contemplar y analizar personalmente obras que he estudiado y que a lo mejor conozco quién las ha hecho, la técnica que ha utilizado, por qué. Pero no es lo mismo el poder decir tengo la oportunidad de poder contemplar eso y poder analizarlo también, porque creo que también se aprende mucho en los museos, sobre todo a nivel artístico, en este caso”.
		“¿Lo que menos? Que		“(…) que tengas que

¿Y lo que menos?	“Lo que menos la masificación, porque creo que es un espacio en el que tú tienes que... hombre, que haya gente es normal, pero que sea un espacio para reflexionar sobre lo que estás viendo, para que te hagas una idea y tal pero como haya mucha gente...”	los vigilantes de sala se ponen muy nerviosos. Yo no puedo tener una experiencia con un vigilante nervioso al lado o cuando hay muchos guiris haciéndose fotos. No, lo que menos me gusta es cuando es un contenedor de cosas. Salgo enfadado”.	“Creo que sería mejorable la disposición de más lugares de asiento para poder leer simplemente”.	estar tres horas para entrar (...) he estado en algún museo fuera de España y me ha dado mucha rabia que tuviera que utilizar la audio guía y que no estuviera ni siquiera en nuestro idioma.
¿Cuántas salidas has realizado con tu alumnado a un museo este año?	“(…) tampoco tengo yo una opinión muy constructiva de las salidas; desde que estoy aquí esta es mi tercera salida. Este año todavía no hemos hecho ninguna”.	“Ninguna. Estoy cubriendo una baja por un año y he tenido que buscar la forma de hacerme con la clase. Sinceramente no he pensado en hacer salidas”	“En un grupo suele ser una o ninguna debo a que son varias las materias en las que se hacen salidas. Esto debería cambiar”.	He comentado en algunas ocasiones que creo que debería promoverse más la visita a los museos y es que me sorprende ser profesora de Plástica y al día de hoy todavía no he ido con ellas a ninguna visita ni a ningún museo.
¿Qué significa patrimonio para ti?	“Lo primero que se te viene a la cabeza cuando dices patrimonio, pues lo típico: patrimonio físico, o arqueológico o edificios históricos o tal. Pero claro, también se me vienen muchas cosas de tradiciones, de música, que a mí me encanta. El patrimonio que más me llama la atención es el que no se puede tocar”.	“Patrimonio es un tesoro, una cosa que tiene mucho valor, histórico, es huella de lo que... Es lo que tenemos. Pero también comercio, Es lo que puede hablar de nosotros, donde se ve también lo que somos de alguna manera. Es identidad”.	El conjunto de bienes y derechos económicos de una persona o institución.	“Patrimonio...Pues a mí lo que me sugiere a nivel de lo que es patrimonio cultural es lo que las obras, incluso objetos cotidianos, no tiene porqué ser obras de arte, ¿vale?, que te pertenecen o que han estado en alguna zona, en un lugar concreto, nos hablan de las vivencias de las personas ...”
¿Cómo relacionas patrimonio, museo, educación	“No me has preguntado por la importancia pero es como que... si me pones esas cuatro cosas en la mesa	“Yo creo que todas estas cosas sí hacen crecer a las personas, hacen que sean mejores, entonces hay un interés superior: las	“La cultura es un terreno donde no deben existir conflictos. Sentir el arte y valorar el patrimonio cultural	“Lo que intento intento es que al menos tengan conocimientos básicos tanto de su entorno

<p>artística y cultura de paz?</p>	<p>diría que museos es lo que menos...no sé. Luego estaría la cultura de paz relacionándola con patrimonio, porque al fin y al cabo, valorando el patrimonio supongo que te ayuda un poco a llevar mejor la cultura de paz, ¿no? La cultura artística, pues lo que hablábamos de educación emocional, de si tú te conoces más a ti mismo y al final supongo que tendrá más sentido la cultura de paz para ti, ¿no? Y ya el museo, pues bueno, ayuda a todo lo demás. Pero sería como el último...”</p>	<p>personas y el crecimiento de las personas. Creo que la EPVyA, la educación artística, creo que, como yo la entiendo, necesita la cultura de paz y, a su vez, puede ayudar a crecer en cultura de paz. Que para tener una educación PVyA o una formación artística necesitamos también los museos, necesitamos roce con el patrimonio visual, no voy a decir artístico, patrimonio visual, audiovisual, porque si estamos hablando de esas cosas, no solo patrimonio artístico, porque no es educación artística sino educación plástica, visual y audiovisual, el patrimonio y todo eso, porque veces se escapa de lo artístico y también es patrimonio</p>	<p>propio nos hace sentirnos partes de él porque lo amamos, y no se puede amra lo que no se conoce. Si lo cuidamos, el patrimonio no sufrirá consecuencias irremediables como su destrucción total o parcial. Hagamos que el arte sea parte de todos y a la vez parte de uno”:</p>	<p>como de su ciudad, de su país, algo que es muy importante (...), intento cuando estoy haciendo la explicación teórica poner alguna diapositiva o mencionar alguna obra para que les vaya sonando ¿no? pero no hacer algo durante una clase entera porque si no estaríamos haciendo historia del arte y nos estamos quitando tiempo (...) La cultura de paz es verdad que a lo mejor se puede trabajar, en muchos ejes transversales, en algunos temas concretos; por ejemplo, el tema del desarrollo del cartel. Cuando hemos estado haciendo el análisis de anuncios publicitario (...), pues ahí sí intentas de alguna forma hablar de ciertos temas como la igualdad.</p>
<p>“Educación artística” ¿De qué estoy hablando?</p>	<p>“La educación emocional que creo que es super importante y no se...que ahora se está valorando más y haciendo más pero yo como estudiante, por ejemplo, no la viví de ninguna manera ¿no? Y creo que es una de las herramientas para vivir, para la vida de una persona es incluso, para mi, más</p>	<p>“Educación artística. Formación artística, no educación artística... Formación artística yo creo que es... Es proporcionar la herramienta para que una persona la use...Yo creo que es cultivar la sensibilidad... Yo creo que por un lado es cultivar la sensibilidad y por otro lado paralelo dar herramientas para que la persona que</p>	<p>“Se trata de ayudar al alumnado a canalizar sus emociones a través del arte, educando la manera de hacerlo, enseñándoles a proyectar lo abstracto en algo concreto”.</p>	<p>“Bueno, lo que se trabaja en el centro realmente está más relacionado con lo que es la Educación Plástica y Visual, que es lo que se imparte en Secundaria, y aunque bajo mi punto de vista también sería formación artística otras áreas, como podría ser música, expresión corporal, teatro...pero, bueno,</p>

	<p>importante que las matemáticas o cualquier que otra cosa. Porque al final tu vida se va a basar en emociones, en lo que vas a sentir, en experiencias y si no controlas eso no... Es que no puedes vivir plenamente, vamos”.</p>	<p>reciba esa formación pueda trabajar con esa sensibilidad y con toda la información que va procesando del mundo que tiene alrededor (...) `Formación artística`: sí es la sensibilidad, la percepción de las cosas, porque creo que ayuda al desarrollo de la persona; creo que tiene que ir dentro del paquete básico de la persona. Porque el tema de la sensibilidad, el procesar las cosas que entran a través de los sentidos, cómo llegan adentro ¿no?, la huella emocional, irracional que deja... Eso, sí. Todo lo que entra por los sentidos y que se queda en las emociones y en la razón, eso, lo tenemos todos, entonces la educación ahí sí tendría algo que decir. Tenemos que dar las herramientas para que la gente sepa manejarse en esto. Ahora, la creación artística creo que ya es una opción”.</p>		<p>normalmente no se incluye como formación artística, o no se da en este centro”.</p>
--	---	--	--	--

VII Figuras, imágenes, tablas.

Fig. 1 Proceso y características del aprendizaje según David Kolb.

Fig. 2 Fases en el proceso de la información en relación a los tipos de estilo de aprendizaje, según Kolb

Fig. 3 Estructura de los sistemas educativos europeos. Italia. Diagramas.

Fig. 4 Objetivos curriculares de las diferentes áreas.

Fig. 5 Estructura de los sistemas educativos europeos. España. Diagramas.

Fig. 6: Consecuencias de la actitud del profesorado en la gestión de un proyecto formativo cuando no existe comunicación con el alumnado

Fig. 7 Gráfico de los estudios universitarios por los que se inclina el alumnado de 4º de ESO participante en la actividad formativa con el museo

- Fig. 8** Gráfico del número de docentes invitados a participar en el cuestionario según el itinerario
- Fig. 9** Gráfico valoración de la educación artística por parte de la sociedad según respuestas de los estudiantes al cuestionario.
- Fig.10** Valoración de la educación artística por parte de la sociedad según respuestas de los docentes al cuestionario.
- Figs.11–12** Gráfico de respuestas a la pregunta sobre el conocimiento de las competencias y objetivos curriculares por parte del alumnado.
- Fig. 13** Gráfico del enfoque metodológico de la asignatura Historia del Arte según ocho docentes
- Fig. 14** Gráfico del enfoque metodológico de la asignatura Historia del Arte según alumnado.
- Fig. 15** Expectativas del alumnado del estudio–aprendizaje de la historia del arte.
- Fig. 16** Expectativas de los docentes con el estudio–aprendizaje de la historia del arte de su alumnado.
- Fig. 17** Gráfico Relación entre arte, patrimonio– museos y cultura de paz según los docentes.
- Fig. 18** Relación entre arte, patrimonio– museos y cultura de paz según el estudiantazgo.
- Fig. 19** Significado de patrimonio cultural según el grupo participante en el proyecto “Embajadores dell’ Arte”

Imagen 1 Zhang Xiaogang, *Bloodline: The Big Family no.3*

Imagen 2 Patricia Lannes durante la exposición del proyecto Calta21.

Imagen 3 Patricia Lannes presentando el proyecto Calta21

Imagen 4 Monica Hoff durante su intervención en el V Seminario Arte e Inclusión Social. Museo Picasso Málaga.

Imagen 5 Junko Nishimori¹¹³⁷ durante la narración de la obra de Giacomo Manzú *La signora giapponese*

Imagen 6 Doina Ene¹¹³⁸ durante la narración de la obra de Alberto Burri *Catrame*, 1950

Imagen 7 El educador museal de MPM en un centro educativo durante el proyecto de alfabetización visual

Imagen 8 Alessio Bertini, educador de Fundación Palazzo Strozzi, durante un encuentro del proyecto “Educare al presente” en un centro educativo de Florencia

Imagen 9 Una joven observa un panel expuesto en La Strozzi, centro de arte contemporáneo ubicado en Palazzo Strozzi.

Imagen 10 Patio de Museum Jorge Rando con el mandarino centenario entre una *Maternidad* del artista y su obra pictórica al fondo, detrás de la cristalera

Imagen 11 Pablo Serrato, educador de Museum Jorge Rando, con los estudiantes en los primeros momentos de la actividad

Imagen 12 El alumnado siguiendo las explicaciones de Pablo Serrato sobre el periodo que Ernst Barlach transcurrió en Rusia. La inspiración del campesinado y el pueblo ruso llenaron su obra de mendigos y figuras solitarias.

Imagen 13 El alumnado contemplando la obra “El Ángel” de Barlach.

Imagen 14 El alumnado delante de una de las obras de la exposición permanente de Rando

Imagen 15 El alumnado en el atelier de Museum Jorge Rando

Imagen 16 Los estudiantes siguen las explicaciones y reflexiones del educador museal Pablo Serrato delante de una obra de Jorge Rando

Imagen 17 Dos alumnos comentando una obra de Jorge Rando con Pablo Serrato, uno de los educadores del Museo.

Imágs.18 y 19 El alumnado sigue con atención la explicación del educador museal. Una alumna, pregunta por la técnica de uno de los cuadros y el significado de la posición de las manchas

Imagen 20 El alumnado analiza divertido una de las obras del ciclo *Ciclistas* de J. Rando

Imagen 21 Unos alumnos observan de cerca con la docente la técnica del artista.

Imagen 22 El alumnado sigue con atención las palabras del educador del museo

Imágs. 23–25 El alumnado sigue al educador museal y comienza a aportar sus reflexiones

Imagen 26 El alumnado parece haber superado el “bolardo psicológico” que les supone enfrentarse a la obra de arte.

Imagen 27 El alumnado reflexiona ante una obra de Jorge Rando. Les animo a anotar reflexiones, sensaciones, ideas. De esta forma podrán entender cómo ha ido transformándose su pensamiento, cómo ha sido el proceso de aprendizaje.

Imagen 28 Algunas alumnas y un alumno hablando con el artista que les conducirá en el descubrimiento plástico del Neo expresionismo en presencia del educador museal

¹¹³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=zMbhbhaYfA>

¹¹³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=WwrSASRIOkM>

- Imagen 29** El alumnado sigue concentrado las explicaciones del educador y empiezan a intervenir
- Imagen 30** El alumnado delante de una de las obras de la artista Cristina Almodóvar en las que relaciona las nociones Destrucción/ Construcción
- Imagen 31** Una de las piezas más admiradas por las alumnas que han participado en la actividad, obra de María Ortega
- Imagen 32** Una alumna y un alumno comentan entre ellos la obra de Catà, un “acto de voluntad” como expresa el educador museal
- Imagen 33** Pablo Serrato explicando los elementos que componen esta obra: instalación, video arte, instalación y texto
- Imagen 34** El alumnado se acerca a leer los textos escritos por los voluntarios y autores de la instalación sobre la tragedia constante que se vive en el Mediterráneo y se materializa en las playas de la isla de Lesbos, en Grecia.
- Imagen 35** Chaleco salvavidas infantil procedente de la isla de Lesbos. Está elevado por unas mariposas de papel que representa la fragilidad, lo que vuelve a caer
- Imagen 36** Las alumnas preparando el material para iniciar la actividad en el atelier. (Foto archivo, 25 mayo 2016)
- Imagen 37** Ejercicio de círculo cromático con una manzana, tomando como referencia un boceto del mismo profesor de pintura y un bodegón creado por él.
- Imágs. 38 y 39** El alumnado durante la segunda sesión de pintura siguiendo con atención las explicaciones del maestro de taller
- Imagen 40** El artista Jorge Rando durante la tertulia con el alumnado
- Imagen 41** Dos alumnas durante la tertulia con el artista. Al fondo la directora de Museum Jorge Rando las escucha con atención
- Imagen 42** Una alumna durante la tertulia compartiendo sus reflexiones.
- Imagen 43** Tres alumnas detenidas ante una obra de Jorge Rando, observando y poniendo en función los sentidos para convertirse en un “mirador de cuadros”
- Imágs. 44 y 45** Proceso de construcción del aprendizaje partiendo de una lluvia de ideas. El alumnado, apoyado por el profesor CB, busca las preguntas que definan la información que necesita.
- Imagen 45** Una alumna “embajadora del arte” conversa con un visitante del bien patrimonial que da a conocer.
- Imagen 46** Planta de Florencia en el s.XV, conocida como *Veduta della Catena*. Reproducción pictórica del prototipo quattrocentesco atribuido a Francesco Roselli. Señalamos los conventos más importantes que forman parte del recorrido formativo del alumnado.
- Imagen 47** Dos alumnas explican el fresco de Ghirlandaio “La Última Cena” a un grupo de turistas durante la actividad formativa
- Imagen 48** Una alumna durante la presentación del bien patrimonial a una pareja de turistas italianos. El acercamiento a la técnica del fresco permite al alumnado incorporar elementos definitorios del contexto histórico-artístico.
- Imagen 49** Tres estudiantes “embajadores del arte” durante la labor de acercamiento del bien patrimonial a unos turistas.
- Imagen 50** Lorenzo Quinn. Support. La docente florentina les pide reflexionar sobre cómo el artista pone en relación la materialidad de la escultura clásica y su representatividad con los problemas medioambientales traducidos en la laguna veneciana
- Imagen 51** Giotto: “Lamentación sobre Cristo muerto
- Imagen 52** Tableau vivant referenciando la obra de Giotto.
- Imagen 53** El retrato a través de los siglos en imágenes míticas. Documento extraído tal y como aparecía en la página web del centro escolar observado
- Imagen 54** Fresco de fra Angelico ubicado en una de las celdas de los frailes del convento de san Marco
- Imagen 55** Una alumna, durante la entrevista, puso a dialogar la obra de Fra Angelico con esta otra de Bill Viola, resaltando el modo de tratar el tiempo y el espacio con tantos elementos comunes en ambos artistas, más allá de los elementos visuales que Viola ha tomado prestados de las composiciones renacentistas.
- Imágs. 56–59** Práctica artística del alumnado del centro educativo de referencia con creta. Tema: la cultura clásica
- Imágs. 60 61** Productos de la práctica artística con creta de un alumna (izda.) y de un alumno (dcha.).
- Imágs. 62–64** Primer boceto realizado en papel continuo. Cada uno de los integrantes del grupo ha aportado un boceto e ideas para ponerlas en común y trabajarlas.
- Imagen 65** Producto artístico del grupo denominado “Trabajo”

Imágs. 66– 67 El alumnado observa las obras de Pascale Martine Thayou expuestas en el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga.

Imágs. 68–69 Público invidente durante el proceso cognoscitivo de la obra de arte.

Imagen 70 Una imagen de Il diluvio, video instalación proyectada sobre una pared en una habitación a oscuras. Bill Viola.

Imagen 71 Video arte de Bill Viola bajo un fresco de Paolo Uccello.

Imágs. 72–74 Producto de la acción co-laborativa impartida por el colectivo Basurama en Museo Carmen Thyssen

Tabla 1 Relación entre los estilos de aprendizaje y el público según la forma de percibir y el modo de conceptualizar el aprendizaje

Tabla 2 Piano Offerta Formativa Triennale, p.13

Tabla 3 Prioridades y metas en relación a los resultados académicos y de las pruebas estandarizadas nacionales del Liceo florentino participante en la investigación

Tabla 4 Objetivos del centro educativo florentino participante para alcanzar las prioridades

Tablas 5– 6. Presencia de la educación artística en los itinerarios del liceo italiano

Tabla 7 Elaboración propia a partir de los objetivos del programa aportado por la docente del centro educativo.

Tabla 8 Materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica

Tabla 9 Carga lectiva por asignatura.

Tabla 10 Los diez indicadores puntuables en los proyectos formativos que concurren para la ASL

Tabla 11 Resumen de los objetivos de la investigación y los objetivos secundarios a tener en cuenta en la relación escuela–museo

Tabla 12 Resumen de fases, estrategias y resultados en el desarrollo del plan de investigación

Tabla 13 Resumen de la técnica para la recogida de la información según los participantes, el instrumento utilizado y la utilidad.

Tablas 14–15 Gráficos con el total de alumnos que inician y terminan la actividad, y códigos de alumnas y alumnos por género, número y grupos entrevistados

Tabla 16 Resumen de los participantes en el caso I objeto de estudio, más los de un segundo centro observado, otros centros educativos y museo que no constituyen un caso formal de este estudio pero sí aportan información pertinente.

Tabla 17 Cronología de las actuaciones previstas y las llevadas a cabo en el caso I.

Tabla 18 Objetivos de investigación puestos en relación con la actividad (objetivos grupos colaborativos y del programa de secundaria del Museo) a partir de los datos aportados por el educador de Museum Jorge Rando y con las claves de la intervención docente

Tabla 19 Cronograma de las actividades llevadas a cabo por Museum Jorge Rando. Elaboración propia según datos extraídos del correo enviado por el educador museal

Tabla 20 Finalidad y actividades en Museum Jorge Rando durante la práctica formativa y su relación con el desarrollo de las competencias básicas

Tabla 21 Rúbrica para el control del proceso de la actividad formativa llevada a cabo por Museum Jorge Rando con un grupo de alumnos de 4º de ESO

Tabla 22 Unidades de análisis y construcción de categorías

Tabla 23 Método y resultado esperado. Elaboración propia extraída del documento “Programación 4º ESO Educación Plástica y Visual Curso 2015–2016”. Centro educativo observado.

Tabla 24 Programación docente, Málaga.

Tabla 25 Criterios de calificación. Programación docente EPVyA aportada por la docente del centro educativo de referencia.

Tabla 26 Respuestas a la relación que el alumnado con código Z encuentra entre educación artística, patrimonio y cultura de paz.

Tabla 27 Técnica usada para la recogida de datos dependiendo de los participantes en el proyecto formativo y la información que queremos obtener. Fecha de uso de las técnicas utilizadas

Tabla 28 Participantes de 4º liceo en el proyecto “Ambasciatori dell’ Arte”

- Tabla 29** Resumen de los participantes en el Caso II
- Tabla 30** Relación entre los objetivos de investigación con los de los grupos colaborativos y los objetivos del proyecto “Ambasciatori dell’ Arte”.
- Tabla 31** Documento de evaluación del alumnado en la actividad formativa
- Tabla 32** Programa de la actividad formativa diseñado por el Departamento Scuola e Giovani d Galleria degli Uffizi.
- Tabla 33** Fechas, actividades y documentos que el alumnado debe tener preparados para la firma –y responsables de cada una de las actividades formativas.
- Tabla 34** Motivos que justifican las tareas competenciales en relación a las competencias desarrolladas en “Ambasciatori dell’ Arte”
- Tabla 35** Resumen de las categorías obtenidas del análisis cualitativo de los datos partiendo de cuatro unidades de análisis: educación artística, educación al patrimonio (museos) y educación en cultura de paz.
- Tabla 36** Categoría “Expectativas” relativa a la macro categoría “Traguardi” y subcategorías correspondientes.
- Tabla 37** Beneficios de la ASL en lugares del patrimonio cultural. Porcentaje de las respuestas del alumnado y diagrama
- Tabla 38** Aspectos de mejora del proyecto formativo. Porcentaje de respuestas del alumnado y diagrama.
- Tabla 39** Categoría Educación y formación relativa a la macro categoría “Educación y Formación” y subcategorías correspondientes
- Tabla 40** Resumen de las expectativas de estudiantes y docentes de distintas áreas del estudio-aprendizaje de la historia del arte
- Tabla 41** Categoría “cultura de paz” relativa a la macro categoría “Cultura de Paz” y subcategorías correspondientes.
- Tabla 42** Categoría “cultura de paz”, relativa a la macro categoría “Collegamenti”, y subcategorías correspondientes. Unidad de análisis Educación en Cultura de Paz.
- Tabla 43** La educación artística y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico según el alumnado de 4º que forma parte de la investigación y los docentes de distintas áreas interpelados.
- Tabla 44** Afrontamiento de la actividad “Ambasciatori dell’ Arte” del alumnado implicado en la investigación.
- Tabla 45** Categoría “arte, museo y bienes culturales”, relativa a la macrocategoría “Educación al patrimonio”, y subcategorías correspondientes.
- Tabla 46** Significado de patrimonio cultural según docentes de los cuatro centros educativos de Málaga consultados

VIII Documento estancia en Gallerie degli Uffizi

Documento incorporado a continuación.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Scuola di
Studi Umanistici e
della Formazione

Corso di Laurea in

Attestato di effettuazione di tirocinio

Numero matricola del tirocinante

Codice identificativo tirocinio (Facoltà, corso di laurea o diploma, anno, n. progressivo) (DT) 19744

Il Sig... Soledad Fernández Inglés (DNI 34001154R) ha svolto presso l'area Educazione e ricerca della società Gallerie degli Uffizi un tirocinio di formazione e/o orientamento dal 5 febbraio al 26 giugno

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITA' SVOLTA DURANTE IL TIROCINIO (riprendere testo dalla relazione finale)

Dipartimento Scuola e giovani, Galleria degli Uffizi:

Catalogazione di libri

Avere seguito scuole del progetto ministeriale per l'alternanza scuola-lavoro, "Ambasciatori dell'arte".

Realizzazione di depliant.

Servizi inerenti al lavoro di ufficio.

Traduzioni alla lingua spagnola.

Collaborazione nell'evento "La panchina delle fiabe".

Collaborazione per la presentazione del percorso tattile per i non vedenti (marzo e maggio).

Disegno e realizzazione di pieghevoli.

Dipartimento Mediazione culturale e accessibilità, Palazzo Pitti e Giardino di Boboli:

Presentazione del percorso tattile per i non vedenti (scultura).

Presentazione del percorso tattile (scultura) ai ragazzi della alternanza scuola-lavoro.

Incontri (3) alla Galleria dell'Arte Moderna con un gruppo di una comunità di tossico dipendenti.

Incontro con disabili psichici al Giardino di Boboli.

Disegno e realizzazione di progetti educativi: "La passeggiata degli dei" e "Spunti di vista" per la Scuola Elementare.

Incontro con bambini della V classe della Scuola Elementare (Giardino di Boboli e Galleria degli Uffizi).

Collaborazione per la presentazione del libro "Un patrimonio di storie" a San Pier Scheraggio, Galleria degli Uffizi.

Analisi del progetto "Spunti di vista" e visita relativa.

Il Sig. Soledad Fernández Inglés ha svolto i compiti e le mansioni affidatigli con (es: capacità analitiche e di sintesi, autonomia e senso di responsabilità. Ha raggiunto gli obiettivi prefissati dimostrando spirito di iniziativa e di integrazione nella struttura aziendale).

Data, 26 giugno 2017



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE



Attestato di effettuazione di tirocinio

Firma del Responsabile aziendale..... *E. Serati*
Firma del Tutor aziendale..... *S. Quattrone*

(Da compilare a cura dell'Università)

Si attesta che lo studente *M. Soledad Fernandez Inglis*
ha svolto il tirocinio con esito positivo. Si precisa che l'attività svolta ha il seguente
riconoscimento in termini di crediti formativi *5.000 ore*

Data *26 giugno 2017*

Per l'Università
Firma del Responsabile della struttura didattica competente
(Presidente del Corso di Laurea)

