



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Estrategias de Mediación en Museos de Arte**

Judith Saban

2017



# **Estrategias de mediación en Museos de Arte**

Tesis Doctoral presentada por:

**Judith Saban**

Dirigida por:

**Dra. D<sup>a</sup>. Rosa María Hervás Avilés**

**Dra. D<sup>a</sup>. Antonia M<sup>a</sup> Sánchez Lázaro**

**Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural**

**Facultad de Educación**

**Universidad de Murcia**

**2017**



*A Nini por la familia*

*A Jani por Masada y todo lo demás...*



# Agradecimientos

Esta tesis es fruto de mi trayectoria profesional en el ámbito de la educación artística y en especial en el de la educación en museos. Durante ese camino, mis actitudes y mis enfoques profesionales fueron cambiando y me llevaron a cuestionar tanto los objetivos de la labor educativa en el museo como las estrategias llevadas a cabo en la institución en la que trabajaba.

Estas inquietudes que surgieron como consecuencia de una mirada crítica a lo que sucede en este ámbito en especial en Israel, me motivaron para buscar fuentes de asesoramiento y enriquecimiento profesional.

Lamentablemente descubrí la carencia de ofertas de capacitación al respecto en todo el país. Mis inquietudes crecieron más aun y aumento mi interés por indagar nuevos horizontes.

Fue entonces cuando encontré el programa de la Universidad de Murcia, dirigido por la Dra. Rosa María Hervás Avilés que me brindó la oportunidad de cumplir mi objetivo.

El recorrido que comencé entonces no fue sencillo y llevo muchos altibajos de satisfacciones y frustraciones pero más que nada fue sin duda un sendero de aprendizaje y enriquecimiento infinito que representa para mí no el final sino la apertura de una nueva etapa y nuevos sueños a realizar.

Espero en el futuro cercano poder ser portavoz de todo lo que aprendí y tener la oportunidad de mejorar la situación académica actual de este ámbito en Israel.

Esta tesis no podría haberse realizado sin el apoyo de personas que en forma incondicional me han brindado el aliento para seguir adelante día a día.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directoras de tesis la Dra. Rosa María Hervás Avilés que desde un principio ha confiado en mí y me ha brindado el respaldo para

sobrellevar todos los inconvenientes, agradezco su dedicación devota y las oportunidades que me brindó para que este proyecto se haga realidad. A la Dra. Antonia María Sánchez Lázaro por su ayuda en todo momento, su paciencia y serenidad que me alentaron en los momentos más difíciles. Ambas han dedicado un trabajo increíble que agradezco y valoro plenamente.

Finalmente quiero agradecer a mis amigos y familiares que me brindaron amor y fuerza para completar lo que significó para mí una real travesía. Sin ningún orden de preferencia agradezco a Mazal por su presencia que me brindo las alas para poder volar, a Adina, y Elías, por estar siempre donde los necesite. A Gaby por su amor y apoyo en todo momento. A Yael, Nir y Adi que son el arcoíris de mi vida y a Yacov, roca que respalda mi ser.

# ÍNDICE

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>6</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>12</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>20</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>26</b>
<b>PARTE I - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>32</b>
<b>Capítulo 1: Educación en museos de arte.....</b>	<b>33</b>
1.1 Breve crónica de la educación en museos de arte .....	33
1.2 La nueva museología y la museología crítica.....	40
1.3 Cambios en la noción del museo y sus implicaciones socioeducativas .....	44
1.4 Mediación y museos de arte .....	49
1.5 La mediación cultural .....	53
1.6 La mediación pedagógica .....	54
1.7 La mediación y el arte moderno y contemporáneo .....	59
1.8 El /guía/ educador / mediador, conflictos de su rol .....	62
1.9 La función educativa del museo y la relación con la escuela .....	66
1.10 El departamento de educación en los museos.....	68
1.11 Los niños como público en exposiciones de arte .....	73
1.11.1 Las preferencias de los niños .....	81
1.12 Enfoques de apreciación artística que justifican la visita al museo de niños en edad escolar.....	85
1.12.1 El desarrollo de las capacidades de apreciación estético-artística .....	86
1.12.2 Entre el conocimiento y el disfrute de la obra de arte.....	91
1.12.3 Filosofía para niños .....	93
1.13 Deconstrucción de procedimientos y contenidos de estrategias de mediación en museos de arte.....	95
<b>Capítulo 2: Estrategias de mediación en museos.....</b>	<b>100</b>
2.1 Introducción .....	100
2.2 Fundamentos teóricos de las tipologías de educación/mediación en museos de arte .....	103
2.2.1 La educación instructiva-didáctica.....	103
2.2.2 La mediación constructivista.....	107
2.2.2.1 La mediación interactiva-vivencial .....	111
2.2.2.2 La mediación basada en el diálogo .....	117
2.2.2.3 La mediación por medio del descubrimiento .....	119
2.2.2.4 La mediación experiencial .....	123
2.3 Estrategias de mediación aplicadas en museos de arte.....	130
2.3.1. Estrategia de Pensamiento Visual :VTS.....	130
2.3.2 Estrategia para entender, explorar, ver y pensar: QUESTS.....	132
2.3.3 El método de cercamiento crítico: MAC .....	135
2.3.4 Piensa en Arte .....	136
<b>Capítulo 3: Educación en los museos del Estado de Israel.....</b>	<b>140</b>
3.1 Introducción .....	140
3.2 Estado de la cuestión.....	140

3.2.1. Tipos de museos en Israel: perspectivas y actividades educativas .....	142
3.2.2 El museo como escenario para un nuevo aprendizaje .....	146
3.2.3 Mediar (relacionar) la ciencia de la escuela con la ciencia del museo: aprendizaje sobre la energía .....	149
3.2.4. Los módulos interactivos en el museo de ciencias como herramientas de aprendizaje científico. ....	151
3.2.5. Visitas guiadas de escolares al museo de Historia Natural .....	154
3.3 Actividades extraescolares .....	157
3.4 El Programa de Arte Visual para la escuela primaria.....	160
3.5 “La Canasta Nacional de Cultura” .....	163
3.6 Protagonistas participantes en la visita al museo y sus funciones .....	167
3.7 Estrategias de mediación aplicadas en museos de arte de Israel .....	173
3.7.1 La visita guiada: mediación instructiva didáctica .....	174
3.7.2 "Espectáculo galería": mediación teatralizada .....	176
3.7.3 “Selfie” visita con uso de teléfonos móviles .....	182
3.7.4 Estrategia de diálogo: mediación constructivista .....	186
3.7.5 Estrategia de ruedas: mediación por descubrimiento .....	194
3.7.6 El taller artístico: estrategia experiencial.....	200
<b>PARTE II – ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>202</b>
<b>Capítulo 4: Metodología de la investigación .....</b>	<b>203</b>
4.1 Objetivos de la investigación.....	203
4.2 Método.....	204
4.2.1 Participantes .....	206
4.2.1.1 Las jefas de los DEM estudiados (JDE) .....	207
4.2.1.2 El guía/educador/mediador del museo .....	208
4.2.1.3 El alumnado .....	209
4.2.1.4 Los maestros y los acompañantes .....	209
4.2.2 Contexto.....	210
4.2.2.1 El Museo de Israel.....	211
4.2.2.2 El Museo de Arte de Tel Aviv .....	212
4.2.2.3 El Museo de Arte de Haifa y el Museo Hermann Struck.....	213
4.2.2.4 El Museo de Arte de Ashdod .....	215
4.2.2.5 El Museo de Arte de PetachTikva .....	216
4.2.2.6 El Museo Herzliya de Arte Contemporáneo .....	217
4.2.3 Procedimiento.....	219
4.2.3.1 Estudio inicial.....	220
4.2.3.2 Elaboración de los instrumentos .....	222
4.2.3.3 Estudio piloto.....	222
4.2.3.4 Estudio de casos .....	226
4.2.3.5 Resultados e interpretación .....	230
4.2.3.6 Conclusiones .....	232
4.2.4 Instrumentos.....	232
4.2.4.1 Entrevistas .....	234
4.2.4.2 Estudio documental/ hemerográfico.....	236
4.2.4.4 Observaciones .....	238
4.2.5 Análisis de datos .....	242
<b>Capítulo 5: Resultados e interpretación .....</b>	<b>252</b>

5.1	Introducción .....	252
5.2	Definición de las políticas educacionales de las visitas de alumnos de escuelas primarias, declarados por los departamentos de educación de los museos estudiados .....	253
5.2.1	El Museo de Arte Ashdod.....	255
5.2.2	Museo de Arte Tel Aviv .....	266
5.2.3	El Museo de Israel .....	277
5.2.4	El museo de arte de Petach Tikva .....	288
5.2.5	El museo de arte de Haifa .....	297
5.2.6	Resumen comparativo .....	306
5.3	Estudio de las prácticas educativas de las estrategias aplicadas. ....	311
5.3.1	Caso 1: Visita guiada I y taller .....	312
5.3.2	Caso 2: Visita guiada II .....	325
5.3.3	Caso 3: Visita teatralizada .....	335
5.3.4	Caso 4: Visita con uso de teléfonos móviles .....	342
5.3.5	Caso 5: Visita dialogada I.....	350
5.3.6	Caso 6: Visita dialogada II.....	361
5.3.7	Caso 7: Visita de Ruedas I y taller .....	369
5.3.8	Caso 8: Visita de Ruedas II .....	381
5.3.9	Resumen .....	388
5.4	Estudio comparativo de las prácticas educativas de los casos estudiados y las políticas enunciadas por los departamentos de educación. ....	392
5.4.1	Caso 1: Visita guiada I y taller - Museo de Arte Ashdod .....	393
5.4.2	Caso 2: Visita guiada II- Museo de Arte Tel Aviv .....	411
5.4.3	Caso 3: Visita teatralizada- - Museo de Arte Tel Aviv .....	422
5.4.4	Caso 4: Visita con uso de teléfonos móviles- Museo de Israel .....	433
5.4.5	Caso 5: Visita dialogada I y taller-Museo de Petach Tikva .....	443
5.4.6	Caso 6: Visita dialogada II - Museo de Arte Ashdod .....	455
5.4.7	Caso 7: Visita de Ruedas I y taller – Museo de Haifa .....	463
5.4.8	Caso 8: Visita de Ruedas II- Museo Hermann Struck, Haifa .....	469
5.4.9	Resumen .....	476
5.5	Estudio comparativo entre las prácticas educativas de cada tipología de mediación y sus fundamentos teóricos.....	477
5.5.1	La visita guiada como educación instructiva .....	478
5.5.2	La visita teatralizada y la visita con uso de teléfonos móviles como mediación interactiva-vivencial .....	482
5.5.3	La visita dialogada como mediación constructivista .....	485
5.5.4	Visita de Ruedas como mediación por descubrimiento.....	490
5.5.5	El taller como mediación experiencial .....	491
	<b>Capítulo 6: Conclusiones .....</b>	<b>497</b>
	<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>515</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>539</b>
	<b>Anexo A Ficha de la estrategia con teléfonos móvil: “Selfie” , Museo de Israel.....</b>	<b>540</b>
	<b>Anexo A.1 Lista I de metacategorías, categorías y subcategorías .....</b>	<b>541</b>
	<b>Anexo A.2 Lista II de metacategorías, categorías y subcategorías .....</b>	<b>545</b>

<b>Anexo A.3 Análisis de datos .....</b>	<b>549</b>
<b>Anexo A.4 Plan de observaciones .....</b>	<b>558</b>
<b>.....</b>	<b>558</b>
<b>Anexo B Entrevista con JDE del Museo de Arte de Ashdod .....</b>	<b>559</b>
<b>Anexo C Material hemerográfico del museo de arte de ashdod .....</b>	<b>563</b>
<b>Anexo D Entrevista con JDE del museo de Tel Aviv.....</b>	<b>564</b>
<b>Anexo E Entrevista con Orit Sabag - diseñadora del programa Espectáculo Galería- en el Museo de Tel Aviv.....</b>	<b>566</b>
<b>Anexo F Transcripción del material hemerografico del museo de arte de Tel Aviv.....</b>	<b>575</b>
<b>Anexo G Entrevistas con JDE Museo de Israel Jerusalén .....</b>	<b>580</b>
<b>Anexo H Transcripción del material hemerográfico del museo de Israel, Jerusalén.....</b>	<b>584</b>
<b>Anexo I Entrevista con JDE- Museo de Arte Petach Tikva.....</b>	<b>588</b>
<b>Anexo J Material hemerográfico del museo de arte de Petach Tikva.....</b>	<b>591</b>
<b>Anexo K Entrevista - JDE de Haifa .....</b>	<b>593</b>
<b>Anexo L Transcripción del material hemerográfico de los museos de Haifa .....</b>	<b>598</b>
<b>Anexo M Ficha de observación CASO1 .....</b>	<b>600</b>
<b>Anexo N Ficha de observación CASO 2 .....</b>	<b>610</b>
<b>Anexo O Ficha de observación CASO 3 .....</b>	<b>621</b>
<b>Anexo P Ficha de observación CASO 4.....</b>	<b>626</b>
<b>Anexo Q Ficha de observación CASO 5 .....</b>	<b>632</b>
<b>Anexo R Ficha de observación CASO 6.....</b>	<b>640</b>
<b>nexo S Ficha de observación CASO 7 .....</b>	<b>648</b>
<b>Anexo T Ficha de observación CASO 8.....</b>	<b>656</b>
<b><i>Lista de figuras .....</i></b>	<b><i>665</i></b>
<b>Lista de tablas.....</b>	<b>669</b>

## Resumen

Esta investigación se centra en las estrategias de mediación para niños en edad escolar utilizadas en los museos de arte del estado de Israel.

En una primera parte, donde se planteó la fundamentación teórica, se desplegó una breve crónica de la educación en museos de arte, exponiendo la diferencia entre la museología tradicional y la nueva museología en relación a las implicancias pedagógicas del postmuseo. Luego se profundizó en el concepto de mediación, cultural, pedagógica y especialmente la mediación en los museos de arte moderno y contemporáneo. Se diferenciaron claramente las nociones de guía, educador y mediador, y las particularidades que afectan a su rol y función. En este sentido fue necesario describir las relaciones entre las dos instituciones implicadas en este estudio: los museos y la escuela inicial. Se planteó el surgimiento, necesidad y funciones de los departamentos de educación en los museos.

Además, se abordó al público de edad escolar en los museos de arte, y los diversos enfoques de la apreciación artística considerados relevantes para el desarrollo de las capacidades de apreciación estético-artística. También se plantearon las posibilidades de conceptualización de los niños pensadas, incluso desde la filosofía, y su capacidad de desarrollar un placer estético que los convierte en un público singular en la institución museística.

A posteriori, la investigación se abocó a describir las diversas estrategias de mediación en los museos de arte, primero destacando sus fundamentos teóricos educativos, y luego profundizando en cada una de ellas: la mediación instructiva didáctica que se basa en teorías de

educación tradicionales en la que el conocimiento es transmitido por los que saben centralizando en el museo el rol del guía como omnisciente y posicionando a los visitantes en receptores relativamente pasivos. La mediación por medio del descubrimiento, la mediación interactiva-vivencial, la mediación basada en el diálogo, y la mediación lúdica experiencial surgen de cimientos constructivistas que ven al educador posibilitador de aprendizaje como entidad promotora de un pensamiento creativo que fomenta la participación y la interacción social. Concibiendo al mediador del museo como facilitador de entornos de interpretación, de crítica y finalmente de apropiación de significados. Proceso en el cual el visitante al museo tiene un lugar activo en lo que se refiere al desarrollo del conocimiento. Para profundizar entonces en las estrategias de mediación específicas aplicadas en museos de arte en distintos lugares del mundo se estudiaron: las estrategias del pensamiento visual (VTS), la estrategia para entender, explorar, ver y pensar (Quest), el método de acercamiento crítico (MAC) y el programa piensa en arte.

Realizada esta caracterización sumaria, el estudio se centró en la educación en los museos del estado de Israel. En primer lugar, se plantearon diversas iniciativas oficiales y sistemas educativos para acercar ofertas culturales a las escuelas: el programa de arte visual para la escuela primaria y “La Canasta Nacional de Cultura”, entre otros. Se describieron los protagonistas partícipes de las visitas como un preludeo para establecer y caracterizar las estrategias de mediación específicas aplicadas en los museos de arte israelíes. Estas fueron la visita guiada, el “Espectáculo galería”, como mediación teatralizada, el programa “Selfie” que propone una visita-taller creativa con uso de teléfonos móviles, la estrategia de diálogo y la estrategia de ruedas ambas motivadoras de la interacción, la participación y la interpretación del arte. Finalmente, se consideró el valor del taller artístico como parte de la visita de escolares al museo.

En una segunda parte, se realizó un estudio empírico. Aquí se planteó la metodología y el propósito general de la investigación. Una vez delimitadas las estrategias de mediación que se aplican en las visitas de alumnos de escuelas primarias en los museos de arte de Israel se postuló determinar la relación que existe entre estas estrategias y las políticas declaradas por los departamentos de educación de los museos relacionadas a su vez con sus fundamentos teóricos. En cuanto a los objetivos específicos, se enumeraron cuatro:

Conocer las políticas educacionales de las visitas de alumnos de escuelas primarias, declaradas por los departamentos de educación de los museos estudiados.

Estudiar los procedimientos de las prácticas educativas de cada una de las estrategias aplicadas.

Analizar y determinar qué relación hay entre las prácticas educativas de cada una de las estrategias y las políticas enunciadas por los departamentos de educación.

Analizar la relación entre las prácticas educativas, que se aplican en los museos de arte y sus fundamentos teóricos.

El método utilizado en este trabajo ha sido la investigación cualitativa interpretativa articulada en ocho estudios de casos, que obtuvieron la información por medio de instrumentos que fueron evaluados con minuciosidad para inferir su capacidad heurística: entrevistas a jefes de departamentos de educación, el estudio documental hemerográfico de la folletería y las páginas webs producidas por los museos, y las observaciones de las visitas realizadas en los museos divididas por estrategias. Previamente se realizó un estudio piloto para delimitar el contexto de investigación, definir las estrategias a indagar y afinar los instrumentos.

La muestra participante de este estudio se compone del jefe del departamento de educación, el educador/mediador, los maestros y acompañantes, y el alumnado. Se dio a cuenta,

seguidamente, de los museos donde se realizó la investigación y la justificación de la elección. Estos consisten en los tres mayores museos de arte del país citados en grandes ciudades: el Museo de Israel, en Jerusalén, el Museo de Arte de Tel Aviv, el Museo de Arte de Haifa, y dos museos regionales enfocados en un público local y comunitario: el Museo de Arte de Ashdod, el Museo de Arte de Petach Tikva .

Estos estudios se realizaron por medio del análisis de contenidos guiado por un conjunto de metacategorías: objetivos de la visita, rol del educador, recursos, planeamiento de visitas, talleres, perfil del mediador, rol del maestro acompañante, propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita, supervisión y evaluación, duración de la visita, y finalmente ofertas del museo para los docentes. Se obtuvieron numerosos resultados a partir del estudio de casos, que luego se volcaron en las conclusiones.

Las conclusiones estuvieron dedicadas a exponer algunas reflexiones, plantear ciertas propuestas y considerar posibles líneas de investigación futura.

Las consideraciones a las que se arribó indican que, en muchos casos, existen tensiones entre la posición tradicional elitista del museo y la concepción más democrática de las tendencias museísticas actuales. En la visita guiada tradicional a pesar de estar fundada en la mediación instructiva didáctica, notamos que algunos mediadores son capaces de utilizarla para promover el pensamiento crítico, mientras que la visita teatralizada, con un enorme potencial creativo, ha sido utilizada solo para transmitir información y divertimento. El uso de teléfonos o dispositivos móviles demostró un gran potencial de promover la conexión con las obras de arte. Del mismo modo que la visita dialogada en tanto mediación constructivista y la visita de ruedas como mediación por descubrimiento permiten la participación activa de todos los miembros del grupo y la diversidad de enfoques. Los talleres como mediación experiencial de fundamento experimentalista funcionan muchas veces como complemento poco relevante para estrategias

más convencionales, pero sin desvalorar su eficacia en los casos que son programados con seriedad y aplicados de manera significativa.

Lo que podemos deducir es que las estrategias de diálogo, de ruedas, con teléfonos, que respetan el lugar del niño, jerarquizan sus ideas, promueven su expresión personal y estimulan sus elecciones, demostraron ser positivas para los procesos de alfabetización visual y de creación de significados. Cuando las estrategias que logran divertir a los alumnos, pero se limitan a transmitir conocimientos, demostraron no cumplir con sus propios objetivos.

La investigación acentúa el papel central que cumplen los departamentos de educación en los museos como eje de comunicación con el público. Rol no suficientemente valorado dentro de las constelaciones internas de la institución y no suficientemente reconocido como entidad profesional clave para la mantención de la relevancia del museo en tiempos futuros. Del estudio minucioso de las declaraciones de los departamentos de educación fue clara la necesidad de consolidar políticas educacionales fundamentadas en teorías progresistas para evitar contradicciones y crear concordancia entre lo que se dice que se hace y lo que se hace, pero también para ser conscientes de la relación entre lo que se cree que se hace y lo que realmente se hace.

En este punto resalto el rol del educador/mediador en su función mediadora que demostró la influencia de la capacitación adecuada de para llevar a cabo una labor significativa. Es precisa además la renovación de las teorías pedagógicas para no preservar la figura tradicional del educador autoritario y que promueva la atención sobre los públicos heterogéneos del post museo contemporáneo.

Además, se propone delimitar metodologías, indagar coherencia entre los objetivos y las prácticas, y entre estas y sus fundamentos teóricos. Concientizar estas propuestas es el único

modo de reorientar los museos como lugares de producción de conocimientos no basados únicamente en exposiciones.

También se considera imprescindible la realización de actividades previas y posteriores a la visita al museo, el trabajo con videos producidos por el departamento educativo para que trabajen los maestros o profesores de plástica.

En relación a las estrategias en sí mismas, se propuso ampliar la tecnología de la estrategia de los dispositivos móviles, y reorientar la visita teatralizada para favorecer en ambos casos el desarrollo del pensamiento crítico y la participación.

Surgieron ideas alternativas para diversificar la oferta al público infantil y brindar soluciones a situaciones imprevistas que suceden constantemente, como mostrar las partes privadas de los museos, la que habitualmente no es conocida por el público para despertar la curiosidad y el interés de los niños en aspectos que solo el museo puede ofrecer.

En cuanto a la prospectiva investigadora, se plantearon diversas líneas pasibles de ser profundizadas: la selección de obras de arte para niños de acuerdo a su edad, su condición cultural y religiosa o étnica articulada claramente con programas de alfabetización visual; la elaboración del tipo de preguntas que aplican las estrategias, hasta lograr la construcción de una herramienta de evaluación que permita valorar la relación entre esas mismas estrategias y los objetivos perseguidos.

Finalmente, este estudio aporta una mayor conciencia sobre la necesaria coherencia entre objetivos, estrategias y teorías pedagógicas en momentos en que el público es sumamente cambiante y se requiere de esa misma flexibilidad en los mediadores. Este logro solo puede darse si se re-jerarquizan los departamentos de educación en los propios museos. Una vez lograda este reposicionamiento, los departamentos podrían afianzar su vínculo con las escuelas,

y especialmente, con los maestros y acompañantes cuyo rol también es relevante en los procesos de alfabetización visual.

Considerando las carencias actuales del entorno de capacitación en el ámbito de la educación en museos en el estado de Israel este estudio puede ser interpretado como un documento emergente de las necesidades del campo que exigen con urgencia modificar la situación. Documento que evidencia los vacíos, pero muestra también muchos otros puntos a reforzar y conservar.

Palabras claves: estrategia, meditación, museo, arte, educación



# Abstract

This research focuses on mediation strategies for school-age children in art museums in Israel.

The first part discusses the theoretical foundation including a brief historical account on education in art museums. The account will show the difference between traditional museology and new museology in relation to the educational implications of the postmuseum. Following is a detailed account on the concept of mediation including discussions on cultural, pedagogical and particularly mediation in museums of modern and contemporary art. In addition, the essential differences between the guide, educator and mediator will be determined including the various peculiarities that affect its role and function. In this regard, the relation between the two institutions involved in this study is described: museums and the initial school. Special attention is given to the establishment of the education departments their necessities and functions.

Then present study addresses the school-age public in art museums and the various approaches of artistic appreciation relevant to the development of their aesthetic-artistic capabilities. Also raised are the possibilities in conceptualization of children thought incorporating philosophical perspective and the ability to develop aesthetic pleasure which turns them into a public in the institution.

Subsequently, the research is devoted to describe the various strategies of mediation in museums emphasizing their educational theoretical foundations, and then delving with: the instructive-didactic education, mediation through discovery, interactive- experiential mediation, constructivist mediation based on dialogue, and experiential mediation. Then the mediation strategies applied in art museums in different parts of the world were checked: *Visual*

*Thinking Strategies (VTS), Question Understanding Exploring Seeing and Thinking (QUEST), Method of Critical Approach (MCA) and the program "Think about art".*

Following the characterization above, the study focuses on mediation in Israeli museums. First, the official national initiatives to bring cultural education to schools are discussed: the program of visual arts for elementary school, the national cultural program, among others. Then, the main agents that participate in the museum visits are established and characterized with specific mediation strategies applied in Israeli art museums as the guided tours, the gallery shows, theatrical mediation, visit utilizing mobile phones, dialogue strategy and circular station strategy. Finally, examination of the value of integrating workshops as part of the visit is incorporated.

In a second part, an empirical study was conducted. Here the study methodology is presented including the goals of research: define the mediation strategies applied in visits of primary school students in the Israeli art museums and determine the relationship between these strategies and the policies declared by the education departments of museums related to their theoretical foundations. In terms of specific objectives, four were listed:

- Learn about the declared policies of the primary school student visits of the education departments at the museums incorporated in this study
- Study the practice of each strategy
- Analyze the relation between the educational practice and the policy set forth by the education department for each museum
- Analyze the relationship between educational practices applied in each museum and their theoretical foundations.

The participants in the study are listed and characterized: the director of the museum, the head of the education department, the educator/mediator, teachers and companions, coordinator of

the visit, and the students. Five museums were selected for this study and the rationale of this choice is explained. The museums are: Israel Museum (Jerusalem), Tel Aviv art Museum, Haifa art Museum, Ashdod art Museum and Petach Tikva art Museum.

The uniqueness of this study methodology is the way each case study was investigated followed by results and the interpretation of each stage. The methodological tools were evaluated systematically to infer its heuristic capability: interviews with heads of department of education, museum publications as newspaper, brochures, web pages etc. and observations of the visits to the museums according to different applied strategies.

To understand the museum policies this study performed an analysis of all the information retrieved from the interviews and published material. To understand the museum practices an analysis was conducted by defining metacategories. To understand the relationship between policies and practices a comparative analysis was obtained. Finally, the relationship between the practices and their theoretical foundations were determined for each strategy of mediation vs. the theoretical foundations according to certain type.

Therefore, it was necessary to define a set of metacategories to allow a comparative analysis, these include: the visit purpose, role of the educator, resources at the visit, visit plan, workshops, profile of the mediator, role of the teacher/companion, suggested activities pre and post of the visit, assessment and evaluation of the visit, duration of the visit, and what the Museum make available for teachers.

The conclusions aim to provide different assessments of the observations, interviews and the material studied. The discussion, on the other hand, presents opinions and specific suggestions and possible domains for future research.

Several important insights were generated from present study:

The study reinforces previous observations that show, in many cases, the existence of tension in museums between the elitist traditional position and present-day democratic position.

Although the traditional guided visit is based on instructive didactic mediation, we noticed that some traditional mediators can promote critical thought, whereas the theatrical guided visit, which integrates an enormous creative potential, has been used only to transmit information.

The use of telephones or mobile devices, following the constructive paradigms, promotes the connection of the public to the art-works.

Both the dialogue guided visit, by constructivist mediation, and the rotation in station by discovery mediation, allow the active participation of all the members of the group and the diversity of approaches.

The workshops-like guided visits by experimental mediation, in many cases, didn't have substantial added value for conventional strategies, however, in a few cases that had several specific characteristics they became more effective.

We can deduce that the various strategies (dialog, rotating station, telephones) that respect the place of the child and their ideas, promote the personal expression and stimulate personal choice, successfully encourage the process of visual literacy. However, when the strategies were primarily based on providing entertainment to the children and only delivered knowledge, significant learning was not achieved.

Even if the policies of the departments of education in museums are clear and explicit, the applied way by mediators can be to the contrary. Consequently, the systematic training of mediators is essential. In addition, the educational departments should be appreciated in the museum environment promoting connections with the academic sphere with designated paths of education. Pedagogic theories should be renewed to prevent the educators from sustaining

traditional authority conduct. Attention should be directed to the heterogeneous public of the post contemporary museums.

In addition, it is suggested that the methodologies should be well defined in order to reinforce the coherence between the aims and practices, and their theoretical foundations. Harnessing this suggestion will be the only way that the museums will be regarded as a place of knowledge not only based on the exhibition of art works.

It is mandatory to conduct pre and post museum visit activities. The educational departments should provide materials, as videos, to the art teachers for these activities.

As for the strategies, it is proposed to further apply the uses of new technologies, as mobile devices, and to reconstruct the theatrical strategy, for the development of critical thinking.

To increase the curiosity and interest of the children, it is suggested to show them areas of the museums that are usually not accessible to the young public.

Several directions are suggested for future in depth investigations: the selection of art works by age groups, cultural, religious and ethnic background articulated with the programs of visual literacy. The elaboration on the types of questions used in various strategies in order to develop an evaluation tool that will determine the degree of correlation between the strategies and aims.

The main contribution of present study is to stress the need for correlation between strategies and pedagogical theories at times when the public nature changes and accordingly the flexibility of the mediators.

The success of these changes is dependent on the change in the status of the educational department in their museum environment. If successful, these departments will be in charge of

strengthening the link with the schools and specifically with the teachers and accompanists whose role also is important in the processes of visual literacy.

Based on the practical needs extracted from the field-work, this study highlights the urgent need for the development of professional training in museum education that goes in accordance to the sociocultural context of the state of Israel.

**Keywords:** strategy, meditation, museum, art, education

## Introducción

Los museos de la actualidad considerados no sólo espacios de exposición y protectores de objetos e historias, se ha convertido en sitios de reunión, acercamiento e interacción. Entorno de intercambios sociales y culturales, de saberes y de diálogo.

Como consecuencia de la evolución y desarrollo de las teorías de aprendizaje, los nuevos enfoques museísticos que se vienen consolidando desde mediados del siglo XX y las exigencias latentes de los visitantes contemporáneos, somos testigos de una amplia gama de ofertas que abordan los desafíos de la mediación en los museos. Mediación que se pone en práctica gracias a las actividades educativas de los departamentos de educación y sus equipos y también a recursos didácticos como guías impresas o auditivas, textos escritos en las paredes de la exposición, u otro tipo de elementos que motivan a la interpretación, la reflexión y la crítica.

Hoy en día existen museos muy diversos, con distintas estructuras, múltiples contenidos y variados objetivos. El carácter particular de cada museo se manifiesta de acuerdo a la forma de relacionarse con el público, desde qué posición curatorial se diseñan las exposiciones, cómo se concibe la mediación, qué recursos y estrategias se aplican y cuál es el radio de acción dentro y fuera de la institución.

Esa diversidad caracteriza el desarrollo del ámbito museístico de las últimas décadas. Pero aun así, hay muchos museos que se consideran como centros cuya principal función es conservar objetos de valor patrimonial o piezas artísticas únicas, que deben ser respetadas y admiradas por el público. En lo que se refiere a los museos de arte, los programas educativos vinculados con esa perspectiva tradicional enfatizan las narrativas fundacionales de las

instituciones artísticas (ya sea del coleccionista, del curador o del artista), y presuponen que todos los visitantes acuden al museo con los mismos patrones de conocimientos, preconcepciones y motivación, así como con las mismas expectativas y formas de aprender. Por consiguiente, los guías/educadores esperan que los visitantes adopten un rol pasivo, favoreciendo la reproducción de un discurso basado en el prestigio de la alta cultura.

Sin embargo, esta perspectiva está en crisis desde la irrupción de nuevas tendencias de museología, que rechazan la visión modernista y jerárquica, se basan en otros paradigmas educativos y alientan el pensamiento crítico en lugar del memorístico.

La evaluación de los programas educativos de los museos suele ser útil para ver cómo los distintos públicos y, en nuestro caso, los alumnos de un grupo escolar opinan sobre la eficacia y el atractivo de las propuestas. Por otro lado, en la mayoría de los museos los estudios de programas para el público son muy escasos y aún más en el universo infantil. Muy pocas instituciones mantienen este tipo de estudios en el tiempo, de manera que puedan tener una estimación real de la situación. El conocimiento que tenemos de los perfiles de público infantil, de sus niveles de conocimientos, motivaciones, opiniones, actitudes, lo que los atrae o detestan, es más fruto de suposiciones no contrastadas que de estudios rigurosos. En general, se tienen datos muy globales de las visitas escolares recibiendo las opiniones de los niños a través de la interpretación de educadores, docentes, acompañantes, etc. (Asensio y Pol, 2006). Por otra parte, el hecho de que los niños constituyan uno de los grupos de visitantes organizados más numeroso en todos los museos del mundo<sup>1</sup>, justifica la necesidad de reflexionar sobre las visitas destinadas a ellos. Pero nuestra intención no es centrarnos en un análisis del público infantil, lo que ameritaría otro estudio, sino especialmente en cómo se enfoca la mediación, cuáles son

---

<sup>1</sup> Por ejemplo: según la 'American Alliance of Museums, 'Museum Financial Information Survey' (2009), los museos aliados en Estados Unidos reciben cada año aproximadamente 55 millones de visitas de alumnos de escuelas.

los objetivos enunciados por los responsables de los departamentos de educación, cuáles son los fundamentos teóricos de las estrategias de mediación implementadas y, finalmente, qué correspondencia existe entre unos y otros en relación a este público, en particular en los museos israelíes, dado que no hay antecedentes de investigaciones al respecto de este tópico en especial.

El propósito de este trabajo es proceder a un estudio de las estrategias de mediación utilizadas en nuestros días en los museos de arte moderno y contemporáneo del Estado de Israel, con el objetivo de conocer, definir y analizar las prácticas educativas que se aplican en las visitas de escuelas primarias. La mayoría, como veremos, basadas en los enfoques teóricos participativos, centrados en el visitante,

A partir de las problemáticas mencionadas con anterioridad, y delimitado a los museos israelíes de arte el campo de investigación, enunciaremos una serie de interrogantes que orientarían nuestro trabajo:

1. ¿Cuáles son las estrategias de mediación que se aplican en las visitas de alumnos de escuelas primarias en los museos de arte de Israel?
2. ¿Cuáles son las políticas educacionales de las visitas, declaradas por los departamentos de educación de los museos (DEM) estudiados?
3. ¿Cuál es la relación entre las prácticas educativas de las distintas estrategias de mediación y las políticas declaradas por los DEM?
4. ¿Cuál es la relación entre las prácticas educativas de las distintas estrategias de mediación y sus fundamentos teóricos?

A partir de estas cuestiones se abordará un estudio para identificar, definir y analizar las estrategias aplicadas en cinco museos de arte del país en relación a las políticas educacionales

declaradas por los Departamentos de Educación de los Museos (DEM) y a sus fundamentos teóricos.

La tesis consta de seis capítulos que irán respondiendo a las preguntas y a los objetivos de la investigación de la siguiente manera:

El capítulo 1 presenta el primer entorno del marco teórico y el estado de la cuestión, comenzando con una breve crónica de la educación en museos de arte y con las definiciones de nuevos conceptos en el ámbito de la museología. A continuación se describen las características y las funciones de los departamentos de educación y la relevancia de la mediación en museos y en museos de arte en particular.

Con el fin de completar el contexto epistemológico relevante, se presentan tres enfoques diversos sobre las distintas concepciones de cómo los niños aprecian el arte y que justifican la visita al museo en edad escolar.

En el capítulo 2 se delimitan cinco tipologías de mediación en museos que consisten en el punto de referencia genérica para la presentación posterior de las estrategias que se desarrollan y se aplican en los distintos museos de arte.

El capítulo 3 cierra el marco teórico con una reseña de la educación en los museos de arte en el Estado de Israel que describe el procedimiento del sistema de visita de alumnado de escuelas primaria a los museos y las funciones de cada uno de los protagonistas involucrados. En este capítulo se exponen las estrategias de mediación desarrolladas de manera particular por museólogos locales y equipos de educación en los distintos museos.

El capítulo 4 está dedicado a la metodología que se aplica en el estudio, comenzando con los objetivos que guían la labor de investigación y con la explicación del método de estudio de casos. En este capítulo se describe el procedimiento y las distintas fases de la investigación.

Asimismo, se indica el análisis de los datos obtenidos con diferentes instrumentos.

En el capítulo 5 se presentan los resultados de la investigación y sus respectivas interpretaciones en función de los objetivos de la misma.

Finalmente, el capítulo 6 resume las conclusiones y los aportes de la investigación.

Es importante acentuar que este trabajo no pretende clasificar o definir estrategias de mediación o implantar modelos ideales. Tanto las descripciones como las clasificaciones, tienen en cuenta que difícilmente se encuentran en la práctica, modelos "puros" que sean homogéneos. En la mayoría de los casos las distintas estrategias y sus perspectivas educativas coexisten, se complementan o se enfrentan en una misma visita.

Partimos de la convicción de que es necesario y más aún, imprescindible, un alto grado de flexibilidad para afrontar el desafío constante de los distintos públicos y las circunstancias que cambian en cada visita. Incluso dentro de un mismo grupo es posible que sea inevitable aplicar distintos recursos para lograr los objetivos. Las características de la mayoría de las estrategias, en sí, implican una posición dinámica y abierta al público, a sus intereses y sus aportes, lo que se opondría a una acción rígida y dogmática.

Del mismo modo, el propósito de este trabajo no es dar una visión universal de la educación en museos, sino algo local: estudiar cómo se lleva a cabo la educación artística para un determinado público en los espacios museísticos de arte en Israel, indagar y analizar qué se hace, cómo se hace, y qué nivel de coherencia existe entre las intenciones y los hechos. El objetivo es brindar así, la posibilidad de ampliar conocimientos, permitir una concientización, una reflexión y una aplicación a espacios similares a quienes así lo deseen.

Se tiene la expectativa de que las propuestas de este estudio se conviertan en una herramienta

útil y eficaz para ayudar a los museos a visibilizar los fundamentos que guían sus prácticas de mediación y a repensar sus políticas, con el fin de realizar, si fueran necesarios, ajustes que contribuyan a la calidad de sus ofertas educativas.

## PARTE I - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## ***Capítulo 1: Educación en museos de arte***

### ***1.1 Breve crónica de la educación en museos de arte***

La educación en museos es una actividad que comenzó a principios de siglo XX y pasó a ser parte fundamental en la labor de estas instituciones (Burnham y Kai-Kee, 2012). Durante un período de 100 años, las estrategias de mediación fueron cambiando y adecuándose a los distintos paradigmas de aprendizaje y de interacción entre el público y las ofertas expositivas de los museos. Después de los años cincuenta del siglo XX, se han desarrollado distintos enfoques de mediación con la intención de atraer a los visitantes y ofrecerles una experiencia positiva y placentera. El espectador no es considerado un ente pasivo en quien se vuelca información sino como un sujeto de diálogo y pensamiento crítico (Burnham y Kai-Kee, 2012; Dysthe, 2014; Hubard, 2015; Falk y Dierking, 2000; Freire, 1980; Gardner, 1983; Hein, 1991-8; Hooper Greenhill, 1991-2000; Housen y Yenawine, 1990; Meszaros, 2007; Padró, 2003; Roberts, 1997; Shalita, 2013; y otros).

Ya desde los años sesenta, debido a un incremento de nuevos museos y de visitas masivas de distintos tipos de públicos, aumentaron notablemente los programas educativos para escolares. Los ideales de las décadas anteriores parecían prometedores, pero con la publicación del amplio estudio "The Art Museum as Educator"<sup>2</sup> a fin de la década de los setenta, nos encontramos con datos contradictorios que señalaban que "las visitas guiadas tradicionales en las cuales docentes llevan en manada a los alumnos a través del museo sermoneando todo el camino"

---

<sup>2</sup> The Art Museum as Educator, o el museo de arte como educador, fue el primer intento de documentar los programas educativos de los museos de Estados Unidos. El compendio del tamaño de un directorio telefónico fue publicado en 1978 gracias al apoyo del Consejo de museos y educación en las artes visuales (Burnham y Kai-Kee, 2012, p. 38)

era la norma. (Silver, 1978, p.267)

Kai-Kee (2012) explica que muchos educadores de museos comprendían que dictar conferencias de historia del arte no era la mejor o la única forma para dirigirse a los alumnos. Las líneas más progresistas otorgaban énfasis a la participación directa y al descubrimiento personal, pero no como actividad de pensamiento sino por medio de actividades “hands-on”<sup>3</sup>, musicales y dramáticas que se vinculaban con las artes visuales, como sucedía en esa época en las escuelas.

Los talleres artísticos eran, hacía ya tiempo, una oferta tradicional de los museos, pero cobraron mayor importancia, porque la creatividad empezó a competir con la historia del arte como la ruta preferida hacia la apreciación artística. Muchos Departamento de Educación en Museos (DEM) reemplazaban la visita guiada tradicional con conferencias, por actividades concebidas para incitar la participación, el descubrimiento y la estimulación de la curiosidad natural de los niños.

En los años ochenta se hablaba de experiencias significativas personales con objetos de arte, la importancia de reunir personas y objetos y no a reunir personas e información sobre objetos (Burnham y Kai-Kee, 2012), conceptos derivados de las teorías progresistas en pedagogía de los años treinta y de las teorías del aprendizaje por descubrimiento que se desarrollaron en los años sesenta. Como consecuencia, se planteó la emergente necesidad de la capacitación de los educadores como una disciplina a desarrollar. Dobbs y Eisner (1986) investigan entonces este tema en veinte museos norteamericanos, descubriendo no solo la carencia de una literatura

---

<sup>3</sup>. Actividades “Hands on” son aquellas que involucran activamente al público, haciéndolo participar. Término característico de los museos de ciencias en los cuales el aprendizaje y la experiencia es por lo general de tipo interactivo.

especializada como base teórica, sino que los educadores carecían por completo de entrenamiento pedagógico.

En 1987 se celebró la Reunión de Denver de líderes e intelectuales relacionados con la educación museística, con el fin de definir qué era la educación en los museos y quiénes debían llevarla a la práctica. Una de las principales conclusiones de esta reunión fue la necesidad de desarrollar un modelo de excelencia para aplicarlo al aprendizaje interactivo y a la experiencia estética enseñando historia del arte y habilidades de pensamiento crítico. (The Denver Meeting, 1987, en Burnham y Kai-Kee, 2012)

Los años noventa se caracterizaron por un enfoque educativo centrado en el visitante. A principio de la década Abigail Housen y Philip Yenawine (1990) diseñaron el programa de Estrategias de Pensamiento Visual denominado VTS (~~aerónimo~~ de Visual Thinking Strategies), en el que recomendaban preguntas sencillas, concebidas para desencadenar discusiones que empoderaran a los estudiantes alentándolos a emprender sus propias interpretaciones lecturas de las obras de arte.

El paradigma descrito como “construcción del significado” ('Constructing meaning' o 'Making meaning') destacó el papel activo del visitante (Hooper-Greenhill, 1994 y 2000). Se abandonó el análisis formalista de las obras y el concepto ‘interpretación’ dejó de ser un proceso por medio del cual se descifra la intención del artista y pasó a ser un camino de indagación activa entre emisor y destinatario que construyen el significado y por ende producen conocimiento (Barrett, 2008).

Los museos adoptaron así las teorías constructivistas sobre el conocimiento y el aprendizaje de manera que los significados no son inherentes a los objetos sino que estos se crean cuando los visitantes interactúan con los elementos expositivos.

Gilles Deleuze (Deleuze, 1987) acentúa en este contexto un planteamiento que se contrapone a la posición hermenéutica de una obra de arte que implica producir significados a partir de un texto u obra únicos, que son releídos variando según la condición espacial y temporal del lector. El pensador explica que no se trata de multiplicar interpretaciones, ya que la obra es la creación de un perceptor o matriz perceptiva nueva (o la repetición de formas ya consabidas), mientras que el pensamiento que se genera a partir de ese texto u obra es otro acontecimiento, que en sí mismo, en el mejor de los casos es un concepto nuevo. El escrito ejemplar en este caso es su análisis de las obras de Francis Bacon (Deleuze, 1981, 2013). Este texto puede ser leído independientemente de la obra pictórica. No se trata de una interpretación en el sentido hermenéutico, sino de una producción en el sentido filosófico. De manera que nos encontraríamos frente a una obra visual y a otra textual en la que ninguna depende de la otra para justificar su existencia.

Estas innovadoras propuestas no fueron aceptadas fácilmente ni por los educadores acostumbrados a transmitir el saber de los expertos ni por el público que tampoco estaba preparado para resignar su función de receptor de datos. (Burnham y Kai-Kee, 2012)

Elliot Eisner (1998, 2004, 2008) postula que la reforma educativa en el plano de la educación artística implica cambiar los patrones de aprendizaje mecánicos, memorísticos y rutinarios carentes de significado, por patrones similares a los de un taller artístico o un innovador laboratorio de ciencias. Otros autores innovadores y precursores en lo que debía ser la reforma educativa en los museos, como Herbert Read (1994) afirmaron que el arte era necesario además de como conocimiento para mantener una salud mental. Philip Yenawine, se incorpora a la discusión con una serie de diferentes ideas:

"me interesa usar el tiempo del museo para ayudar a la gente a aprender eso que llamo *habilidades para mirar*. Con eso me refiero a incrementar las habilidades de observación, la capacidad para

sondear, la capacidad para encontrar una multitud de significados y la apertura hacia lo desconocido, entre otros aspectos (Rice and Yenawine, 2002, p.298)

A principios de los años noventa, Yenawine y Housen colaboraron en el diseño de un programa secuenciado de estudio para que los profesores de escuela comentaran obras de arte con sus estudiantes. El programa se apoyaba en el ya mencionado VTS (Estrategias de Pensamiento Visual) que tuvieron una difusión cada vez mayor, tanto en los museos como en las escuelas. El desarrollo del VTS encaja a la perfección las corrientes educativas de su tiempo. Sus creadores apelan a Jean Piaget y Lev Vigotsky y proponen un camino para volcar las complejidades del constructivismo en un programa de estudio.

Las investigaciones llevadas a cabo en el Museo de Arte Americano Crystal Bridges, poco después de su apertura en el 2011, demuestran la relación causal entre la visita al museo y el desarrollo del pensamiento crítico, las nuevas modalidades de aprendizaje y la participación social (Bowen, Greene, and Kisida, 2014).

Los museólogos y teóricos de las últimas décadas argumentan la necesidad vital del cambio de los paradigmas de mediación en los museos. Falk y Dierking (1992, 1995, 2000) y Lisa Roberts (1997) hablan sobre la construcción de narrativas propias de los visitantes y postulan que éstas son tan protagonistas como las narrativas de los objetos mismos.

A esta discusión se une Danielle Rice (1998) que advirtió algunos peligros de estas ideas señalando que uno de los desafíos de la educación en museos era un relativismo desenfrenado que sostiene que ningún significado debe privilegiarse a expensas de otro. Esas preocupaciones fueron secundadas en su momento, por el Eilean Hooper Greenhill (2000) quien afirmó que “los actos de interpretación no son los de un individuo aislado, sino el producto, tanto de los individuos como de sus comunidades” (p.119). Posteriormente, Cherry Mazaros (2007) se pronuncia contra

la tendencia a priorizar el conocimiento individual derivado de la experiencia y a devaluar el conocimiento recibido o compartido culturalmente. El autor sostiene que "cada uno de nosotros construye el significado a partir de nuestras interacciones con el mundo pero, no lo hacemos aislados de las ideas recibidas y del lenguaje". (p.18)

Mijaíl Baktin (1981) establece que el significado es creado de modo polifónico en procesos discursivos interpersonales, Gordon Wells (2001) habla sobre la indagación dialógica no como método sino como predisposición a cuestionar, intentando comprender situaciones con la colaboración de otros y sostiene que la indagación dialógica no sólo enriquece el conocimiento de los individuos sino que también lo transforma. George Hein (1998), quien en los años noventa habla sobre la enseñanza en el museo, acentúa nuevamente en su libro *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy* (Hein, 2012) uno de los conceptos cruciales del reformador educativo, que es la importancia de la participación y la experimentación para el aprendizaje.

Otros autores como Nina Simón en sus libros "The participatory museum"(2010) y "The Art of Relevance" (2016), James Bradbourne (Moor, 2011) y otros basados en los enfoques enunciados por la museóloga Elaine Heumann Gorian (2006) comparten las ideas y siguen desarrollando los conceptos de nuevas audiencias, que suponen reconocer a los espectadores como creadores, lo cual implica que el espectador pasa de ser objeto a ser sujeto, de ejercer un acto de consumo a ejercer un acto de conocimiento, de ser pasivo a participar activamente junto con el autor en la construcción del significado de la obra.

Por consiguiente, las futuras visiones reconstructoras apuestan por una pedagogía no jerárquica, no centrada únicamente en el mediador (poli centrada) y crítica, que ayude a cuestionar los procesos de genealogía cultural, de memoria social y de contexto. Visiones que consideran que los museos deben re-inventarse y re-leerse como instituciones legitimadoras de

unos significados por encima de otros. “Por tanto, se considera plantearse quién habla, en qué circunstancias, por quién, cómo, para ser conscientes de los marcos de influencia, de las voces que crea el museo y de sus omisiones y ausencias.” (Padró, López y Kivatínez, 2014, p.102)

Desde esta perspectiva, la cultura no se concibe monolítica e inmutable, sino como un ámbito cambiante de lenguajes, experiencias y voces en medio de diversas relaciones de poder y privilegio. El museo es considerado un espacio público donde los profesionales deben ser conscientes de su influencia para hacer más democrática la realidad en la que participan. Así el trabajo museológico es visto como una teoría y una práctica interconectadas, sin la dicotomía tradicional entre pensamiento y acción.

Por otra parte, el significado, desde un punto de vista pragmático, es el resultado de convenciones sociales, culturales y lingüísticas. Esto implica que el conocimiento no puede ser nunca fijo porque es el resultado de una práctica significativa. Desde esta perspectiva, interesa saber cómo los sujetos describen, explican y hacen significativo el mundo en el que viven. (Padró et al., 2014, p. 101)

Para comprender la educación en los museos desde un punto de vista crítico, polifónico y revisionista, tendremos que tener en cuenta las contribuciones de los estudios culturales. “Además, es interesante la transferencia de conocimientos, localizaciones y autoridad entre curadores, diseñadores, mediadores y otros profesionales, rompiendo así con la tiranía de la instrucción y la falacia de la conservación” (Padró et al., 2014,p.102)

Desde este enfoque, el mediador participa en la organización expositiva puesto que representa la posibilidad de aportar muchas perspectivas, de ofrecer conexiones entre objetos e ideas, a partir de una gama de experiencias y de actividades, además de diseñar materiales educativos. Por lo tanto, todos estos conceptos consideran a un visitante reflexivo, al que se le permite establecer conexiones. La educación y la mediación en este caso son vistas como actos de reflexión y de creación de nuevas narrativas tan válidas y significativas como la propuesta

por la propia institución.

## ***1.2 La nueva museología y la museología crítica***

En torno a la década de los sesenta, la sociedad, los artistas y los teóricos claman por un nuevo tipo de institución museística. La nueva museología nace como un movimiento de profesionales con una visión alternativa a las labores museológicas que se venían realizando hasta mediados del siglo XX. El adjetivo “nueva”, determinando a museología, nace como elemento diferenciador de una tipología museística muy tradicional que entendía al museo como un templo dedicado a la contemplación y la erudición (Alonso Fernández, 2012). La consecuencia de esta concepción era que la mayoría de los ciudadanos no se sentían identificados con aquellas instituciones que estaban enfocadas hacia las élites culturales y cuyo discurso le resultaba totalmente extraño e ininteligible a un público inexperto.

El museo de arte se alzaba sobre la idea de que su misión era cultivar la sensibilidad a través de los diálogos entre el emisor y el receptor a través de diferentes formas de arte. Sin embargo, ahí radicaba uno de los mayores problemas. Georges Henri Rivière (Alonso Fernandez, 2012), uno de los museólogos más importantes de la última centuria se preguntaba en sus estudios, por qué algunas obras eran consideradas obras maestras y por tanto se ganaban el derecho a estar colocadas en los museos, mientras que otras eran despreciadas.

Junto a estas preocupaciones existía otra que atendía a las diferentes cuestiones del gusto y las modas, ya que algunas de las consideradas obras maestras por los museos de entonces, como las de Degas o Manet, habían sido menospreciadas en otras épocas.

La nueva museología, como movimiento, tuvo su referente y punto de partida en la Mesa Redonda celebrada en 1972 en Santiago de Chile<sup>4</sup>, organizada por la UNESCO y con el título

---

4

“El papel de los museos en América Latina”. Como movimiento institucionalizado y adherido al ICOM no podemos hablar de él hasta la Declaración de Quebec de 1984 y la posterior fundación del Movimiento Internacional para la Nueva Museología (MINOM) en Portugal en 1985.

Una de las mayores aportaciones al campo museológico, que surgió como respuesta a las problemáticas expuestas anteriormente fue la creación de una nueva tipología museística: los ecomuseos.

1972 es un año decisivo en el panorama museológico y patrimonial internacional. Es el año en el que nace el concepto de patrimonio de la humanidad, donde la nueva museología queda instituida como una forma social de entender el museo y donde se consolida el ecomuseo o museo integral comunitario como el nuevo museo.

Los ecomuseos respondían directamente a las transformaciones que la sociedad francesa había sufrido en los últimos años. Por un lado, permitían el desarrollo de una nueva política de ordenación del territorio, y por otro, venían a suplir algunas de las preocupaciones recientes de esa nueva sociedad.

Los ecomuseos se desarrollaron por lo general como museos regionales que aún poseen el mismo espíritu original de mantener vivas las tradiciones, la historia y la etnografía de un lugar, mediante un compromiso tomado por parte del museo, la comunidad y las estructuras políticas. (Alonso Fernández, 2012)

En lo que se refiere a la educación, el eje principal del ecomuseo, se centró en la participación de la comunidad en los asuntos que le concernían así como en la creación y

gestión del museo como elemento promotor de dicha participación.

Es de esta manera como está implícita la idea de la educación para todos los miembros del grupo social en el cual el ecomuseo está inserto. Los trabajos sobre los ecomuseos tratan la educación como parte fundamental de todo un proceso de integración de la población en un trabajo colectivo. (Delgado, 2005, p. 131)

En lo que se refiere al público, Rivière reivindicaba un museo para toda la sociedad, en el que tuviesen cabida todas las colectividades. Por tanto, indicaba que el museo debía enfrentarse a dos tipos de público, uno muy especializado y científico y otro menos formado en esas materias. Señalaba así la necesidad de crear un discurso atractivo y comprensible para todos y trataba de incluir a los niños, a los adolescentes y a los ancianos en las actividades, algo que se encuentra vigente en la mayoría de los museos de la actualidad.

En 1989 Peter Vergo, publicó un libro titulado “La nueva museología” que consistía en un compendio de artículos que planteaba nuevos conceptos de gestión, de relación con los objetos y de posicionamiento de los visitantes. Vergo se refiere, en especial, al cambio fundamental que ocurrió en el ámbito de los museos al concebirse la Museología como una disciplina de estudio y como un campo de investigación fundamentado e independiente. (Vergo, 1989)

El patrimonio cultural, como una fuente de lazos sociales, determina el desarrollo humano, en tanto promoción de la diversidad cultural como en el diálogo intercultural. En este contexto Elisabetta Falchetti (2014), que formó parte del proyecto "Museum Mediators" que se llevó a cabo en varios países de Europa, sostiene que:

El patrimonio cultural debe jugar un papel en edificar sociedades democráticas y de paz y en procesos de sostenibilidad. En consecuencia, los museos modernos deberían orientarse hacia y abrirse a las necesidades de las comunidades; deberían ser espacios donde se experimentarían

nuevas formas de ciudadanía cultural, promover y apoyar las relaciones sociales y la inclusión sociocultural. "Esta nueva y fascinante imagen de los museos como promotores de la cohesión social y del diálogo, como mediadores de distintas personas, culturas e identidades y como un lugar de bienvenida, es una base prometedora para ser considerada en un futuro. (Falchetti, 2014, p.67)

Esta misma autora cita al psicólogo Bruno Bettelheim que consideró que los museos pueden jugar el papel de enriquecimiento del mundo, porque son capaces de activar la curiosidad y la maravilla. "Nuestro tiempo, dijo, necesita maravillarse, los museos deberían promoverlo." (Falchetti, 2014, p.68)

A comienzos del nuevo milenio, se ha desarrollado una nueva corriente de pensamiento que busca dar respuesta al papel de los museos en el siglo XXI y es la denominada "museología crítica".

La denominación procede del ámbito de la investigación universitaria, en concreto, del ámbito de la Historia del Arte. En sus planteamientos se cuestiona el papel del museo en la actualidad, "dentro de un contexto de revisionismo de la post modernidad en que la cultura dominante ha sido visibilizada, desmitificada y desestructurada."(Zubiaur Carreño, 2004, p. 57.)

Así, la museología crítica surge de la crisis constante del concepto de museo como espacio de interacción entre el público y una colección, y como consecuencia de una política cultural.

La "museología crítica", en palabras de María Teresa Martín Torres, es "una revisión a esa nueva museología de los años setenta del siglo XX que hablaba de la muerte del museo de arte y de la superación de esta institución tradicional". (Martín Torres, 2003, p. 47.)

Carla Padró (2003) enfatiza el carácter interpretativo de los museos y de cómo su discurso

se transcribe en diferentes tipos de políticas culturales, o de maneras a través de las cuales se han construido y entendido los museos. Ante esas posibles maneras, la que nos ocupa se enmarca dentro de la que entiende el museo como “lugar de duda, de pregunta, de controversia y de democracia cultural...” (Padró, 2003, p. 57-60)

El museo es entendido como comunidad de aprendizaje, pero resultado de un proceso de negociación entre diferentes poderes (consorcios, comités de expertos, artistas, visitantes, comunidades, etc.) que son los que van a definir la política museística.

Así, el museo como espacio de enseñanza no formal, es el lugar idóneo donde se crea una comunidad de aprendizaje mediante la negociación y diálogo con el público y en torno a las exposiciones de los museos. Esta postura replantea la función de investigación de museos como herramienta desde la educación. El paso que se produce supera el paradigma comunicativo del museo de la nueva museología hacia uno de negociación y participación cultural propia de la museología crítica. (Flórez Crespo, 2006, p. 231-243)

Eilean Hooper-Greenhill (2000), teórica en estudios de museos, desarrolla el concepto del postmuseo, apuntando también a un museo abierto, dinámico, flexible y dialogante desligado de un edificio y vinculado a procesos y experiencias que suceden en la comunidad y en el espacio que habita. La función del postmuseo es social, educativa e interpretativa; y el visitante es partícipe en el proceso de construcción del conocimiento.

### ***1.3 Cambios en la noción del museo y sus implicaciones socioeducativas***

Los nuevos enfoques de la museología ven al museo como un espacio de conflicto, de tensiones y de cruce de culturas, tanto de las culturas de los diversos visitantes o comunidades, como de las culturas internas, de los equipos que lo conforman: curadores, conservadores, mediadores, etc. Esta situación significa una reorganización radical de la cultura del museo:

estructura profesional, actitudes y tendencias de trabajo e incluso modifica la definición básica del museo y de sus objetivos. (Hooper-Greenhill, 1994)

En el ámbito de la investigación museológica actual se habla de un cambio de paradigma en la percepción de los museos. De ser considerados instituciones educativas clásicas con narraciones autorizadas que se divulgan desde el museo hacia afuera, a dirigir su atención hacia el público como operadores conjuntos del conocimiento y de la experiencia que se genera en el espacio museístico.

Para comprender la educación en los museos desde un sentido crítico, polifónico y revisionista, tendremos que tener en cuenta los estudios culturales que se centran en formas de reconstruir los museos, de desenmascarar el significado canónico museístico y de destacar cómo sus estructuras de poder y de mediación se hallan vinculadas a una narrativa hegemónica, patriarcal y colonial (Duncan, 1995). Numerosas críticas como la muy corrosiva de Donna Haraway (2015) en relación a los museos de ciencias naturales, han desvelado que la neutralidad valorativa de la ciencia no es tal. Y que ésta implica cosmovisiones ideológicas y políticas de la naturaleza y de la historia que legitiman instancias de colonización, grupos hegemónicos, y factores de poder, sin explicitar estas posiciones. Lo que muestra Haraway (2015) en su análisis, revisando los orígenes fundacionales del Museo Americano de Historia Natural de Nueva York, es que la elección del tópico, la forma de la exposición, la estructura de la visita, y no solo lo que abiertamente se expresa, son ya manifestaciones de poder de quienes pueden transformar a otros en objetos a ser exhibidos (en su caso, África, sus animales e incluso sus habitantes) para la contemplación de los que se constituyen a sí mismos en los sujetos observadores que detentan el poder.

El filósofo de fines del siglo XIX, Friedrich Nietzsche, intenta evidenciar la matriz de violencia y poder que se articula en el conocimiento que se constituye como dominio sobre el

objeto<sup>5</sup> y deja el camino abierto para que Michel Foucault (1979) estudie posteriormente las que él llama “sociedades panópticas”, donde los mecanismos de vigilancia se ejercen a través de las instituciones que ligadas a un saber científico disciplinan cuerpos y conciencias. Con ellas se refiere a las cárceles, los manicomios, los hospitales, pero también a las escuelas y a los museos, como instancias donde el saber se convierte en un modo privilegiado de establecer tecnologías del yo y dominio sobre esas multitudes que deben ser castigadas, sanadas pero también y fundamentalmente educadas. De ahí que ya no pueda plantearse ingenuamente, que la trasmisión de saber, no implica de modo inmediato, también un vínculo de poder entre quienes son portadores y quienes deben absorber y amoldarse a esos conocimientos.

Gergen (1992) considera que las identidades no están establecidas a priori ni tienen un carácter de fijeza e inmutabilidad, sino que se construyen mediante narraciones que son, a su vez, producto del intercambio cultural y de las prácticas de las comunidades. Desde este punto de partida, se pueden delimitar y discriminar qué mitos, categorías, estereotipos y suposiciones han sido sostenidos por las instituciones museológicas. Así, se desvela que la cultura del museo es siempre una construcción sociocultural (Rose, 2001).

La diferencia entre el museo con su origen enciclopedista e ilustrado y el museo contemporáneo, es que aquél estaba destinado a educar a ese pueblo que accedía por primera vez a las obras que estaban destinadas, hasta ese momento, al goce exclusivo de la nobleza. La finalidad fue que esa multitud que irrumpía en los espacios de la cultura de la elite, incorporara todo aquello que la convirtiera en ciudadano ilustrado del estado nacional, respetuoso de las tradiciones, el acervo, y el patrimonio de una cultura distintiva de todas las otras. El museo contemporáneo, en cambio, se encuentra con que estas fronteras entre culturas son sumamente porosas e incluso las visualiza, no como lugares de diferenciación sino de

---

<sup>5</sup> Nietzsche Friedrich. La alegre ciencia. Madrid, Aguilar, 1961

encuentro de multiplicidades étnicas, etarias, sociales. El acceso tiende a ser masivo y la relación con el exterior y especialmente con el mercado es mucho más fluida, por lo que resulta más difícil regular esas relaciones, y absorber el impacto de un público que ya no es pasivo, sino diferenciado y heterogéneo, cuestionador de los temas, los mensajes y los tópicos abordados. Hoy un museo es más un conjunto de pasajes donde se enfrentan diversidades raciales e interculturales que se encuentran frente a fenómenos fronterizos de integración, donde no es posible ni deseable evitar las aristas políticas de la selección de los tópicos o del trato con la diversidad que transita por sus espacios. (Heumann Gurian, 2006 )

Hooper Greenhill (2000) trabajó sobre el cambio del museo moderno al museo postmodernista. El discurso posmodernista renuncia a la creencia en una educación generalizada y autorizada a favor de una visión mucho más heterogénea. El museo como recurso de conocimientos para "el uso personal del público" se contempla desde una perspectiva teórica de aprendizaje asociada a una concepción constructivista del aprendizaje, según la cual el aprendizaje es relacional y dialógico y surge de la interacción entre el individuo y su entorno.

George Hein (2005) afirma que el constructivismo representa la visión de que el aprendizaje es un proceso activo en el que los aprendices dan sentido, construyen conceptos, en relación a los fenómenos hallados. Para convertir estímulos sensoriales en significado, nos basamos en nuestra experiencia y en la construcción de significados anteriores. De esta forma todo lo que nos llevamos con nosotros a cualquier nueva situación, nuestra cultura, nuestro idioma, el contexto familiar, nuestros compañeros en la visita, influye sobre la forma en que interpretamos nuestra experiencia.

Desde la postura constructivista se entiende también que el aprendizaje es una actividad social, que implica el uso del lenguaje y, por lo tanto, requiere interacción y debate. Esta teoría educativa ofrece diferentes modalidades de mediación y aprendizaje en los museos, ya que

parte de que cada persona aprende de forma distinta (Hein, 1998). Planteamiento que queda respaldado por la teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner (1983), en la que aparece una visión plural de la inteligencia (ocho, y más, tipos diferentes de inteligencias), reconociendo facetas distintas y entendiendo que cada persona posee diferentes potenciales cognitivos.

Estos cambios conceptuales modificaron también los objetivos acerca del tipo de visitantes deseado con la intención de abarcar la mayor variedad de públicos de distintas edades, etnias y capas sociales. Diversos investigadores de público en museos (Hood, 1983 ; Prentice, Davies and Beeho, 1997) intentan definirlo y caracterizarlo según normas socio y psico demográficas, segmentando perfiles de visitantes y no visitantes. Doering (1999) define tres modelos de museo según su relación con los visitantes: como “extraños”, como “invitados” o como “clientes”, sugiriendo que “los museos deben ser entendidos como una institución al servicio de las personas que busca satisfacer las necesidades de sus usuarios” (Doering, 1999, p. 1), necesidades que varían según los distintos tipos de públicos.

Una rápida lectura de los objetivos declarados por los DEM, en sus distintas publicaciones (impresas y digitales<sup>6</sup>), revelan las implicaciones educativas de los cambios mencionados. Podremos ver propuestas como: acercar al público escolar al museo, promover la experiencia del contacto directo con el arte, aprender a mirar, pensar críticamente y compartir, explorar las obras de arte a través de temas que son relevantes y estimulantes y desarrollar vivencias significativas. Los medios para conseguirlo son por lo general: las visitas guiadas y dinamizadas con recursos artísticos, relatos, adivinanzas, obras de teatro, disfraces, conversaciones y otras estrategias lúdico-didácticas entre ellas las visitas-taller que combinan la visita guiada en las galerías del museo con un taller artístico y últimamente la incorporación

---

<sup>6</sup> En las páginas web de los museos de arte en distintos lugares del mundo.

de los teléfonos móviles de los visitantes y otras tecnologías digitales, convocadas a las actividades educativas.

Asensio y Pol (2006) alertan a la vez, que estos programas deben ser muy cuidadosos para no caer en estrategias de popularización al precio de la pérdida de un rigor de fundamentación estudiada y profunda o en planteos que defienden el divertimento “per se” y propuestas lúdicas descontextualizadas de los contenidos del museo. Y la razón no es un mero purismo institucional, sino la consideración de que los estudios y evaluaciones ya desarrollados con poblaciones infantiles demuestran que los niños y los jóvenes valoran muy positivamente los objetos expuestos y además son capaces de comprender la esencia de la experiencia, por encima de lo atrayente de los recursos utilizados en el lenguaje cinematográfico o en los parques de diversiones.

#### ***1.4 Mediación y museos de arte***

Al tratar de definir el concepto “mediación” hemos encontrado varias interpretaciones, no solo en lo que se refiere a las distintas disciplinas, el derecho o la educación, sino que la misma expresión es concebida de maneras diferentes dentro del mismo contexto de la educación en museos

Las museólogas mejicanas Patricia Torres y Nayali Zepeda se refieren a la mediación en distintas publicaciones sobre museos de arte (2015, 2016), entre ellas la definen como “La práctica educativa constructiva en la que se establecen espacios de conversación, colaboración y vinculación para desarrollar aprendizajes significativos”. (Torres, Zepeda, Ekdesman, 2016, p.96)

Esta breve pero concisa definición incluye más significados que los que se revelan a primera vista y abraza, a nuestro criterio, todos los componentes relevantes a la mediación en el museo. Se habla de una labor educativa que apela a paradigmas de aprendizaje constructivistas,

espacios de diálogo que requieren interacciones, aportes mutuos y participación para lograr un aprendizaje relevante y significativo.

Por otro lado el museo Louvre de Paris describe en su página web a la mediación:

Como toda la gama de herramientas y recursos utilizados para forjar una relación entre el visitante y una obra de arte. Exposiciones, catálogos, y el trabajo de los curadores son las facetas más importantes de la mediación cultural del museo, pero el término también se refiere a conferencias y visitas guiadas, talleres e instalaciones en el propio museo, o sea, todos los canales de transmisión de información al visitante que refuerzan su encuentro con las obras de arte expuestas.<sup>7</sup>

Esta posición encara a la mediación de una manera meramente instrumental sin hacer referencia a la construcción de conocimiento como un proceso educativo en el cual el mediador tiene un papel indispensable al actuar como facilitador de oportunidades de comunicación.

María Lind (2013) en el texto “Why Mediate Art?”, revisa el desarrollo de este concepto y su empleo en museos de arte. Lind comienza planteando la mediación desde su etimología en alemán, *vermittlung*, que significa la transferencia de una parte a otra, la transmisión pragmática de un mensaje, y luego se refiere a los intentos de reconciliar partes que se encuentran en desacuerdo sobre algo, ya sean naciones o personas. (Zepeda, 2015)

Lo más interesante de recurrir a la palabra *vermittlung*, en esta revisión conceptual, es el prefijo de negación *ver-* (en español, usamos *des-*, *no-*, *in-*). *vermittlung* es mediación y no-mediación al mismo tiempo, es aprender y desaprender. A partir del texto de Lind, Kaija Kaitavuori (2014), historiadora del arte y mediadora, redefine el propósito de la mediación planeando que no se trata de: “suprimir conflictos, sino entenderlos, facilitarlos y hasta producirlos” (Zepeda, 2015, p. 18)

---

<sup>7</sup> <http://www.museumlab.jp/english/greeting/mediation.html>

Para facilitar la visión del proceso de interpretación y de mediación cultural, propia de los museos, Maryse Paquin (2015) presenta una figura gráfica, que denomina: el modelo de la interpretación y de la mediación.

En este modelo, inspirado en el modelo de la situación pedagógica (Legendre, 2005, p. 1240) y transferido por analogía, a la mediación en el museo, se ve la presencia de los cuatro componentes que son: el sujeto (S), el objeto (O), el medio (M) y el agente (A) creando el acrónimo SOMA. El sujeto concierne a los públicos, visitantes, etc. En cuanto al objeto, se relaciona con la exposición, el programa educativo o todo otro proyecto llevado a cabo por el museo. El medio consiste en la sala de exposición, el taller o todo otro lugar donde las acciones de interpretación y de mediación sean realizadas. Finalmente, el agente es el mediador, el guía intérprete o el animador.

Estos componentes se relacionan con todas las situaciones culturales, sociales, lúdicas y educativas que se desarrollan en el museo, estando ligadas entre ellas para formar la relación de apropiación (entre el sujeto y el objeto), la relación de interpretación (entre el agente y el objeto) e incluso la relación de mediación entre el agente y el sujeto. En el centro de todas estas relaciones se encuentran los fundamentos de la acción cultural, desplegados a partir de la teoría sociológica de la acción de Touraine (1965), de la acción cultural de Jeanson (1973), y de la acción socio-educativa de Dumazedier (1976), la de la acción socio-cultural (Poujol, 1983) y, finalmente la de Charpentreau (1966).

Lo que caracteriza las interrelaciones en el modelo de la interpretación y de la mediación museística consiste en el hecho de que las acciones culturales conducidas por el mediador no son fijas, los componentes y sus interrelaciones son consideradas como vasos comunicantes. En este sentido, el modelo ilustra de manera elocuente, que cuando el mediador del museo está en contacto con el público, la interpretación y la mediación

constituyen las dos caras de una misma moneda. (Paquin, 2015, p.112)

En este trabajo, nos referimos a la mediación en el contexto complejo que presenta Paquin incluyendo también el aspecto instrumental (presentado por el Louvre), viendo a este como complementario al momento de referirnos a todos los recursos aplicados en el proceso socioeducativo de construcción de significados.

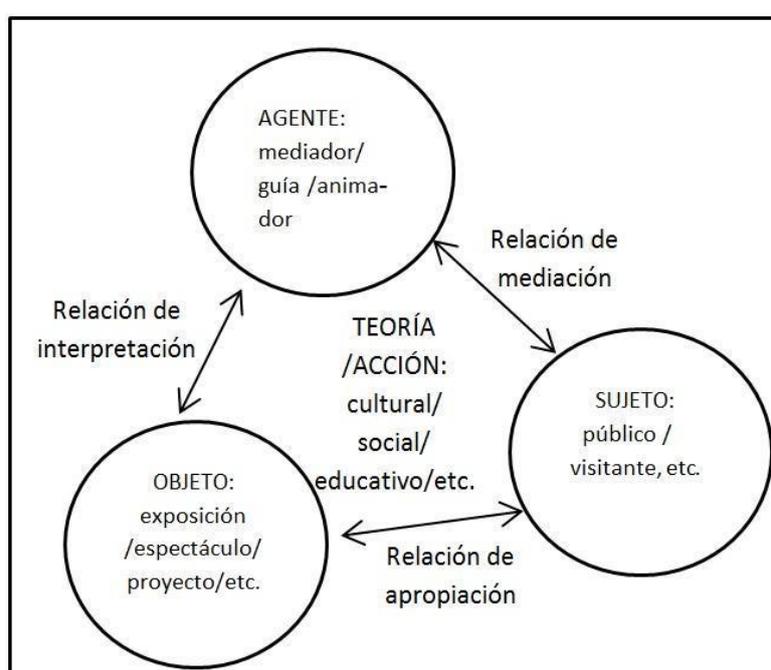


Figura 1.1 : El modelo de la interpretación y de la mediación de Maryse Paquin (2015,pag 112)

La mediación es todo eso en el desorden, estar del lado de lo indefinido, de lo abierto; fijarse reglas, pero saberlas derribar, superarlas; tomar todos esos objetos, todos esos saberes, todas esas cosas que existen en los museos, para convertirlos en vínculo esencial absolutamente vital para habitar juntos, en la utopía... Y tampoco instalarse en una utopía, saber dejarse desviar, cambiar de lugar (Caillet, 1995, p.51 en Núñez, 2007, p.194).

### ***1.5 La mediación cultural***

En un sentido, y siguiendo la perspectiva de la mediación cultural de Jean Caune (2012), debemos reflexionar sobre esta práctica más que sobre los objetos de arte exhibidos. Porque se trata de tomar en cuenta el mundo experiencial vivido, el reparto de lo sensible, en la visión de Jacques Rancière, (2009) que produce la dirección de una mirada, tanto la del mediador, como de los diversos públicos en cuestión.

No se trata de divulgar interpretaciones aceptables del patrimonio cultural sino de fenómenos de construcción de la identidad individual en una comunidad. No se intenta tampoco responder a la demanda de esos públicos, tratados como clientes. Al contrario, es un estar a la escucha, donde el objeto de arte mismo se reestructura por la percepción que lo posiciona en la relación institución/visitantes. (Caune, 2012)

La mediación es entonces performática por estructura y abarca las instituciones, los actores culturales, en situaciones sociales identificables. Esta contextualización conduce inmediatamente a una politización del campo de estudio. El lugar de encuentro es un espacio público, por lo tanto remite a su definición de lugar real como espacio y simbólico como instancia de debate entre diversas perspectivas, donde se juega lo real del poder, lo imaginario de las interpretaciones, y lo simbólico de la lengua perteneciente a la comunidad de hablantes. (Caune, 2012)

Pero entonces, la mediación se redefine desde el campo de conocimiento y desde la perspectiva política. Tendremos en cuenta, entonces, políticas culturales, que implican formas de accesibilidad, tipos de intervenciones, modalidades de expresión, turnos de habla admitidos, etc.

Por eso, este campo es un lugar privilegiado para la manifestación de las tensiones políticas,

económicas y sociales, dado que cuestiona lo que debe considerarse público y su vínculo con lo privado. Tiempo de la mediación como tiempo político (Caune, 2012) que pone en juego dos lógicas: la económica y social, y la educativa y estética. No se puede democratizar la cultura sino se democratiza la política. Lo que implica una interrogación de las interpretaciones, otra circulación de voces, una ampliación de los dominios expresivos.

De otro modo, y como plantea Ranciere (2009), todas las figuras son estético políticas. Esto significa que la subjetividad es también efecto de las matrices perceptivas que son naturalizadas y que la mediación cultural debe poner en duda para ampliar los umbrales.

La mediación debe redefinir los lazos desde una perspectiva vertical (entre el pasado y el presente) y horizontal (entre los miembros diversos de la comunidad). Sobre todo, según Caune, (2012), no es necesario que la mediación transmita información, sino que provoque transformaciones de modo que se produzcan los fenómenos de apropiación, donde se manifiesta el producto de las interacciones.

Los procesos de masificación y homogenización subjetiva van en contra de la tarea de la mediación, que se propone, por el contrario, expandir el campo de lo propio, de los sectores marginados, sub-alternizados o colonizados y por lo tanto imposibilitados de legitimar sus propias perspectivas (Spivak, 1983).

El educador como mediador es entonces también un actor político en el campo de la estética en tanto cuestiona las formas de percibir y plantea otras fronteras para lo sensible.

### ***1.6 La mediación pedagógica***

A partir de los años 70 del siglo XX, el pedagogo israelí Reuven Feuerstein (Orrú, 2003) desarrolló, la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, afirmando que todas las personas pueden desarrollar su potencial de aprendizaje. Su teoría presenta diez criterios

considerados como piezas de un rompecabezas que constituyen la “Experiencia del aprendizaje mediado”. Martin Izard (1997) presenta estos criterios que son las características de la mediación vista como acto didáctico:

1. Intencionalidad y reciprocidad es considerada como la condición básica para llevar a cabo cualquier experiencia de aprendizaje

La labor del mediador no es sólo la de presentar al sujeto los estímulos necesarios. Además de seleccionar y organizar la información, el mediador ha de implicar al sujeto de forma que en él se produzcan cambios cuando procese y opere con dicha información. El individuo ha de percibir e interpretar los estímulos de forma significativa. (Izard, 1997, p. 125)

A pesar que los alumnos de escuelas son considerados “públicos cautivos” (cf., p.57) en sus visitas organizadas al museo, está en manos del mediador que los recibe crear una relación de intencionalidad y reciprocidad despertando un interés desconocido por ellos anteriormente.

2. Trascendencia. Descartando la información superflua y asimilando lo esencial., el aprendizaje, no solo debe solucionar los problemas que se plantean, sino que ha de permitir resolver situaciones futuras y proporcionar nuevos aprendizajes.

La trascendencia de los conocimientos se concreta cuando se ponen en contacto las actividades y aprendizajes del pasado con el futuro, de tal forma que los conocimientos se generalicen a otras áreas, tanto académicas como de la vida en general. (cf, p. 125)

3. Significado

Se trata de presentarle la tarea al niño haciendo despertar su interés por ella; discutir la importancia de esta y explicarle la finalidad que se pretende. Hay que implicar de forma activa al sujeto para que se sienta motivado y no pierda el tiempo en realizar múltiples ensayos

intentando contentar al maestro. ( p. 126)

En el caso del museo de arte, la referencia a lo personal, por medio de asociaciones que posibiliten la identificación o el involucramiento particular, ofrece la oportunidad de una implicación significativa para el visitante. Incluso cuando se trata de connotaciones colectivas.

4. Competencia no en el sentido de competitividad, sino que el sujeto se sienta competente y capacitado para cumplir con la tarea. Se trata, por lo tanto, de fomentar en los individuos una autopercepción positiva lo que en el caso del museo se puede manifestar por medio de la escucha atenta del mediador a la expresión de múltiples voces.
5. Regulación y control de la conducta. Se trata de conseguir que el individuo se tome tiempo antes de emitir una respuesta para que la pueda considerar. Procesos difíciles de llevar a cabo en visitas grupales esporádicas al museo, pero que puede llevarse a cabo al fomentar la expresión “de puntos de vista diferentes que hay que respetar y sobre los que se puede discutir con buenos razonamientos intentando dar solución a los problemas.”( p.127)
6. Participación activa y conducta compartida. Al compartir sus experiencias el mediador facilita la discusión reflexiva situándose en el lugar del alumno y encauzando el proceso de pensamientos para solucionar los problemas. Aquí nuevamente es posible fomentar el trabajo cooperativo y la manifestación de pluralidad de pensamientos.
7. . Individualización y diferenciación psicológica Teniendo en cuenta las características individuales se trata de “fomentar en el alumno respuestas divergentes, potenciando el pensamiento independiente, de forma que se desarrolle un aprecio por los valores individuales... sin olvidar a los otros” ( p.127)
8. Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta. Trata

de la combinación entre la orientación hacia un plan de metas a cumplir y a la vez hacia la flexibilidad para saber modificar los objetivos en función de las necesidades del momento.

#### 9. Mediación del cambio: búsqueda de la novedad y complejidad

Se trata de fomentar en los alumnos la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente. ... buscar lo novedoso de las tareas,.. Ser autocríticos sometiendo sus ideas a la opinión de los compañeros, y viendo cómo se puede solucionar un problema de formas distintas...” ( p.128)

Podemos concebir estos dos últimos puntos en una doble dirección viendo no solo la aplicación de la mediación hacia el alumnado sino evocando la necesidad constante de la renovación y actualización de parte de los mediadores de recursos, metodologías y estrategias tanto en el museo como en cualquier ámbito de educación que pretenda ser relevante.

#### 10. Mediación del conocimiento, de la modificación y del cambio.

Para que el sujeto llegue a tener un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial de cambio cognitivo, se ha de fomentar en él el pensamiento reflexivo, la interiorización de los sucesos, los mecanismos de autorregulación y el control de la conducta. (p.128)

Por lo tanto en este proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel del mediador es fundamental e indispensable. Según lo explicado, el mediador enriquece la interacción entre el medio y el sujeto, estimulándolo con experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato. La mediación pedagógica habla sobre la necesidad de un ambiente amigable y no arrogante que cree una relación o conexión positiva entre los participantes del proceso.

La mediación requiere así generar un clima de participación atractivo y activo. Feuerstein (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991) acentúa la importancia del interés y el compromiso de los involucrados en la mediación, sin olvidar la humildad, demanda básica para otorgar una expresión democrática y lograr la diversidad de ideas

La teoría de la modificabilidad cognitiva plantea que toda persona puede acrecentar su capacidad de aprender a través de la mediación. Este término se refiere a la capacidad de modificación como producto de la mediación. Según este enfoque las personas tienen diversos perfiles de modificabilidad. Esto implica crear nuevas disposiciones en el ser humano, ampliar el mundo de las relaciones superando la percepción episódica de una realidad, crear en el organismo nuevas disposiciones, nuevas perspectivas y nuevos significados. (Orrú, 2003)

Los criterios que componen los cimientos de este enfoque pedagógico se basan en ciertas acciones: cooperar, motivar, potenciar, desafiar, orientar, implicar, relacionar, dar autonomía, aceptar, descontextualizar que como vimos, pueden enmarcar fácilmente los nuevos conceptos de mediación en los museos, no solo para transmitir significados, sino como base para entablar los diálogos y las interacciones entre los visitantes y los expositivos y entre ellos mismos de manera de permitir su vinculación con los contenidos.

A través de distintas estrategias educativas es posible facilitar oportunidades de aprendizaje contextualizadas, según las necesidades y el posicionamiento de cada visitante. De esa manera, en el museo la mediación no debería venir a transmitir significados canónicos, sino a estimular la deconstrucción y reconstrucción de los significados. (Feuerstein et. al. 1991).

El mediador, en este caso, viene a diseñar junto a los visitantes, la experiencia de visita al museo. Cada interlocutor participa como mediador y mediado, en uno u otro momento, siendo fundamental que la interacción se vuelva horizontal y complementaria. (Feuerstein et. al, 1991)

## ***1.7 La mediación y el arte moderno y contemporáneo***

Durante el siglo XX, el arte moderno<sup>8</sup> se fue distanciando de las expectativas del público en general. Las nuevas inquietudes y cuestionamientos propios de las experiencias de los artistas de este período provocaron que las obras de arte, en muchas oportunidades, pasasen a ser dominio de una minoría, al tornarse inaccesibles para la mayoría de los espectadores. Los artistas desafiaron en gran medida las imágenes más convencionales del arte, que perdieron la conexión con el público que no siempre supo cómo abordar lo que veía. Los consumidores de arte comenzaron a temer al encuentro directo con las obras y buscaron caminos para abordar la interpretación. Con respecto al arte contemporáneo la situación frente al público se complicó más aún.

Hablar sobre arte implica el concepto de mediación desde el momento en que los mediadores hacen un proceso de negociación entre el saber del otro (público) y el contenido del museo. La estructura analógica del arte es compleja dado que integra diversas capas cuyos contenidos derivan del plano subjetivo del artista, de la relación de éste con el medio (sujeto-materia-forma), de su interacción con el contexto y del horizonte inter-subjetivo, en relación al espectador-público como participante activo en la construcción de sentidos. En este aspecto, el mediador debe tener toda la disposición y habilidad para hablar sobre arte reconociendo el valor e importancia de su interlocutor a fin de detectar en qué está interesado y de qué forma desea participar en la construcción del conocimiento y la experiencia artística que el museo le provoca, ya sea a través de la ejecución, la interpretación, la contextualización y/o el análisis crítico de los contenidos artísticos. La forma de abordaje dependerá del tiempo, el interés y las expectativas del otro.

---

<sup>8</sup> En el mundo del arte, las formas modernas y contemporáneas son en gran medida variables. A menudo las personas usan el término “moderno”, para describir una forma de arte de los últimos tiempos, cuando en realidad, esta forma de arte se considera contemporánea.

El arte moderno y contemporáneo, nacen en 2 períodos diferentes. El arte moderno, inició en la década de 1880 y se prolongó hasta la década de 1960. Por su parte, el arte contemporáneo, se desarrolló después de la década de 1960 y es el que se mantiene hasta el presente.

(Morales, 2011, p. 359).

El pintor Paul Klee decía: “Ustedes saben, falta el pueblo”(Deleuze, 1987, p. 16), el pueblo falta dado que todavía no están dadas las matrices perceptivas capaces de capturar lo que un artista, en tanto creador y no repetidor de lo ya aceptado, ofrece como innovación, experimentación y desafío. El pueblo falta, quiere decir que esta afinidad fundamental entre la obra de arte y un pueblo que todavía no existe, no es ni será clara jamás. De tal modo, la posición del público no es la de quien se sienta en un cómodo sillón, sino la de la incomodidad creciente de las nuevas formas de percepción. Y tanto el artista como los mediadores tendrían que aceptar tal incordio como una fase necesaria en la apreciación del arte.

En un reportaje publicado en 2011, la curadora israelí Rut Director explica también su punto de vista, sobre el por qué el arte no es un cómodo sillón para el espectador, tal como lo había planteado Matisse.

El arte moderno es exigente, el espectador debe estar atento y alerta como un resorte. Al entrar al museo, no existe un espacio delimitado, las obras de arte se encuentran dispersas en distintos lugares y el público debe hacer una labor curatorial, detectarlas y recogerlas y entender que todas ellas tienen sus funciones dentro del mundo del arte. (Director, 2011, p. 2)

Director es una gran partidaria de la mediación. Mediación accesible, clara, no condescendiente, pero indagadora y profunda:

Existe una curiosidad por ese pajarraco que se denomina arte contemporáneo, pero son muy necesarias unas muletas, un mediador, alguien que se interponga entre ellos y este fenómeno. Tanto es así que la mediación se convirtió en una parte integral del paquete del arte contemporáneo. Aunque hay quienes sostienen que el arte debe hablar por sí mismo. ... Ese es uno de los clichés del mundo del arte. La mediación es necesaria. Hasta qué punto esta será didáctica o populista, es otro asunto. El hecho es que cada exposición viene acompañada de un

texto, el texto en sí puede generar mecanismos de telón y pasar a ser una barrera o un obstáculo o no. Pero es parte del mecanismo de este sistema. (Director 2011, pr. 3)

En el marco pedagógico de las artes visuales, la mediación entre obra y público parecería lógica ya que quien sabe trasmite a quien no tiene ese saber. Los enfoques tradicionales otorgan el protagonismo a la obra, y el experto es quien decodifica su significado, basado en su saber. Pero este camino oculta el peligro de que se concluya en la dependencia respecto del conocimiento y la habilidad del mediador como la única posibilidad de apreciación. Esto impediría la experiencia del encuentro directo, íntimo y personal con la obra de arte. La consecuencia no deseada será que ésta permanecerá alejada, inaccesible, enigmática y finalmente dejará de concitar el interés del público (Director, 2011).

En lo que se refiere al arte, especialmente el contemporáneo, el mediador se enfrenta muchas veces, con la evidencia de que no son las obras el problema sino las informaciones que las acompañan (Émond, 2014). En numerosas investigaciones se pudo comprobar que si bien los diversos públicos experimentaban placer con algunas de las obras, se llenaban de estupor cuando las interpretaciones operaban en un sentido contrario a su propia percepción.

El término mediación presupone también la existencia o la necesidad de resolución de un conflicto. David Lanau y Eva Morales (2014) se alejan de la idea de que el arte contemporáneo y el espectador son las partes del conflicto, y de que el mediador es el encargado de llegar a un entendimiento entre ambas partes. Los autores ven la práctica mediadora dentro de las instituciones culturales, no solo como generadora de interrogantes, sino como promotora para crear una relación experiencial entre el visitante y el conjunto de la exposición. Por tanto, se puede intuir el conflicto como un malestar, pero no ante el arte contemporáneo en sí mismo, sino ante una situación incómoda que se desprende de una falta de familiaridad: llegar a un lugar nuevo donde las obras y la sala pueden ser desconocidas para el visitante, y los visitantes

pueden ser desconocidos para la sala y las obras. Tal vez, entonces, el papel de la mediación será romper el hielo; generar confianza y sentimiento de libertad; posibilitar que se creen diversas experiencias.” (Lanau y Morales, 2014)

Por esto, es importante discriminar con claridad qué tipo de mediación ejercen los museos de arte. El rango de enfoques se amplía constantemente. Existen museos que optan por continuar con sus tendencias canónicas, instructivas y didácticas mientras otros marchan a la par de los acontecimientos globales y adoptan estrategias progresistas, tanto en el ámbito del aprendizaje, como en la postura sociocultural del museo en su entorno. (Padró, López y Kivatinetz, 2014)

### ***1.8 El /guía/ educador / mediador, conflictos de su rol***

Rika Burnham (Burnham y Kai-Kee, 2012) se remonta en su reseña histórica (p. 121) a las discusiones en los museos estadounidenses del año 1916, en las que se cuestionó la función que debía tomar el guía/educador, entre una posición informativa o interpretativa. Pero a pesar de que ya entonces se propuso la idea de una “postura intermedia”, La autora señala que es la perspectiva académica de la historia del arte la que ha caracterizado a la mayoría de las clases y conferencias ofrecidas en los museos de arte durante todo un siglo. En resumen, señala:

“Hoy en día sabemos que los datos están determinados por lo que consideramos importantes y los que desechamos.... Esto no significa que la investigación curatorial o la interpretación histórica no sean un fundamento esencial de la enseñanza, sin embargo, sí quiere decir que el educador contemporáneo debe determinar cómo usar esa información”. (Burnham y Kai-Kee, 2012, p.121)

Varias décadas más tarde en la mencionada reunión de Denver que se realizó en el año 1987 se trató de delimitar un perfil ideal del educador, con una colección algo heterogénea de

cualidades personales como: “ser buenos para escuchar, empático, entusiasta y flexible”, con habilidades tales como: “ser perceptible con el arte, articulado, creativo en la comunicación y habilidoso para la investigación y el conocimiento del arte”. Por consiguiente, se recomienda: “una enseñanza” que se desarrolla en un ambiente de confianza respetuoso con las habilidades de los alumnos (a quienes se debía involucrar activamente), buscar con ella resultados divergentes pero también distinguir opiniones de hechos y enseñar a mirar (Burnham y Kai-Kee, 2012, p.44)

Veinte años más tarde, Enetitz Lopez (2007) investigó el rol del mediador en museos de España y sus conclusiones señalan claramente los conflictos en los que se encontraba la labor del educador a nivel profesional. Labor que, según la investigadora, “además de marginada, sigue estando actualmente indefinida” (p. 299) Frente a las tensiones entre las expectativas de la institución y las suyas propias, adoptan los educadores diferentes posicionamientos y elaboran respuestas dispares al rol que les intenta atribuir el museo.

Esto llevó a López (2007, p. 299) a detectar tres actitudes distintas: el “educador adaptado”: aquel que asimila la metodología que propone el departamento en el que trabaja y, de forma sumisa, lleva a cabo sus prácticas tal y como le indican, sin plantearse otros modos alternativos de actuación. El “educador resistente”, inconformista que, al ver que su idea de educación no se corresponde con su trabajo en el museo, se esfuerza por hacer nuevas propuestas y porque éstas sean escuchadas y el “educador desubicado”, el cual, sin saber bien qué espera el museo de él, se ve obligado a improvisar sus prácticas y a llevarlas a cabo de forma intuitiva.

David Lanau Latre (2011) en un artículo sobre las “visitas guiadas” se refiere a esta falta de definición de ese rol continuamente cambiante aludiendo a la concepción tradicional pero aún vigente de “guía de museo” “que se vincula con una posición de poder frente a quien carece de autonomía y “debe ser llevado de la mano”. Lanau se cuestiona entonces:

“¿Es compatible “guiar” con que cada individuo cree su propio conocimiento y pueda decidir qué quiere aprender y qué quiere ignorar? ¿Es, en definitiva un ejercicio de poder o de responsabilidad? Y agrega:

Se trata de pasar de la lección vertical a la lección horizontal (Acaso, 2009); superar la dicotomía educador-educando para convertirnos en comunidad de aprendizaje: todos iguales, todos ignorantes, todos aprendices, todos con algo que aprender y algo que enseñar (Borja-Villel, 2008). La visita guiada se convierte en un lugar de encuentro, un momento de construcción colectiva de conocimiento. (Lanau, 2011, p. 131)

Soto e Ibarra (2009) presentan este tránsito desde la noción de guía a educador para llegar a la de mediador. Este pasaje trata de plantear un aprendizaje reflexivo en donde los dos polos, el educador y el visitante, a través de un diálogo y de la relación con la obra de arte, salen cambiados de la experiencia. En este sentido los autores acuden al concepto de Schön (Schön, 1992) cuando habla del “profesional reflexivo” que realiza una metarreflexión sobre sus propias afecciones y pensamientos, y se transforma a partir de abrirse a la experiencia del encuentro con el visitante, en un acontecimiento único de aproximación a la obra de arte. Se trata de salir de la univocidad de la interpretación para ir hacia la pluralidad de voces, y de no concebir la visita como la transmisión de un conjunto de códigos o de especificidades técnicas sino plantear activamente el vínculo y valorar el aporte cultural, sensible y particular del visitante. Todos estos son modos de salir del rol prefijado del educador omnisapiente. (Soto e Ibarra, 2009)

Se trata de reconocer y valorar la memoria cultural de cada quien, desde la que es posible construir significados nuevos, que no son los provistos de antemano por el museo. No basta con hablar de diálogo o interactividad, es necesario alojar al otro en ese espacio conversacional. Se trata de socavar la autoridad de la interpretación, no simplemente de otorgar el turno de habla

a quien se considera desinformado para reflexionar. Aquí es donde el mediador puede facilitar las conexiones con las propias percepciones sensibles, los afectos, los preceptos previos que se pone en funcionamiento cuando algo nuevo los estimula. (Soto e Ibarra, 2009)

En síntesis, podemos decir el rol del mediador, se ha trasladado desde la posición de poder omnisciente del guía tradicional, al educador posibilitador de un aprendizaje creativo y participativo, hasta llegar a los conceptos del mediador, facilitador de un entorno de interpretación, creación y apropiación de significados.

Partiendo de esta concepción, las principales tareas del mediador son identificar las necesidades de los visitantes en función del espacio y reaccionar ante ello, por lo que debe ser capaz de adaptarse a diferentes tipos de visitantes, provenientes de distintos contextos, de edades variadas, con expectativas e intereses desiguales y con diversos grados de formación.

En el contexto de los museos en general, Maryse Paquin (2015) se refiere también a las funciones del mediador de museo que lo define como “mediador cultural” y dice:

El mediador cultural del museo desarrolla la programación, las actividades, los estudios, la investigación, las evaluaciones y las publicaciones que apuntan a ligar el museo, sus objetos/obras, así como su potencial cultural con sus públicos actuales o potenciales. Propone nuevas aproximaciones al museo y sus colecciones. Sus actividades iluminan la pertinencia social del museo y facilitan no solamente el acceso a su patrimonio, sino aún la interacción con su cultura. A este efecto, colabora con los diferentes sectores del museo, los compañeros de redes pedagógicas, culturales sociales y económicas. (Paquin, 2015, p.108)

La situación requerida que hemos descrito anteriormente no puede ser concretada sin una capacitación profesional seria y responsable. Quienes aspiren a cumplir con las definiciones del rol de mediador de museo y estén dispuestos a asumir los retos de la labor de mediación

según los parámetros contemporáneos, acorde a como se van desarrollando y consolidando hace ya bastante tiempo deberán adquirir herramientas para lograr lidiar con las exigencias multidisciplinares que el puesto, a ser concebido como profesión, impone.

La falta de valoración institucional hacia el ámbito de educación y mediación dentro de los mismos museos actúa como un agente que entorpece el desarrollo de un factor que debería ser esencial para todos los involucrados en el entorno museístico que es la relación entre la oferta de la institución y sus públicos reales y potenciales. Sería lógico entonces, una posición promotora y alentadora hacia la función educativa desde la dirección y las otras secciones del museo, como interés común de toda la institución.

### ***1.9 La función educativa del museo y la relación con la escuela***

Los cambios mencionados, en el siglo xx y en especial en las últimas décadas, exigen un constante amoldamiento de las políticas educacionales de los DEM para mantener su relevancia en el contexto educativo y sociocultural de la sociedad contemporánea. Para cumplir con este creciente reto multidisciplinar, es necesario un ajuste trilateral entre los movimientos museológicos que apelan a la crítica, el diálogo y la participación democrática, las teorías de la apreciación artística que deben liderar con estrategias de interpretación y construcción de los significados frente a los retos del arte de todos los tiempos y con los enfoques educativos generales relacionados con el ámbito escolar, que aspira también a una constante evolución e incluye el mundo infantil implicando un desafío de actualización incesante.

Eilean Hooper-Greenhill (1994a) señala que ya en los años ochenta del siglo XX los DEM comenzaron a ofrecer, cada vez más, actividades interactivas basadas en la exposiciones activando una amplia gama de habilidades de aprendizaje, entre ellas estrategias del descubrimiento basadas en preguntas que tenían como objetivo ayudar al visitante a “descubrir”

por sí mismo lo que debe ser aprendido (Padró 2005a) o actividades desarrolladas bajo conceptos lúdicos-experienciales que muchos museos conservan hasta nuestros días, en las cuales sucede que la interacción y el divertimento prevalecen a la observación detallada.

Sin embargo, aunque la idea de las exposiciones como entornos de aprendizaje fue, en muchos sentidos, un gran paso adelante para los museos, este enfoque, se centró más en el entorno de aprendizaje que en el propio aprendiz. (Hooper-Greenhill, 1994a).

Así mismo a pesar de que el museo mantuvo una posición anticuada, en lo que se refiere a la jerarquía institucional y al poder que fue preservado y defendido” (Hooper-Greenhill, 1994a, p. 138) durante los años noventa, aumenta notablemente la oferta educativa y el DEM refuerza su posición en el museo justamente por ser considerado el encargado de ofrecer programas y actividades que brindan oportunidades de aprendizaje estructuradas para promover la participación activa del visitante.

En 1998, George Hein (Hein, 1998), que ya había proclamado anteriormente (Hooper-Greenhill (1994) su enfoque constructivista de educación en el museo, habla también de un aprendizaje considerado como una actividad social que se basa en la motivación, la interacción, la experiencia y el contexto.

Años más tarde en su libro sobre el rol del museo en la sociedad, Hein (2005) afirma: “la función principal de los museos es la de ser centros educativos ya que su labor en el campo de la educación es lo que los convierte en instituciones públicas para la conservación de la cultura”, (Hein, 2005, p. 357)

Por consiguiente con el objetivo de concretar esta labor educacional, en lo que se refiere al público de escolares es indispensable que quienes están a cargo de ella se cuestionen: ¿cómo se posicionan los museos en este nuevo contexto? ¿Cuáles son los objetivos de las visitas de

escolares? ¿De qué estrategias disponen para adaptarse a las nuevas formas de gestión de la información? ¿Qué tipo de diálogo se puede establecer con el público escolar? ¿Qué relación proponen frente al currículo escolar? Y ¿Qué tipo de colaboración espera el museo de parte de los docentes de escuelas? ¿Qué perfil de educador/mediador es necesario para poner en práctica las nuevas políticas? Y ¿En qué medida las propuestas educativas aplicadas responden a los objetivos deseados?

En contraposición sería coherente que las escuelas mancomunadas con el museo, se hagan preguntas similares para consolidar una plataforma unánime de objetivos a cumplir.

Por lo tanto, como destaca también Elaine H. Gurian (2006) resulta fundamental que los museos aprovechan estos momentos de cambios, así como también, las nuevas herramientas que proporcionan las plataformas digitales, para repensar su función, reinventarse y modificar el modo de vincularse con sus visitantes.

### ***1.10 El departamento de educación en los museos***

La apertura de las colecciones al público en el siglo XVIII señaló ya entonces, los cimientos de los ideales formativos de la institución, que se desplegarían, para constituir las bases de lo que es hoy en día, la educación en los museos. (Zeller, 1989; Roberts, 1997).

En algunos países pioneros, como EEUU, Gran Bretaña o Canadá, ya a principios del siglo XX encontramos “servicios educativos” en diversos museos y en Bélgica desde 1922. Sin embargo, en la mayoría de los países europeos la aparición de los departamentos de educación se produjo a partir de la década de los sesenta, y especialmente, en la década de los setenta. (Olofsson, 1979 en Pastor, 2004, p. 32)

A diferencia de España por ejemplo, donde a comienzos de los años 80 se acordó mantener una única denominación siguiendo las orientaciones del ICOM, y se propuso el nombre de

Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC)(), en Israel estos son denominados por lo general departamentos de educación y solamente en museos con equipos considerables , ya que en muchos museos aunque las funciones existen , no hay delimitación clara de departamentos sino funcionarios que cumplen con los puestos de curadores , escargado de la educación, de manutención ydemas.

El departamento de educación del Museo de Israel creado en 1966, forma parte del “Pabellón de la juventud y la educación por el arte, en honor a Ruth<sup>9</sup>”, que es considerado como uno de los pioneros en el mundo entre los centros de educación en museos de arte.

En Israel, por ejemplo, no todos los museos, llaman al área responsable del servicio al público y a los programas de educación y mediación, bajo la denominación “departamento”. Por lo general, esto depende del tamaño del museo y del número de empleados que forman parte del equipo de la institución. De la misma manera en los distintos casos, la persona encargada de esta sección es denominada: jefa del departamento de Educación (JDE), coordinadora de educación e incluso curadora de educación. En algunos casos, estos funcionarios forman parte de la dirección general del museo, de la consolidación de sus políticas y su credo fundamental. Pero, a pesar de ser un factor tan dominante en la entidad de la institución, no siempre el área de la educación, disfruta de un debido reconocimiento.

Ya en 1965, la octava Asamblea del ICOM adopto una declaración que hace las veces de documento de política general, según la cual, dada la creciente importancia del papel educativo y cultural de los museos, estos últimos deben contratar especialistas en educación, ya sean profesores calificados a los cuales habrá que ofrecerles capacitación complementaria en las disciplinas del museo, ya sea académicos, incluidos los conservadores, que deberán recibir una

---

<sup>9</sup> [http://www.english.imjnet.org.il/page\\_1193](http://www.english.imjnet.org.il/page_1193)

información adicional en pedagogía (Bruninghaus-Knubel.2006 p. 120).

El departamento de educación está a cargo de muchas funciones. “La experiencia de los educadores en el diseño de estrategias, programas y actividades que brindan los servicios educativos en los museos tiene como una de sus finalidades ofrecer un servicio de calidad. Las visitas guiadas, talleres, materiales didácticos y cursos de verano cumplen con esta función, aunque no siempre de manera óptima. Todavía hay mucho que hacer en relación con la gran diversidad de públicos y de intereses. La educación dentro del museo va más allá de las actividades sugeridas, es un concepto mucho más amplio concebido como un proceso continuo que abarca ideas, propósitos y acciones, el cual debe alentar el desarrollo de conocimiento habilidades, actitudes y valores así como acciones de retroalimentación con el público (Vallejo,Martin,Torres,2002, p.18).

Las principales funciones de cara al exterior, son las que se efectúan en relación con personas o instituciones externas al museo<sup>10</sup>:

- Planificación de programas a corto y a largo plazo y programación de todas las actividades de mediación, tanto referente al contenido como a las metodologías, así como talleres, conferencias, cursos y proyectos especiales para todo tipo de público incluyendo escuelas, adultos, familias y demás.
- Información y difusión de las actividades educativas y culturales para los distintos públicos,
- Planificación y organización del cronograma de visitas

---

<sup>10</sup> Datos obtenidos de documentos internos del museo de Ashdod que definen el Rol del Departamento de educación obtenido en 2005.

- Relación con instituciones educativas de todo nivel, desde el pre-escolar hasta el universitario, para fomentar proyectos comunes fuera del museo.
- Relación con entes comunitarios, con las intendencias locales y organizaciones de grupos con características específicas.
- Relación con todo tipo de institución, comercial, industrial o cultural para fomentar colaboraciones y subvenciones.
- Relación con organizaciones profesionales e incluso con otros museos, o entes de expertos en distintos ámbitos de interés, como arquitectos, diseñadores y demás.

Las principales funciones de cara al interior son:

- Relación con todos los otros funcionarios o departamentos del museo, tanto sea para colaborar, como para recibir mutua información.
- Gestión, supervisión y evaluación de la puesta en práctica de todas las actividades y programas mencionados y de sus respectivos niveles.
- Capacitación de los educadores del equipo de educación, a través de, cursillos de formación y actualización, tanto de los contenidos del museo como de metodologías de mediación, aplicando el intercambio de conocimientos y una realimentación constructiva.

Estos departamentos diseñan, por lo general sus políticas educacionales acorde a ideales definidos y plantean objetivos específicos para cumplir con sus metas. Esta plataforma al igual que la oferta de los distintos programas, se publican y difunden generalmente, a través de folletos y en la página web del museo, lo que se denominará en este contexto como el material hemerográfico.

En cuanto a la estructura de estos departamentos, se constata la necesidad de que haya un equipo interdisciplinar donde tengan cabida pedagogos, psicólogos, sociólogos, animadores socioculturales, etc. cuyos trabajos serían la renovación de los métodos pedagógicos, un mejor conocimiento del público y la aplicación de métodos apropiados de comunicación. En cualquier caso, como expresa Arnaldo (2009), lo verdaderamente importante para el reconocimiento del perfil propio de un museo es que los educadores, pertenezcan o no a la propia plantilla, desarrollen su actividad conforme a pautas didácticas afines a las definidas por el perfil museográfico de la propia institución. (Hervás Aviles y Tiburcio Sánchez p. 6)

El sistema laboral en la mayoría de los museos israelíes consiste en equipos de educadores contratados por lo general por hora y en relación a las demandas de visitas que el museo organiza. Distinto a otros lugares del mundo, la contratación es directa y sin agencias mediadoras o intermediarios. El trabajo en el museo puede llegar a ser muy inestable dependiendo de factores como ciclo lectivo, vacaciones, y demás. Esto influye de manera que los términos de tiempo que los educadores permanecen en el puesto son relativamente cortos.

Como mencionamos, las tensiones de políticas institucionales internas, aun hoy en día influyen en la falta de reconocimiento que merece esta área del museo. Pero aun así, con el correr de los años, los departamentos de educación van ubicándose no sólo en puntos cruciales del funcionamiento institucional, sino como un factor de identidad del museo. Como lo señalo ya Lisa Roberts en su libro "From Knowledge to Narrative" (Roberts, 1997), el nuevo papel del educador de museo es una verdadera revolución que lentamente ha venido cambiando el quehacer del museo, redefiniendo los roles del mismo y de sus actores principales, convirtiendo la educación en una función central del museo. Es imperativo seguir repensando el museo desde la educación y la comunicación ya que

los servicios educativos... deberían ser fuente real de divulgación cultural, generar estrategias de acción educativa, fortalecer la estructura de la labor educativa formal y no formal, estructurar programas de formación de públicos y de capacitación interna. (Vallejo,Martin,Torres,2002, p.25)

### ***1.11 Los niños como público en exposiciones de arte***

Philip Yenawine (2001), uno de los creadores de “La Estrategia de Pensamiento Visual” VTS y quien dirigió el DEM del MOMA de Nueva York en los años ochenta del siglo XX, escribió en uno de sus artículos:

El arte es la forma más compleja de representación de objetos y personas y, a diferencia de cualquier otro objeto visual cotidiano, requiere tiempo, atención, esfuerzo, pensamiento e información para comprenderlo de un modo significativo. ...Hoy en día, el contacto con el arte es, por desgracia, muy escaso y rara vez se incluye en un plan de estudios escolares. A menudo ocurre que los visitantes que entran en un museo no están preparados para ver lo que se van a encontrar. Por este motivo, es lógico que los que estamos involucrados en el valor del arte como medio para sacar el máximo provecho de cualquier oportunidad de enseñar, enseñemos para fomentar las capacidades de los observadores noveles, sin que por ello pierdan el espíritu abierto que les caracteriza.(Yenawine, 2001, pp.1-2)

Al respecto Rachel Shalita, museóloga y profesora israelí, con gran experiencia en educación en museos, escribe en su último libro “Diálogo con el arte contemporáneo” (2013)<sup>11</sup>:

La visita al museo, para los niños, puede convertirse en una experiencia enriquecedora, pero puede convertirse también en una gira insostenible para ellos. ... No hay duda de que en gran

---

<sup>11</sup> Ver Anexo 1: Resumen del libro “Diálogo con arte contemporáneo” en ingles

medida el segmento del público infantil en los museos de arte es el que está más descuidado, una de las razones, es que este tipo de museos están hechos para adultos y las visitas organizadas para escolares y familias tienen que dar una respuesta a esa paradoja de adaptar el museo a los niños que son invitados a un lugar que no está hecho para ellos (Shalita, 2013, p. 80).

“En muy pocos museos de arte existen instalaciones que sean específicamente apropiadas y diseñadas para niños” (Newson and Silver, 1978, p.127). Existen sí museos de niños (Children’s Museums) en muchos lugares del mundo, pero estos no tratan de arte o de otro tipo de objetos o colecciones, sino de distintos aspectos del mundo infantil o de temas de interés infantil. Rebeca Hertz, en su artículo: “Why are children’s museums, museums?”

(¿Por qué los museos de niños, son museo?) dice: “El museo de niños trata de experiencias, no de objetos”. (Hertz, 2015, p. 1) La diferencia consiste en que mientras ese tipo de institución tiene como meta principal ofrecer experiencias de aprendizaje y diversión y usa objetos como herramientas para lograr ese propósito, los museos convencionales, sean de arte, de historia o de ciencia, generalmente se basan en los objetos que exponen, y las experiencias del visitante se crean en función a ellos.

Generalmente, los espacios en los museos de arte son muy grandes, la orientación es complicada y las instalaciones expositivas no están diseñadas de modo acorde al público infantil. Esto ocurre no solo en cuanto a los contenidos de los textos que acompañan a las obras de arte, sino a la forma y la altura en que están colgadas. Además las condiciones o exigencias de comportamiento en el museo son por lo general estrictas para los niños, lo que no los vuelve un ámbito amistoso para ellos. (Shalita, 2013)

Esta situación está originada por enfoques curatoriales tradicionalistas que se preocupan, no solo por la seguridad y la conservación de las colecciones, la imagen y la tranquilidad de las salas, sino que se manifiestan también en las discusiones frente al departamento de

educación, especialmente en lo que concierne a la adjudicación de espacios en los que se puedan desarrollar actividades con grupos de niños. (Shalita, 2013)

La inadecuación de los espacios, para hacer algo más que una visita contemplativa es una dificultad real que requiere ser subsanada. Para un niño, el espacio del museo de arte ofrece muchas limitaciones: está prohibido correr, está prohibido hablar, está prohibido tocar. Todos los preparativos previos a la visita al museo, ya sea en el colegio o antes de entrar, incluyen siempre la información de un conjunto de restricciones en las acciones, en el acceso a ciertos espacios, contacto con la obra, uso de la voz, etc. Todo lo cual da al museo la imagen de un lugar pleno de limitaciones más que un espacio de encuentros placenteros.

Hay que tener en cuenta que los curadores de las exposiciones, por lo general, no consideran al público infantil como destinatario de las exposiciones, y en la mayoría de los casos, los educadores del museo, quienes están familiarizados con este tipo de visitantes, no están involucrados en la programación expositiva.

Generalmente la política de las exposiciones y la actitud del museo se guían por términos artísticos, culturales, locales o globales, que no tiene en consideración al público más joven. (Shalita, 2013). Si a eso le agregamos que la mayoría de los visitantes adultos, ven en los niños, como una molestia en su visita y no siempre tienen paciencia para con el comportamiento de estos, tenemos una situación bastante problemática.

Todo eso, ubica al departamento de educación como intermediario o como agente de mediación entre el museo y los niños. Las visitas guiadas/mediadas tratan de hacer que el museo sea un lugar más amigable para los niños y que logren disfrutar durante el tiempo que están ahí.

De alguna manera, lo que sucede, es que durante el período en que los chicos visitan el museo, éste se convierte en un lugar, en donde hay teatro, juegos, actividades recreativas,

eludiendo totalmente la realidad a la que se enfrentarían los niños en el caso de que ellos hubiesen llegado al museo en forma independiente, sin el grupo escolar y sin esos recursos que actúan como intermediarios. (Shalita, 2013)

Eso sucede, porque en todos los casos en los que los niños llegan a visitas guiadas, son conducidos por una persona adulta que les va mostrando los distintos lugares desconocidos para ellos, sin brindarles herramientas que favorezcan la orientación y disminuyan la incertidumbre y les otorguen motivaciones para futuras visitas independientes.

Los niños agrupados, visitan en forma parcial, únicamente los lugares que el adulto ha decidido para ellos, y lo hace por medio de actividades estructuradas que, por lo general, no permiten la elección o la deambulación libre por las salas que podrían otorgar una experiencia auténtica frente al arte y un aprendizaje de lo que un museo puede otorgar.

Rachel Shalita (2013) sostiene que cuando se programa una actividad educativa, ésta está basada siempre, en el conocimiento de las obras de arte, y muy pocos esfuerzos se hacen para educar a la nueva generación, cómo visitar un museo en forma independiente, para que lo vean como un lugar de deleite y de aprendizaje. De esta manera, agrega la autora, “no hay ninguna posibilidad de que estos niños en el futuro pasen a ser visitantes autónomos.” (Shalita, 2013, p.13)

Si nuestro deseo es que los principiantes establezcan una relación sólida con el arte, deberíamos pensar en el tipo de arte más adecuado para iniciarlos a la materia. Si pretendemos, además, que aprendan a “leerlo” por sí mismos—que se conviertan en observadores autosuficientes— deberíamos pensar en la mejor manera de propiciar su desarrollo estético. (Yenawine, 2001, p.1)

Por lo general, el público de alumnos que visitan el museo como parte del programa escolar es considerado un “público cautivo”, porque ellos llegan en grupos organizados, por alguien

que tomó la decisión no solo de ir, sino también de qué es lo que van a ver.

De hecho en el campo, la mayoría de los museos, tienen su área de educación, dedicada especialmente a este segmento de visitantes que se esmera por desarrollar una oferta atractiva justificando esta labor en el ideal de capacitar y educar a una nueva generación de consumidores y/o amantes del arte. (Shalita, 2013)

Pero respecto a la capacidad de apreciación del arte de los niños en edad escolar, en especial lo que se refiere al arte moderno y contemporáneo, existen enfoques contradictorios. Uno de estos fue expresado de manera muy radical, en un artículo bajo el título: “Sólo para adultos”, que se ha publicado en Israel, en la revista “Studio” en el año 1990, en el cual la curadora Dalia Manor, expuso su posición diciendo:

El arte es una cuestión solamente para adultos, tanto a nivel de la práctica, como de la observación. El arte es una actividad de seres adultos, tanto a nivel psíquico como espiritual, que está basado en la experiencia personal y colectiva, con valores culturales que fueron desarrollados a través de la vida, de las actitudes, de las ideas únicas y de las habilidades gráficas. Para que un observador (un lector o un oyente), pueda captar los distintos niveles expresados en una obra, que fue creada por un adulto, para otro adulto o incluso solo para alguna parte de ellos, esta persona tiene que tener una base en común con el que la ha creado.

Niños, con todo lo bueno que tiene su capacidad imaginativa y su ingenuidad, no tienen, ni tampoco se les puede exigir que tengan, la capacidad para apreciar o para crear arte, tanto a nivel práctico, como con respecto a la observación. (Manor, 1990, p. 2).

Manor (1990) sostiene que el arte plástico, no está hecho para los observadores infantiles e incluso tampoco para el público en general, explicando:

El arte está hecho por y para grupos muy específicos. En el pasado estos eran los patrones de las

artes, hoy estos son grupos profesionales partidarios del arte que son muy limitados. De acá surge la acusación, de que el arte moderno es una manifestación elitista, reclamo, que no se hizo al arte de otras épocas, a pesar de que entonces era realmente elitista, en todo el sentido de la palabra. (Manor, 1990,p.2)

No nos referimos a la creación plástica que los niños hacen desde temprana edad , nos referimos a lo que se considera arte visual y se expone como tal en museos o galerías de arte. Por cierto no existe un sub-tema del arte que sea arte visual creado para niños, de la misma manera que existe la literatura para niños, el teatro para niños, el cine para niños e incluso, existen conciertos y espectáculos de danza, destinados a los niños. Adultos que intencionalmente crean para ese público.

Por lo tanto, el arte visual, que presentamos frente a los niños, es consecuencia de una actividad de gente adulta, tanto física como espiritual, creada y dirigida originalmente, a público adulto. Los contenidos de ese arte y la forma de la expresión, no están referido al público infantil, ni hecho para ellos.

Considerando esta situación surge la pregunta: ¿de qué manera, los niños pueden experimentar la vivencia de un encuentro significativo con obras de arte, que originariamente fueron creadas para adultos?

En realidad, el mundo de contenidos culturales de nuestra sociedad, no está acomodado para los niños, y los sistemas educativos deben seleccionar, adaptar o construir contenidos apropiados para ellos. Sería conveniente entonces que los responsables de estas actividades pudieran verificar de manera consciente y responsable, si los contenidos a los que se expone a los niños, son apropiados para ellos.

De la misma manera que el sistema educativo examina por ejemplo, una obra de teatro,

para niños de 4-7 años y otras para adolescentes o se decide que no todos los capítulos de la historia son apropiados para los niños, las exposiciones de arte deberían evaluarse con los mismos criterios .

Yenaweine (2001) agrega:

Nuestro objetivo como profesores es enseñar a los principiantes, mediante la práctica, a elaborar su propio entendimiento del arte, incrementando su potencial como observadores. De este modo, entre los distintos tipos de arte, deberíamos considerar el más accesible a observadores principiantes de edad y bagaje cultural diferentes. A pesar de la actitud abierta de estos observadores, existen determinadas obras que percibirán y comprenderán más fácilmente. ( Yenaweine, 2001, p. 3)

En Israel, hay algunos museos en los cuales se exhiben exposiciones de arte que están diseñadas y dirigidas a niños, jóvenes y familias. Esto sucede en especial en los grandes museos en los cuales estas son parte integral del museo como en el Museo de Israel, el Museo de Arte de Tel Aviv y el Museo de Haifa. Y en otros museos más pequeños solo en forma temporaria. En esas exposiciones no siempre los espectadores pueden encontrar obras originales y muchas veces, las obras están mezcladas con otro conjunto de elementos de diseño para motivar alguna clase de actividad con los niños.

En este tipo de exposiciones de arte que están destinadas al público infantil, suele pasar que se solicita a los artistas, que realicen obras apropiadas para niños. Algunos curadores, eligen obras que están ligadas con el mundo infantil, o con contenidos con los que se pueden hacer actividades para niños, que tienen características que se supone, pueden atraer a los niños, como un colorido muy intenso, algo que sea simple de alguna manera u obras de arte que despierten alguna discusión interesante, con respecto a valores, obras que tratan temas sociales, familiares y demás.

La posición metodológica de la estrategia de Yenawine (VTS) apoya enfáticamente la selección de obras a exponer frente a los niños y sostiene que:

Para los observadores muy pequeños (menores de siete años) las imágenes deberán ser bastante sencillas, incluso rescindibles, de forma que no se sientan abrumados. Las imágenes deben ser conocidas, evidentemente, y se deben mostrar de un modo claro para permitir muchas observaciones, que es el campo donde ellos se mueven. Debemos hacer que les resulte fácil identificar a gente (en particular, niños y familias), objetos, acciones, gestos y expresiones. (Yenawine, 2001 p.10)

Raquel Shalita (2012) comenta en su libro acerca de conversaciones que mantuvo con educadores de distintos museos de arte, en las que preguntó, cuáles eran los requisitos para elegir qué es apropiado para niños, y de qué manera ellos tomaban esa decisión. A esto recibió respuestas muy interesantes, por ejemplo:

“elegiríamos temas que pudieran despertar el interés de los niños; temas que fueran relevantes al mundo y a la realidad de los niños u obras que estuvieran ligadas a una tecnología cercana a la vida de los chicos, como por ejemplo la computadora o internet. No elegiríamos temas ligados a política por ejemplo, que pueden resultar complejos y desconocidos por los niños. (Shalita, 2012, p.92)

Por otro lado muchos educadores opinaron que no había temas que a su criterio fuesen apropiados para niños ya que, por ejemplo, en las obras sobre animales, que suelen considerarse temas adecuado para ellos, pueden aparecer escenas violentas que los asusten y por lo contrario, temas aparentemente triviales, pueden prestarse a interpretaciones ambiguas. (Shalita, 2012).

Yenawine acentúa esta idea y argumenta detalladamente:

Existen temas que, en general, deberán evitarse pues, a pesar de ser importantes, las

situaciones que presentan conllevan demasiadas variables para asegurar una experiencia positiva. Las imágenes que ilustran escenas de violencia, posturas políticas específicas, imagerie religiosa determinada, desnudez, sexualidad y sensualidad manifiestas, así como temas grotescos o macabros pueden perjudicar a los observadores inexpertos si los valores expresados en ellas entran en conflicto con los suyos propios" (Yenawine, 2001, p.11).

Estas limitaciones y otras como la exclusión de obras abstractas o naturalezas muertas responden según Yenawine y Housen, (Yenawine, 2001), creadores de esta estrategia, al desarrollo sistemático del método VTS, y no solo a cuestiones ideológicas o morales. Pero aun así es aquí, donde surgen los cuestionamientos y los dilemas referentes a la selección o censura de lo que se expondrá frente al alumnado en el museo.

Hay que tener en cuenta, que estas visita consisten en un encuentro esporádico con tiempo limitado, por lo tanto, en casos determinados, además de los criterios aplicados por los educadores del museo existe la posibilidad y quizás la obligación de acudir a los maestros de clase, que conocen a los niños, su idiosincrasia intelectual, emotiva y sociocultural, así como también las características del entorno escolar del que proceden, datos que en circunstancias determinadas son imprescindibles para tomar decisiones y determinar si tratar o no temas específicos.

### **1.11.1 Las preferencias de los niños**

Los adultos generalmente pensamos que nosotros sabemos cuáles son las obras apropiadas o las preferencias de los niños. Habitualmente respondemos basándonos, en las características de las obras que hacen los niños mismos, por ejemplo el uso de los colores y los temas elegidos por los niños en sus dibujos.

Esta convicción fue contradicha, en distintos experimentos, en los cuales se ha cuestionado las preferencias de los niños, de obras determinadas. El resultado fue sorprendente. "La pintura que los niños votaron más, fue la que los maestros votaron menos y viceversa." (Shalita, 2012, p. 94)

Ya en los años 40 del siglo xx el psicólogo Elias Katz (Funk, 1997) investigó en qué medida prefieren los niños el arte tradicional clásico o el arte moderno. Se interrogó a dos mil quinientos alumnos entre 7 y 11 años, en cinco colegios distintos, de distintos niveles socio económico. Durante la investigación, se les presentó a los niños pares de pinturas con el mismo tema, dos pinturas de paisajes o dos pinturas de retratos, etc., en cada par de pinturas una de ellas era clásica (del renacimiento italiano, francés, holandés, pinturas de Rafael, Rembrandt, etc.) y la otra era moderna (impresionista, cubista, etc.).

La preferencia por las obras tradicionales, en relación a las modernas, se dio en una relación de tres a dos. Lo interesante es, que aun cuando la preferencia de las pinturas clásicas fue mayor en los niños, esta fue inferior a la preferencia encontrada en los adultos, frente a la misma comparación. Cuando se analizó en forma más específica, las distintas edades de los niños, se encontró que quienes tenían 7/8 años, preferían el arte moderno en mayor medida, que quienes tenían 11 años. Esta preferencia por la obra clásica se iba acentuando con la edad.

La conclusión de Katz fue, que los niños mayores, se identificaban más con las normas de los adultos y preferían un arte que era más conservador, que los más pequeños. (Funch, 1997)

Cuando nos referimos, a cuáles serán las obras de arte adecuadas para niños, hay que tomar en cuenta, que hablamos de niños de la escuela primaria o del jardín de infancia, ya que a los adolescentes, generalmente se los expone a obras de arte que se consideran para adultos.

El mundo cultural visual en el que viven los niños y al que están expuestos, tiene un significado muy importante para ellos, y sus preferencias, están influidas en gran medida, por

las imágenes de los héroes y las estrellas conocidos por el cine y la televisión.

Por lo tanto, en lo que se refiere a la elección de las obras de arte para niños, hay que tener en cuenta las diferencias entre el punto de vista del adulto, que considera, qué sabe lo que es apropiado para los niños, basado en su propia experiencia, y entre el punto de vista de los mismos niños.

En algunas estrategias de visitas mediadas al museo, existe la posibilidad de permitir al público infantil, la oportunidad de elegir las obras que le interesan. De esa manera se puede conseguir un doble objetivo: en primer lugar, dar al niño herramientas, para una futura visita autónoma, en la que ya tendrá el hábito de elegir su propio itinerario, según sus preferencias. Por otro lado, el adulto no tendrá que decidir de antemano, qué le gusta al niño, sino, seguirlo, entenderlo y acompañarlo.

En cuanto a los temas que podrían pensarse como censurables, los límites no son claros y definidos. El desnudo no siempre es provocativo para los niños, incluso cuando lo es, a menudo la conmoción es muy momentánea, al verlo por primera vez, pero por lo general, se puede pasar seguidamente a tratar, factores artísticos o contextuales distintos, ligados a la obra.

Surgen entonces los cuestionamientos: ¿quién debe tomar las decisiones acerca de temas sensibles, el docente, que conoce el grupo de niños, que sabe cuál es la capacidad de captación de sus alumnos y si pueden pasar por experiencias determinadas? ¿O es esta la obligación del DEM de evaluar lo que se expone en el museo y considerar las implicancias que esto puede tener en la interacción con el público infantil? ¿De quién es esta responsabilidad?

La psicología evolutiva (desde: Freud y Piaget hasta Erikson, Vygotsky, Kohlberg, Wilber y otros), nos ha enseñado durante casi cien años que un niño no es como un adulto con habilidades menos desarrolladas. Un niño es algo muy distinto, con su coherencia interna, con

sus características y sus necesidades, con su estructura y su organización propias.

Una de las concepciones más extendidas sobre la infancia es que los adultos pensemos que los niños no tienen opinión sobre las cosas o los sucesos, o que las que tienen, son simples y superficiales. También se cree que los niños son fáciles de engañar, más cuanto más pequeños, o al menos de distraer. Pero ¿nos hemos preguntado a qué edad es capaz un niño de darse cuenta, de lo que le gusta y de lo que no?

Los museólogos Mikel Asensio y Elena Pol (2006) que estudiaron estos cuestionamientos sostienen que: “muy pronto, más pronto de lo que imaginamos. La valoración estética y emocional es muy temprana. Los niños saben perfectamente lo que les gusta y lo que no y por qué”. (Asensio y Pol, 2006, p.13) Como resultado de sus investigaciones, los autores explican:

Cuando les hemos pedido su opinión a los visitantes más pequeños nos hemos encontrado con verdaderos seguidores de la Academia. Los niños (como una mayoría de los adultos) han mostrado sistemáticamente su fascinación por los contenidos y las colecciones. La idea de que los niños sólo quieren algo divertido y que no les interesan los contenidos, los objetos o las obras de las colecciones es simplemente falsa, es una construcción fatua más de los supuestos expertos que pretenden reducir los contenidos científicos a un conjunto de saberes encriptados que garanticen la exclusividad y el elitismo de su accesibilidad para su propio deleite y disfrute. (Asensio y Pol, 2006, p.14)

Señalaremos que el rigor curatorial y artístico accesible al público infantil o a públicos variados, no debe basarse en propuestas superficiales y banales, sino que, muy al contrario, debe explorar contenidos y actividades en profundidad, que son demandadas por todos los tipos de públicos.

“Incluso los infantes detestan planteamientos superficiales donde no se transmiten contenidos sustanciales. Contenidos que pueden ser fácilmente detectados, si se tiene la sensibilidad, con unas

labores mínimas de evaluación previa y formativa. ... Obviamente el truco es que estos contenidos sustantivos no son los tradicionalmente contemplados por los expertos que suelen perderse en academicismos endogámicos, sino en aspectos relacionados con la aplicabilidad y la contextualización del conocimiento.” (Asensio y Pol, 2006, p.18)

En resumen, vemos, que las preferencias de los niños son cambiantes de tal forma que no se puede llegar a una conclusión única.

Por lo tanto, no existe una receta clara, única de la obra de arte que va a ser apropiada para los niños, que les interese, que no les provoque miedo, que no los perjudique de alguna forma, moral o emocional y probablemente no hay necesidad que la haya. Pero como ya anticipamos, al ser el encuentro de la visita al museo de índole esporádico y limitado, esto obliga a los adultos de ambas partes, a actuar con mucha sensibilidad y gran medida de responsabilidad.

### ***1.12 Enfoques de apreciación artística que justifican la visita al museo de niños en edad escolar***

Existen distintos enfoques acerca de la visita al museo de niños en la edad escolar<sup>12</sup> a la que nos referimos en este estudio. Por lo general, la actitud de los mediadores de los museos es ver a los niños como el público futuro de apreciadores de arte y, por eso, ven el valor de invertir en ellos en el presente. Incluso están dispuestos a esforzarse para recibirlos y ser el puente entre ellos y obras que no les fueron destinadas. Pero existen también posiciones que ven a los niños no solamente como público futuro, sino como público actual y creen que el encuentro con las obras de arte puede causarles una experiencia auténtica y enriquecedora.

---

<sup>12</sup> En la literatura psicológica hay un consenso en emplear la designación "edad escolar" para referirse al periodo que se extiende desde los seis a los doce años de edad. Esta denominación responde a un criterio de delimitación por edad cronológica y hace referencia al inicio de los aprendizajes sistemáticos en instituciones educativas, fenómeno común en sociedades distintas.

Quien alguna vez ha observado a niños visitando museos de arte debe haber notado, como ya anticipamos, que no son indiferentes a las obras. Los distintos enfoques presentados a continuación analizan desde diversos puntos de vista la apreciación artística de niños en edad escolar, otorgando bajo el entorno teórico una justificación o respaldo al valor cuestionado de la mera visita al museo de arte para alumnos en la edad escolar.

### **1.12.1 El desarrollo de las capacidades de apreciación estético-artística**

Como resultado de una investigación en la universidad de Ohio bajo el nombre “Como nosotros entendemos arte” (Parsons, 1987), Michael Parsons planteó una línea de desarrollo del entendimiento del arte que tiene cinco distintas etapas, cada una de ellas basada en la anterior. Sin embargo, no habría una correlación entre las etapas y la edad. El hecho de que una persona tenga veinte o sesenta años no asegura que pueda estar en una de las etapas más adelantadas de la apreciación del arte. Según el autor el proceso de una etapa a otra depende de la experiencia que se va acumulando a través de la exposición al arte y de su capacidad de decodificar y entender las obras.

“Las etapas son “conjuntos de ideas” (“clusters of ideas”) más que características de la persona. Si la gente fuese consistente en su forma de pensar sobre el arte, ellos usarían un conjunto de ideas consistentes para su interpretación, de esa manera sería posible definir en qué etapa del desarrollo cognitivo se encuentran”. (Parson, 1987, p. 11)

Así surgen dos consecuencias distintas: una es que la edad cronológica no es el único factor relevante, o sea que un niño que ha aprendido a observar arte puede disfrutar más que un adulto que jamás se ha acercado a una obra, y el segundo, más significativo aún para nosotros, es que el entendimiento del arte no se desarrolla solamente por medio de la experiencia de contemplar obras de arte, sino que exige una capacidad de decodificación y una lectura de la obra de arte en forma profunda.

Según esta idea, la mera estadía en un museo, incluso si es larga y con actividades, no es suficiente para desarrollar la capacidad del niño y su entendimiento de las obras de arte si no está acompañada por una intención y acción crítica y de interpretación profunda.

Por lo tanto, las visitas anuales del alumnado a museos, las actividades y los talleres podrían ser irrelevantes en el desarrollo del joven observador, en especial en lo que se refiere al despliegue de su apreciación autónoma.

Hay dos hipótesis en la base del enfoque de Parsons (Parsons, 1987). La primera sostiene que el arte no es solamente una serie de objetos hermosos sino también el camino por medio del cual nosotros podemos expresar nuestro mundo interior, un mundo interior que responde en forma compleja y continua al mundo exterior y está compuesto por distintas necesidades, tensiones, pensamientos, sentimientos, algunos temporarios y otros continuos. Nuestro mundo interior no es transparente para nosotros y si queremos entenderlo mejor debemos darle formas que se puedan captar. El arte es uno de los caminos para hacerlo.

El segundo planteo se basa en que el arte expresa más de lo que hay en la intencionalidad del artista, por lo tanto, al pasar la obra de arte del espacio privado del autor al espacio público del espectador, aparece inmediatamente la posibilidad de múltiples críticas, juicios diversos y variedades interpretativas.

En el estudio mencionado, los investigadores han hablado con personas de distintas edades sobre obras de diversas épocas y, según los resultados de esas conversaciones, Parsons desarrolló la teoría del desarrollo estético y sus cinco etapas denominadas: el favoritismo, la belleza o el realismo, la expresión, el estilo y la forma y la autonomía. (Parsons, 1987)

El autor describe las etapas en relación a los espectadores potenciales. La primera etapa, que es característica, por lo general de los niños de jardín de infancia, es la de las preferencias

personales o el favoritismo. El espectador disfruta de manera intuitiva de las pinturas, se ve atraído por los colores y reacciona de manera asociativa libre sin tener que estar obligatoriamente informado de los datos de la obra observada.

En esta etapa hay un bajo nivel de conciencia al punto de vista de los otros como tampoco al del artista. El museo en este caso puede ofrecer visitas basadas en actividades lúdicas que le dan lugar a la imaginación del niño sin importancia por la relación con lo que está pintado en la obra.

La segunda etapa en la que se pueden encontrar los niños de la escuela primaria se centra en el tema pintado. Para los niños el objetivo principal de la obra es representar algo. La pintura puede considerarse buena o atractiva si la representación es realista. Por ejemplo si Renoir dibuja un perro y al niño le gustan los perros esa será una pintura linda a su gusto. Los factores valorados en esta etapa serán la habilidad artística, la inversión en el trabajo y la belleza del resultado. En esta etapa de belleza y realismo existe la capacidad de tener en cuenta el punto de vista de otra persona y detectar la existencia de distintos enfoques de la experiencia estética.

En la tercera etapa el objetivo del arte es la expresión como vivencia. La belleza de la temática pasa a ser secundaria frente a lo que expresa la obra. O sea que quien ha llegado a esta etapa de expresividad, puede aceptar que es posible que una pintura sea buena o bella, incluso si trata un tema “feo”. (Parsons, 1987, p.23) En esta etapa no se valora el realismo y las habilidades como objetivos por sí mismo sino como herramientas para la expresión. En cambio se admira la creatividad, la originalidad y el pensamiento profundo. Asimismo es una etapa muy individualista y como una experiencia personal. Por lo tanto se duda que conversaciones sobre el arte puedan crear criterios objetivos.

La cuarta etapa acentúa el estilo y la forma. Se concibe a la pintura como una producción

social más que individual. La obra de arte se encuentra en un espacio público y un debate o un diálogo colectivo acerca de la apreciación que puede crear interpretaciones cambiantes. Los espectadores consideran que el significado del arte se basa en lo que se puede decir sobre ella en conjunto, más de lo que se aprecia a través de los ojos de una sola persona. “Esta es la posibilidad de obtener la perspectiva de la tradición y aceptar que existen varias interpretaciones para la misma pintura”. (Parsons, 1987, p. 24)

La última etapa, llamada por Parsons la autonomía, se basa en la convicción de que los conceptos y los valores que se construyeron en forma histórica deben ser reevaluados de manera personal en función de las circunstancias del momento. El juicio de una obra de arte es un acto personal en un entorno social. El juicio personal es la única base sólida que tiene el individuo y que está bajo su responsabilidad y está en él recibir o rechazar lo que recibe de la tradición cultural. La responsabilidad del individuo no se limita consigo mismo si no con los otros por lo tanto el diálogo es obligatorio. Por medio de la evaluación de las relaciones de los otros el individuo no puede entender incluso sus propias vivencias. De esa manera el debate colectivo es el camino que lleva a cada individuo a entender y enunciar su juicio personal.

En el siguiente cuadro Hernández adaptó las características de cada una de las etapas, con sus dimensiones psicológicas y las dimensiones estéticas, tal como las clasificó Parsons. (Morales Artero, 2001)

	• <b>Características</b>	• <b>Dimensión psicológica</b>	• <b>Dimensión estética</b>
<b>FAVORITISMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración empática con la forma y con la narración. Señalar elementos reconocibles asociados libremente a la experiencia individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase de egocentrismo y no confrontación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se produce reconocimiento de grados.</li> </ul>
<b>BELLEZA / REALISMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del grado de semejanzas entre representación y realidad, según convenciones de la representación figurativa y asociadas a la habilidad formal y temática del autor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La valoración se vincula al reconocimiento y la identificación.</li> <li>• Supone reconocer la existencia de otros puntos de vista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevancia de los grados de iconicidad y habilidad.</li> </ul>
<b>EXPRESIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia causada en el receptor por la expresividad de la obra.</li> <li>• La belleza es secundaria a la expresión.</li> <li>• Esta comprensión afecta a la idea de arte (Arte=expresión).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interiorización de la experiencia de otros y destreza para comprender sus sentimientos particulares.</li> <li>• Asume la transposición de individualidades diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvalorización de las categorías tradicionales aplicadas a la representación.</li> </ul>
<b>ESTILO Y FORMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado social más que individual.</li> <li>• Criterio metodológico y terminológico de la estética y la historia del arte.</li> <li>• Interpreta diferencia entre palabras, estilos y la propia historia de las interpretaciones.</li> <li>• Se valora lo que se ve (textura, color, etc.) y lo que se conecta con el saber artístico (estilo y relaciones estilísticas o históricas) etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere un proceso cognitivamente complejo porque implica una dialéctica inter-discursiva de diferentes enfoques interpretativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer características generalizables y diacrónicas de la obra.</li> <li>• Juicio no vinculado al mundo concreto y personal del sujeto.</li> <li>• Es ámbito de la crítica artística y recurso para la apreciación estética.</li> </ul>
<b>AUTONOMIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enjuiciamiento razonado de las construcciones del significado de las distintas tradiciones artísticas, cambiantes con la historia.</li> <li>• Conceptualización de la imagen que confronta el punto de vista individual con las clasificaciones culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración del juicio personal con juicios sociales distintos al propio y elaboración de razonamientos frente a ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura a propuestas de estética de la recepción.</li> <li>• Discurso creativo sobre la obra artística, donde resulta relevante la innovación interpretativa.</li> </ul>

Figura 1.2: *Etapas del desarrollo estético de Parsons (adaptado de Hernández 1997, en Morales Artero, 2001, p. 95)*

Por consiguiente, los niños pequeños responden de una manera que es adecuada a la primera etapa y muchos de los niños del colegio primario actúan acorde a la segunda pero pocos adolescentes están en la tercera etapa, lo que significa que las circunstancias comienzan a ser muy significativas con respecto a la edad cronológica.

De aquí que el trabajo de interpretación con jóvenes de distintas edades y en especial con niños no solo son necesarias, sino obligatorias para alcanzar las etapas más altas. Según Parsons los adultos no llegarán a la etapa más elevada sobre la cual hablaba Manor (1990)<sup>13</sup>, si no estuvieron expuestos a obras de arte desde una temprana edad. Si no pasan por las experiencias de alfabetización de lectura de obras de arte y de interpretación, no lograrán desarrollar la capacidad de decodificación del arte hasta momentos muy tardíos.

### **1.12.2 Entre el conocimiento y el disfrute de la obra de arte**

John Armstrong (2000) ve al niño como un observador legítimo y cree que los niños, al igual que los adultos, tienen un depósito de experiencias que pueden utilizar como una base fructífera para comenzar un diálogo con las obras de arte. Armstrong sostiene que los métodos de apreciación del arte que acentúan la importancia de los conocimientos alejan al observador del arte.

En su libro y en su labor educacional en distintos lugares del mundo, Armstrong se propuso como objetivo devolverle a la gente la confianza en el arte para lograr que vuelvan a “enamorarse” del arte. “El que sabe mucho sobre arte, no obligatoriamente está “enamorado” de él”. (Armstrong, 2000, p.15) Los conocimientos que se acumulan con los años pueden ser conocimientos “secos”. Se denominan así cuando la comprensión deviene únicamente de la transferencia de conceptos producidos por otros agentes. Armstrong (2000) señala una ironía: “incluso las observaciones más sensibles o inteligentes sobre el arte pueden llegar a ser inefectivas si nosotros las escuchamos demasiado temprano y si ello nos bloquea frente al camino de nuestras propias reacciones”. (Armstrong, 2000, p. 116)

Lo dicho se ve enfatizado en la investigación de Csikszentmihaly & Robinson (1990) sobre

---

<sup>13</sup> Cf. pág. 36

la experiencia estética. La gente que fue entrevistada en este estudio en los museos se mostraba dudosa con respecto a la correlación que hay entre el conocimiento y el disfrute de la obra de arte. Muchos de ellos consideraban que precisamente un observador no profesional podía disfrutar más de una obra de arte porque podía asociar libremente mientras que los visitantes más expertos podían reaccionar de un modo muy intelectualizado dissociando los afectos de los conceptos.

Cuando Armstrong (2000) habla sobre el arte usa conceptos como intimidad y magnetismo, que vienen del ámbito de las relaciones interpersonales. Se refiere a que la obra de arte evoca recuerdos, sentimientos y sensaciones que obedecen a la experiencia personal de cada visitante. Gran parte de este bagaje se acumula en la niñez, y sobre él se puede crear la experiencia artística.

Como lo expresó el autor:

Todos tenemos una trayectoria de observación, del mundo que nos rodea. A esta observación se acumulan sentimientos. Todos conocemos los caminos espléndidos de los sentimientos que están ligados con imágenes y con recuerdos que tenemos en nuestra conciencia, fuentes importantes que podemos usar cuando observamos el arte. (Armstrong, 2000, p.116)

Este enfoque responde de alguna manera a cuestionamientos planteados anteriormente, acerca de la apreciación del arte por los niños. Si concebimos al arte como un factor que según el autor: “evoca recuerdos, sentimientos y sensaciones que obedecen a la experiencia personal de cada visitante”, el niño desde el lugar de desarrollo en el que se encuentre, podrá hacerlo acudiendo a su bagaje personal que será, seguramente, la mejor plataforma de interpretación significativa.

Es aquí donde el papel de un buen mediador puede facilitar ese tipo de relación entre la obra y su intérprete.

### **1.12.3 Filosofía para niños**

Desde que se iniciaron las investigaciones sobre filosofía para niños, en el área de humanidades, se produjo un acercamiento con las teorías constructivistas de la educación, especialmente con el enfoque de Mathew Lipman (Tébar Belmonte, 2005). Desde estas perspectivas, lo más relevante no era introducir datos eruditos en la formación escolar, sino al contrario, producir estrategias tendientes a desarrollar el pensamiento crítico, el análisis, la percepción analítica,, la interrogación y la duda como formas de conocimiento.

La filosofía como tal desde sus orígenes griegos está vinculada a la mayéutica, al trabajo de la partera que da a luz, a través de las preguntas. Siendo esa la raíz del método socrático, lo relevante no es impregnar a los niños de contenidos o conceptos, como no lo hacía Sócrates con sus discípulos. Al contrario, se deben elaborar estrategias para estimular la capacidad de cuestionar lo obvio, de no dar por sentado lo que se naturaliza. Además, esos interrogantes surgen en una comunidad de pensamiento, dialógica e inquisitiva, en la que se valora la habilidad para volver desconocido, lo que habitualmente se toma por obvio. Se trata de permitir la deriva de pregunta en pregunta, los famosos “por qué” de los niños de tres años, a los que Freud describe como las preguntas metafísicas. Ese por qué, es la matriz del pensar en términos del filósofo Martín Heidegger y no debe detenerse. Esa aparente ingenuidad de las interrogaciones infantiles es lo que se pretende desarrollar, antes de que los pesados sistemas filosóficos pretendan responder sólidamente aplastando la experiencia de la duda con la que se inicia toda reflexión.

El enfoque filosófico en este contexto, ve al niño como quien tiene la reserva del

pensamiento de todos los tiempos y se basa en el planteo que presenta Gareth Matthews (1996) en su libro “Filosofía y niños” donde reproduce conversaciones con pequeños de diversas edades. Matthews cree que los niños investigan el mundo en forma filosófica desde una edad muy temprana, pero generalmente no encuentran a su lado adultos que sepan escuchar y extraer de las preguntas infantiles el problema filosófico que contienen. El autor muestra, en su libro, cómo los jóvenes tienen la capacidad de expresar pasiones y enfrentar desafíos lógicos, actividades que los conducen a una serie de problemas clásicos ligados al conocimiento, y a preguntas existenciales que constituyen el cuerpo del pensamiento filosófico tradicional. Matthew (1996) presenta, permanentemente, la relación que tienen los niños con sus problemas cotidianos y la enlaza con los pensamientos de filósofos que trataron las mismas preguntas. Así, deduce que los niños tienen la capacidad de pensar en forma abstracta mucho más de lo que los adultos están dispuestos a reconocer. Matthew (1996) cuestiona la psicología de Piaget y de Betelheim, que no creían en la posibilidad de filosofar de los niños y les atribuían una capacidad intelectual limitada. Según Matthew, es más probable que niños de 5/6 años expresen preguntas filosóficas y hagan comentarios de tipo filosófico que otros niños de entre 12 y 14 años, edades en las cuales se convierten en adultos y abandonan las preguntas olvidan la ingenuidad y junto con ella el deseo de filosofar.

Los adultos coartan en los niños la posibilidad de hacer preguntas filosóficas, al principio expresando arrogancia y más tarde guiando a las mentes investigadoras de los niños a una investigación eficaz. La mayoría de los mismos adultos no se interesan por preguntas filosóficas, quizás porque se sienten amenazados por este tipo de interrogantes y más aún, no imaginan que haya preguntas que un niño puede hacer y que ellos no tengan la capacidad de ofrecerles una buena respuesta o encontrarla en un diccionario o en una enciclopedia común. (Mathews, 1996, p.118)

En resumen, los museólogos españoles Asensio y Pol (2006) lo describen así:

Es realmente difícil encontrar un contenido que a los niños no les fascine (desde las orcas a los diamantes, de las estrellas a la planta del cacahuete, desde las momias a los fetiches, desde las armas y batallas a los detalles de corte, desde los misterios de la perspectiva a los de los colores). Por si la curiosidad infinita fuera poco, es difícil encontrar alguien más interesado por el coleccionismo que un niño, que es capaz de llevar en el bolsillo 32 piedras y contar de cada una, y a su manera, una historia para cada forma y color, para cada procedencia y para cada “uso y función”. ¿Cómo es posible entonces que casi siempre nos confiesen en nuestros estudios que los museos son aburridos? Sin duda, la insistencia en lógicas taxonómicas del siglo XIX no ayuda mucho. Los museos tienen por delante el reto crucial de desarrollar narrativas que, a la vez que ponen en valor la cultura material, transmitan a los visitantes unos conocimientos y unos valores que les sean atractivos. (Asensio y Pol, 2006, p.12). Finalmente podemos decir que el arte tiene en si el potencial de despertar la curiosidad y el interés de los niños. Si confiamos en la capacidad de los espectadores más jóvenes de interactuar con las obras, elevar sus cuestionamientos y desarrollar las ideas que surgen como fruto de la genuina y observación, podremos como adultos apoyar y facilitar encuentros valiosos y aprendizajes significativos.

### **1.13 Deconstrucción de procedimientos y contenidos de estrategias de mediación en museos de arte**

Luego de la búsqueda de estrategias de mediación que respondan a los paradigmas de la museología crítica, del concepto de mediación cultural y los desafíos de la sociedad contemporánea, hemos tratado de plantear la noción de deconstrucción, muy utilizada en las teorías sobre el post museo.

El término remite al filósofo francés Jacques Derridá (1978) quien lo introduce para plantear una estrategia de lectura de textos filosóficos que luego se extiende también a la literatura y finalmente a todo conjunto de signos. Surge como una crítica a la modernidad que entronizó a la razón y al discurso científico como los fundamentos excluyentes dejando fuera el cuerpo, la

sensibilidad, la emocionalidad, y la creatividad. La palabra hegemónica estaría en manos del experto que debe administrarla a los no ilustrados. Según Derridá (1978) toda la metafísica clásica desde Aristóteles, pasando por la filosofía tomista y culminando en Hegel, es un discurso logocéntrico o de una racionalidad sistemática que debe ser desarticulado para que se pueda estar a la escucha del ser. No se trata de destruir la filosofía o todos los saberes sino de deconstruirlas, desarmarlas o desmontarlas para ver qué es lo que ocultan. Si consideramos este término en relación a las estrategias de mediación y sus fundamentos, se trataría de desarticularlas para desvelar valoraciones no declaradas que es necesario evidenciar. Así, deconstruir implica cuestionar el canon, revisar los implícitos o supuestos, estar en una posición crítica respecto de las declaraciones para releer lo que se deduce de lo no dicho. Sobre todo se trata de salir del sentido único de la racionalidad moderna, o de la interpretación hegemónica dada por el museo en nuestro caso, para permitir que aflore la multiplicidad de sentidos, la polisemia, las sensaciones y emociones no domesticadas por una racionalidad unidireccional. De modo que no se trata de enseñar qué dice una obra, sino estimular la diseminación de las interpretaciones para que realicen su juego de fuerzas. Al no haber un significado totalizador o final, el educador no es quien porta la verdad sino el que favorece la emergencia de apreciaciones diversas que confrontan o acuerdan parcialmente.

Dentro de esta perspectiva, se pueden ubicar los planteos de la pedagoga especialista en la enseñanza de las actividades artísticas la española María Acaso. Términos como pedagogía tóxica, currículum oculto visual, hiperconsumo o debates sobre la posibilidad de educar en arte, o si la creación se limita a la producción de obra, es relevante para quienes elaboramos programas en contextos no formales como los museos. Sobre todo ayuda a pensar la educación y el museo moderno pensados en relación con la metafísica clásica deconstruida por Derrida, y su necesaria transformación. Las pedagogías tóxicas que Acaso cuestiona son las que mantienen

precisamente esa visión jerárquica en la que un centro (institución o persona) emite contenidos indiscutibles. Se confronta con ellas, la idea del post museo en constante interacción con la realidad social, comunitaria, étnica, lingüística, que más bien opera como una red de interpretaciones continuas y cambiantes en tensión. Desde la rigidez de la razón y el museo moderno, con un público uniformemente ignorante y depositario de un saber ya estatuido, al dinamismo y flexibilidad de la institución museal en la postmodernidad que opera más bien como un centro cultural con sus diversas racionalidades, sensibilidades, y públicos diversos, organizados en colectivos disímiles, podemos ver el mismo pasaje que desde la razón objetiva de los grandes sistemas filosóficos de la ilustración y el relativismo de los pensamientos contemporáneos que han renunciado a toda pretensión totalizadora.

Acaso se ocupa especialmente en aquellos casos en los los educadores no tiene conocimientos sobre teoría de la educación, y por lo tanto, no hay modelo, y reproduce inconscientemente las pedagogías invisibles que están completamente naturalizadas.

...es que de manera innata se reproduce el modelo mediante el que el educador ha sido educado, el modelo educativo que se desarrolla en la mayoría de los centros educativos, escuelas, centros universitarios y museos, el modelo que pregona la obsesión por los objetivos, la fascinación por la calificación y el miedo, donde la enseñanza está basada en la acumulación de poder y donde los contenidos están anclados en épocas anteriores (Acaso 2009, p.289).

A este proceso, María Acaso lo denomina “Pedagogía Tóxica” (PT). Tal como afirma McLaren:

La principal corriente pedagógica simplemente reproduce aquellas formas de subjetividad preferidas por la cultura dominante, domesticadoras, pacificadoras, armonizadoras de un mundo de separación e incongruencia, y suaviza los aspectos no reglados de la existencia diaria. Al mismo tiempo, las subjetividades de los estudiantes son racionalizadas y acomodadas a los existentes

regímenes de verdad (McLaren, 1997, p. 269)

La propuesta de Acaso es construir un diseño curricular diferente a los expuestos. Según la autora:

Sería necesario utilizar un micromodelo, posmoderno y en contexto,. Un micromodelo difiere de un modelo en que es un sistema en el que se rediseñan las bases en cada acción educativa. Debido a la enorme pluralidad, diversidad y complejidad de públicos, nunca ningún sistema funciona igual para el mismo grupo, por lo que los nuevos modelos que apliquemos en la educación de museos deberán ser flexibles y repensarse en cada acción educativa. (Acaso, 2009 p.294).<sup>14</sup>

Se trataría entonces de deconstruir, en el sentido derridiano, críticamente los contenidos. Tal como nos recomiendan Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Sthur (2003), los procesos de deconstrucción profunda pueden ser la mejor forma de análisis de contenidos: un proceso donde el papel principal lo tiene el visitante y no tanto el mediador, y que implica la producción de experiencias novedosas en relación a la obra de arte y no de la absorción de la visión canónica. Esta preminencia de la experiencia sobre la producción de objetos es relevante, porque Acaso, considera que muchas veces la educación artísticas se vincula con las manualidades y no con la alfabetización visual. Veremos más adelante eso cuando revisemos la estrategia de talleres. También sería necesario eludir la visita única para que la sensibilidad y la cognición respecto de lo visto puedan desplegarse (trabajaremos este punto en.....) y recomienda el uso de nuevas tecnologías, cuestión que trataremos también al hablar de la estrategia de dispositivos móviles.

La deconstrucción, tal como la aborda Acaso en la estela de Derridá (1978), des oculta sobre todo los vínculos entre saber y poder. Un museo ligado a un discurso hegemónico detenta un

---

<sup>14</sup> Este enfoque toma en cuenta ciertas referencias de la pedagogía contemporánea: la Pedagogía de los Oprimidos de Paulo Freire, a Giroux, Bell Hooks, Meter McLaren, Kincheloe & Steimberg o Gimeno Sacristán. Así como a Efland ,Freedman y Sthur que desarrolló en 1996, el Currículo de Arte Posmoderno. (Acaso, 2009)

saber que administra a su gusto y por lo tanto poder sobre el público al que pasiviza para domesticar. Por el contrario, la revalorización de los diversos registros culturales, la conexión de las enseñanzas dadas por el museo con las otorgadas en el exterior, la inclusión no solo de obras artísticas sino de los objetos de la vida cotidiana, publicidades, ropas, juguetes, etc. como signos a ser descifrados, la incorporación de las interpretaciones o microrrelatos de grupos no hegemónicos al acervo de la institución, dan cuenta del museo postmoderno en la medida en que éste acepta lo ecléctico, el pastiche como condición formal de todos los productos visuales contemporáneos.

El modelo descrito consiste en una propuesta alternativa, que reafirma la importancia de la labor educativa reflexiva dentro del museo que ubica al DEM en un lugar esencial como responsable del diseño de la política educacional y de puesta en prácticas de las estrategias de mediación.

## ***Capítulo 2: Estrategias de mediación en museos***

### ***2.1 Introducción***

Para que la labor de la mediación en el museo esté acorde a los parámetros innovadores de la educación, y de los enfoques de la museología crítica que se vienen desarrollando en las últimas décadas, es necesario que los encargados de poner en práctica esta compleja tarea, fundamenten su quehacer en metodologías cuidadosamente estudiadas y justificadas.

Cada departamento de educación se basa, en distinta medida, en paradigmas y teorías de enseñanza y aprendizaje que determinan sus políticas educacionales y marcan los rasgos de las estrategias puestas en práctica, así como las características de sus educadores y, en contraposición, el posicionamiento de sus visitantes.

En el contexto de educación en museos, se ha estudiado ya la relación entre las teorías de aprendizaje y sus manifestaciones en las prácticas educativas aplicadas en los museos. George E. Hein (1998, 2000), desde una perspectiva constructivista, establece el cruce entre dos dimensiones diversas: por un lado, las teorías del conocimiento y, por el otro, las teorías del aprendizaje. En esta perspectiva, la dimensión gnoseológica se extiende desde la concepción realista, en la cual el conocimiento existe independientemente del aprendiz, hasta la concepción que implica que el conocimiento se construye de modo individual. Por otro lado, el eje del aprendizaje marca la diferenciación de las teorías desde las pasivas a las más activas. En lo que se refiere al museo, estas dos dimensiones pueden configurar un esquema que describa cuatro posibles combinaciones entre la gnoseología y las teorías del aprendizaje. La siguiente figura trazada por Hein (1998) muestra cómo cada cuadrante representa un enfoque educativo y el tipo de museo basado en dicho enfoque.

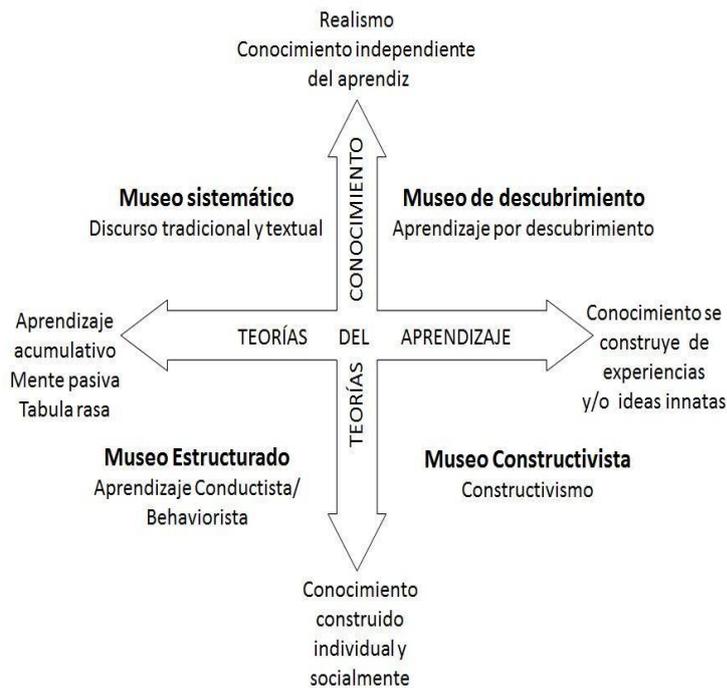


Figura 2.1: George Hein (1998). *El museo constructivista*

Basándonos en los conocimientos históricos, pedagógicos y socioculturales descritos hasta aquí, partimos de la idea de que las buenas prácticas de la mediación en el museo exigen la adaptación de distintos métodos y estrategias a las circunstancias que cambian en cada momento.

Las prácticas educativas en los museos son el eje central de este trabajo de investigación. Con el objetivo de estudiar qué se hace y cuáles son los objetivos, las características y los recursos de esa praxis, en la primera parte de este capítulo hemos estudiado y clasificado seis tipologías<sup>15</sup> de educación o de mediación, fundamentándolas en el entorno epistemológico de

<sup>15</sup>Adoptamos el término “tipología” que según la RAE (<http://dle.rae.es/?id=ZpZTd1g>) es el estudio y clasificación de tipos que se practica en diversas ciencias. A diferencia de “tipo” que se refiere a algo determinado con anterioridad, en el contexto de este estudio se han definido tipologías de educación o mediación que consisten en grupos que se pueden considerar como homogéneos desde el punto de vista de los fundamentos teóricos que los caracterizan.

las teorías de aprendizaje. Esto ofrece una estructura conceptual, que puede tomar cuerpo de diversas formas, para crear estrategias específicas, que se ponen en práctica en los distintos museos.

Ampliado el esquema de Hein (1998) presentado anteriormente la primer tipología de educación es la enmarcada por los paradigmas del aprendizaje conductista que denominamos educación instructiva-didáctica, en contraposición se encuentra la mediación constructivista de la que derivan de manera más específica: la mediación interactiva-vivencial, la mediación basada en el diálogo y la mediación por medio del descubrimiento y la mediación lúdica-experiencial.

Como ya se anticipó en la introducción, el propósito de estas clasificaciones no es el de presentar modelos dogmáticos o previamente fijados que se pueden aplicar de manera general. Por medio del análisis de los componentes teóricos y prácticos de las distintas estrategias de mediación estudiadas en esta investigación, se intenta brindar un conjunto de conocimientos, no solo a nivel informativo, sino también como herramientas que posibiliten una evaluación de quien quiera desarrollar, ajustar o modificar sus prácticas educativas. Todo esto, siendo conscientes de que en un ámbito tan dinámico como el de la educación en museos, cada momento crea nuevas conexiones y cada contexto produce nuevas acciones y nuevos conocimientos. Por lo tanto, es necesaria una posición abierta y flexible que permita en cada caso particular, crear y entrelazar los recursos más apropiados.

La segunda parte del capítulo presenta cuatro ejemplos de estrategias de educación/mediación específicas desarrolladas y aplicadas en distintos lugares del mundo, Estas son: la Estrategia de Pensamiento Visual (VTS) y la Estrategia para Entender, Explorar, Ver y Pensar (Quests) desarrolladas en los Estados Unidos el Método de Acercamiento Crítico (MAC) desarrollado en Chile y el programa Piensa en Arte en Venezuela.

Según la RAE, la estrategia es “el conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”. Así se orienta a un objetivo general que está ligado fundamentalmente a las acciones reguladas por esas reglas.

En nuestro contexto de investigación, hay casos en los que las prácticas educativas son planificadas y argumentadas, y otros en los que se aplican como consecuencia de un proceso de inercia, como lo describió Acaso (2009), cuando denominó “pedagogías tóxicas” a aquellas que ocurren por defecto (default), o al no haber otras. Lo que no implica que carezcan de características marcadas, al igual que las estrategias programadas y esquematizadas.

## ***2.2 Fundamentos teóricos de las tipologías de educación/mediación en museos de arte***

En este apartado describiremos los objetivos, las características y los recursos de las siguientes tipologías de mediación:

1. La educación instructiva-didáctica
2. La mediación constructivista
3. La mediación interactiva-vivencial
4. La mediación basada en el diálogo
5. La mediación por medio del descubrimiento
6. La mediación experiencial

### **2.2.1 La educación instructiva-didáctica**

La visita guiada, es la estrategia más frecuente en este ámbito, quienes la utilizan consideran al museo un lugar donde el conocimiento se transmite de forma tradicional, basándose en la pedagogía conductista, fundamentada en teorías del condicionamiento clásico, según el que el

aprendiz es un sujeto pasivo que responde a los estímulos del docente y reproduce la información aprendida. Sus principales representantes son John B. Watson y Burrhus F. Skinner (Watson, 1961, Skinner, 1974). La idea principal se basa en el modelo de estímulo y respuesta. La enseñanza está centrada en el resultado, logrando la respuesta adecuada ante el estímulo. Este enfoque obvia la parte cognoscitiva, puesto que el aprendizaje siempre es dirigido hacia las conductas, sin tomar en cuenta al aprendiz, con todas sus potencialidades y talentos. (Schunk, 2012, p.79)

Estas teorías del aprendizaje son las que respaldan las manifestaciones tradicionales y menos flexibles de las políticas educativas y se vinculan con la perspectiva canónica, cuyos programas enfatizan las narrativas institucionales, ya sea el del coleccionista, del curador o del artista. (Padró, López y Kivatinetz, 2014)

En los casos en los que museos con estos conceptos organizan visitas guiadas o comentadas, estas tienen una estructura lineal y cronológica que permiten la transmisión de grandes dosis de información descriptiva. “Así se pretende acumular hechos, conceptos y contenidos artísticos disciplinares, para estimular la apreciación, la admiración y la memoria en los visitantes” (Padró, López y Kivatinetz, 2014, p.90). Este tipo de estrategia, en los escasos lugares donde aún se mantiene en forma estricta, se refiere casi exclusivamente a público adulto e incluso, en algunos casos, como el Museo de la Colección Frick en Nueva York, prohíbe la entrada de niños al museo:

“La Colección conserva el ambiente de la casa particular del Sr. Frick, y por este motivo se ruega que los visitantes observen las reglas necesarias tanto para la protección de las obras de arte como para el ambiente en que se encuentran: No se admiten niños menores de diez años dada la fragilidad de muchos objetos que no se

encuentran del todo protegidos por cordones y vitrinas.”<sup>16</sup>

Por lo tanto, lo mencionamos aquí solo como un caso extremo que refleja la posición más tradicional en el ámbito de educación en los museos de arte.

La tipología de educación a la que nos referimos en este estudio fundamenta las prácticas de las visitas guiadas dirigidas a todo tipo de público y a diferencia de los museos canónicos descritos anteriormente, cuentan con departamentos de educación responsables de organizar los distintos programas didácticos.

En lo que se refiere a los segmentos del público infantil, los programas incluyen tanto a comunidades escolares como a familias. En las ofertas de visitas guiadas, en ambos casos, es el museo quien decide lo que se tiene que aprender y enseñar, cómo y quién llevará a cabo la actividad de mediación, de manera que el público que asiste se debe atener al programa establecido por el museo. (Padró et al., 2014).

David Lanau Latre (2011) cuestiona esta tipología de educación museística y el rol de quien la lleva a la práctica enunciando: “La visita guiada nos define como creadores de conocimiento, reproductores, o receptores. En su concepción tradicional y natural, posiciona a quienes se encuentran involucrados en ella dentro de una jerarquización vertical del conocimiento”. (P.131) Rol que oscila entre la posición de poder absoluto del que guía a los que no saben y entre una acción que posibilita un aprendizaje creativo situada en el educador.

Padró ,Lopez y Kivatinez (2014) buscan una definición a este tipo de educacion/comunicación museística y la denominan : instructiva – didáctica, señalando que el educador, entendido como guía o monitor actúa como un mero comunicador de la cultura experta

---

<sup>16</sup> <http://www.frick.org/visit/museum/spanish> . Diciembre 2016

defendida por los comisarios. Asimismo, se considera que el conocimiento se halla “fuera” del aprendiz y que debe ser traspasado por la voz del experto. Por ello, bajo esta concepción, en el museo se transmiten contenidos (hechos y conceptos) y las estrategias educativas que se utilizan son la identificación, la descripción y la acumulación. Además, se supone que todos los sujetos aprenden de la misma forma y que el papel del museo es divulgar unos mismos conceptos clave, adaptándolos a diferentes edades. Aprender es visto como una narrativa fija y acumulativa, como un camino a seguir. (Padró et al., 2014, p.92)

Por otro lado el grupo o equipo del DEM coordinado y dirigido por lo general por los/las Jefes/as de los Departamentos de Educación (JDE) recibe información y antecedentes de distintas fuentes entre ellas los textos interpretativos de los curadores/comisarios de las exposiciones. De ese modo, agregan las autoras (Padró et al., 2014), dentro de la institución el guía/educador:

Es entendido como un generalista que debe transmitir el discurso del comisario, quien es el 'verdadero' especialista o la auténtica 'voz' generadora del discurso...Por lo tanto, estos son vistos como profesionales funcionales, conocedores de estrategias para la instrucción y la psicología educativa, y en algunos casos, también del marketing y las relaciones públicas y su labor se reduce a reproducir, no a interpretar ni a crear. (Padró et al., 2014, p.93)

Basándonos en conocimientos derivados de las prácticas educativas en museos, podemos afirmar que incluso en los casos en los que se les permite a los participantes interactuar durante la visita, es siempre el educador, bajo el concepto de guía, descrito anteriormente, quien finalmente aporta la única verdad. Esto sucede, según Hein (1998) dado que el visitante es entendido como alguien sin conocimientos previos, que ha de ser “llenado” de este “saber” que el monitor posee, produciendo inevitablemente un sistema jerárquico, donde el conocimiento

se gesta “de arriba hacia abajo”.(Hein, 1998, p.29)

Por lo tanto, en esta tipología de educación en museos de arte el proceso de comunicación es también unilateral, centralizado en las obras de arte, en los mensajes de saberes canónicos y en el guía como transmisor y como el eje de la visita , mientras los visitantes son considerados como consumidores, receptores o aprendices pasivos.

### **2.2.2 La mediación constructivista**

Las nuevas concepciones y aspiraciones de los museos, su evolución en el posicionamiento de poder y de hegemonía del conocimiento, así como las exigencias cambiantes de los distintos públicos los han obligado a buscar metodologías y estrategias para superen los retos de la postmodernidad.

Hemos visto que los DEM encargados de la relación con el público fueron adoptando enfoques provenientes del ámbito de la educación formal e informal. Uno de estos enfoques se basa en las teorías constructivistas de la educación que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo pasado guiados por los paradigmas cognitivistas que surgieron entonces para sustituir la perspectiva conductista. El cognitivismo estudió las representaciones mentales del sujeto, como resultado de las relaciones previas con su entorno físico y social siendo sus principales representantes Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y David Ausubel. (Ausubel, 1978; Vygotsky, 1978; Schunk, 2012; Piaget y Inhelder, 2002)

Estos teóricos de la psicología y la pedagogía sostienen que el aprendizaje es un proceso activo. Lo nuevo que se aprende se incorpora a las experiencias previas que se tienen, creando así estructuras mentales propias. Se valoran los procesos de participación y sistematización del aprendiz considerando que cada uno es responsable activamente de la construcción de su aprendizaje. (Schunk, 2012)

Jean Piaget (Piaget y Inhelder, 2002), establece que todas las personas en el proceso de desarrollo de la inteligencia o cognición atraviesan por diferentes periodos que es necesario considerar al planear cualquier actividad y así propiciar el aprendizaje de nuevos conocimientos. La asimilación y la acomodación para Piaget son procesos que entran en acción cuando al niño se le presentan situaciones nuevas que propician un desequilibrio en sus esquemas cognitivos.

A diferencia de otros autores, Ausubel (1978) considera que se puede aprender significativamente cuando la información nueva se relaciona con lo que el estudiante ya sabe. En este caso se necesita también que exista una predisposición positiva en el estudiante o motivación para llevar a cabo el aprendizaje. Los alumnos de nivel primaria pertenecen al estadio de las operaciones concretas (de los 7 a 11 años) propuesto por Piaget; en este periodo el niño ya resuelve problemas concretos en forma lógica y comprende las leyes de la conservación. Alumnos de 11 años en adelante, pertenecen al estadio de operaciones formales; estos ya manejan un razonamiento hipotético deductivo, metáforas y lógica matemática, y son capaces de resolver problemas abstractos en forma lógica, además, tienen un pensamiento científico y desarrollan el interés social y de identidad con otras personas. (Piaget y Inhelder, 2002)

Estas investigaciones y aportaciones teóricas sobre distintos aspectos de la educación y el aprendizaje se transfieren al ámbito educativo del museo modificando sustancialmente sus prácticas y propuestas de los departamentos que las dirigen, convirtiéndolos en estructuras museísticas más flexibles, donde sus profesionales consideran y reconocen a sus públicos. Desde esta perspectiva los museos se convierten en lugares de intercambio, el visitante pasa a ser protagonista y los educadores tienen en cuenta sus conocimientos previos, sus estilos de aprendizaje y sus preferencias, “infinitud de preguntas, ideas, formas de razonar sobre los

saberes y significados que produce la institución” ((Padró, López y Kivatinetz, 2014, p.97).

Opuestamente a la recepción pasiva de la información de los enfoques tradicionales.

Las investigaciones en neurociencia sugieren que el cerebro tiene una cualidad llamada plasticidad, que le permite modificar sus estructuras de aprendizaje previamente conformadas y que generalmente tienen una respuesta cerrada e incluso única. Sin embargo, a partir de una postura de pensamiento amplia y divergente, es posible el cambio y la adecuación a nuevos ordenamientos más abiertos e innovadores en los que los visitantes tienen la posibilidad de establecer -creativamente vínculos con el conocimiento, y con otras formas de sentir, pensar y hacer por, para y alrededor del patrimonio. (Torres, Zepeda y Ekdesman, 2016, p.40)

Biddle, Good y Goodson, (2000) hablan sobre la enseñanza en la actualidad y los educadores en un mundo en transformación. Cuando estos se refieren a los sistemas de aprendizaje constructivistas y analizan las estrategias educativas, destacan que estas:

- Ayudan a interpretar la información, más que a desarrollarla.
- Contextualizan la interpretación desde perspectivas múltiples.
- Los contenidos reflejan profundidad más que amplitud.
- Parten de tareas significativas para los estudiantes.
- Parten de procesos de investigación que buscan respuestas a preguntas o solucionen problemas como medio para aprender conceptos y comprender la disciplina teniendo en cuenta el mundo real.
- Ven a la evaluación como parte del proceso.
- Usan a la tecnología como herramienta para facilitar múltiples conexiones.
- Consideran a la colaboración y la conversación como elementos importantes para compartir experiencias, conceptos y para construir un conocimiento situado.

Por consiguiente los programas educativos en los museos que están vinculados con esta

perspectiva: integran el conocimiento que se forja desde la institución con el conocimiento que aporta el visitante. Así se produce la conexión entre los mundos aportados por el público y la propuesta museística. Los programas organizados por estos museos tras la perspectiva constructivista promueven la investigación educativa sobre los visitantes y sobre los contenidos. Desde el museo se crean exposiciones, actividades y recursos que se centran en el público más que en la disciplina; participan en equipos expositivos apostando por versiones y visiones controversiales y fomentan prácticas de diálogo. Y el mediador constructivista es considerado un facilitador y a la vez tiene la capacidad de aportar sus conocimientos. (Padró, 2005)

Al considerar que el visitante construye el aprendizaje por sí mismo, es importante focalizar la mediación, más en el público que en el objeto. Es decir, el visitante como educando no suma simplemente algo nuevo a lo ya conocido, sino que reorganiza constantemente la información y crea tanto la comprensión como la habilidad de aprender mientras interactúa con el entorno (Vygotsky, 1978). En estos enfoques de aprendizaje, el sujeto se siente responsable de su propio proceso de desarrollo educativo y de la continuidad del aprendizaje en una sociedad de cambio. En este discurso, el museo defiende su carácter versátil y diversificado. O sea, aporta posibilidades para que la experiencia personal y la situación educativa tengan lugar. A la vez, la diversidad del público contribuye a flexibilizar el trabajo del mediador que integra los conocimientos aportados por los visitantes.

A partir de la investigación y análisis de estos procesos cognitivos, emocionales y sociales que suceden en el contexto museístico, desde el ámbito educativo y psicológico se han desarrollado metodologías que integran ejercicios de percepción, creatividad, pensamiento y experiencia. (Torres, et. al., 2016 p.81)

Retomando el esquema de Hein (1998) las cuatro tipologías de mediación descritas a

continuación tienen sus fundamentos teóricos en los paradigmas constructivistas mencionados anteriormente.

El autor considera que los museos constructivistas son aquellos que aportarán diferentes modos de aprender (kinestésico, sensorial, visual, oral, etc.), presentarán varios puntos de vista, ayudarán a que los visitantes conecten sus mundos con los objetos e ideas de la exposición a partir de una gama variada de actividades y experiencias que parten de sus propias vivencias. (Hein, 1998, p. 35)

Desde esta perspectiva los museos son lugares de intercambio de interacción, diálogo, y descubrimiento, las actividades dramáticas o lúdicas y el visitante activo pasa a ser el punto de referencia de educadores y mediadores que tienen en cuenta sus saberes previos, sus estilos de aprendizaje y demás.

Estos fundamentos teóricos son la base de las tipologías de mediación que describimos a continuación.

### **2.2.2.1 La mediación interactiva-vivencial**

El término interactividad indica la capacidad de un sistema de crear un diálogo con sus operadores. En el siglo XXI la interactividad es una tecnología experimental central de la vida cotidiana. Operaciones interactivas incluyen la navegación en Internet, el uso de los dispositivos celulares, en los que se puede ver películas, comprar productos en línea, responder a un artículo de prensa y reaccionar a las ideas de otros en las redes sociales y demás. (Rafaeli, 1988)

Existen distintos escenarios interactivos. Este diálogo puede ser de voz, movimiento, color, forma y concepto. Todo juego de ordenador es esencialmente un diálogo del participante con el medio ambiente o con una realidad virtual en el que se encuentra. La característica interactiva

de este tipo de diálogo es la transmisión de información y la recepción de información al mismo tiempo.

Los museos incluyen espacios interactivos para incentivar experiencias participativas y atraer nuevos públicos. Es así como estos son altamente utilizados por familias que visitan el museo gracias a sus características multi-sensoriales que promueven el diálogo, la exploración y el descubrimiento (Diamond, 1986).

Las estrategias de mediación interactivas en exposiciones artísticas involucran al visitante por medio de actividades sensibles como mirar, escuchar, hablar, dibujar, bailar, dramatizar, fotografiar. Mientras que en museos de ciencias la interactividad se relaciona también con acciones manuales y más aún, como señala Ansbacher (1999), las experiencias interactivas son un componente esencial del desarrollo de las exhibiciones.

Estas consisten en una combinación de tres formas de interactividad donde se enfatizan los aspectos sensoriales (interactividad manual o “hands on”), mentales (interactividad mental o “minds on”) y emocionales (interactividad cultural o “hearts on”). (Wagensberg, 2000; Caultom, 1998; Heath and Vom Lehn, 2002)

Ya hace más de cuatro décadas que se habla de experiencias personales significativas con los objetos de arte (Housen, 2002; Kindler, 1997; Parsons, 1992). Y es más, catorce años más tarde el mismo George Hein (2012), reitera que uno de los conceptos cruciales del legado de Dewey, que los visitantes participen y experimenten con el fin de aprender, sigue siendo relevante para la museología actual.

Las teorías constructivistas sostienen que el aprendizaje es un proceso activo y Vygotsky (1978) enfatiza ese punto, definiendo las zonas de desarrollo próximo en la cual la participación en el proceso de enseñanza debe ser también de forma interactiva e incluso cooperativa. El

docente debe aplicar diferentes estrategias, adaptadas a diversos estilos de aprendizaje, de esta manera los aprendices construyen conocimiento retroalimentando sus ideas con la experiencia del grupo y el conocimiento previo de todos los integrantes. (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003)

El contexto museístico goza de un inmenso potencial de brindar interacciones sociales, enriquecedoras y fructíferas de una manera óptima para los procesos de aprendizaje y de desarrollo. Por lo tanto las propuestas de Vygotsky representan y sintetizan los ideales fundamentales de la nueva museología y de la museología crítica conjuntamente. Teniendo en cuenta estos dos últimos enfoques de los procesos de aprendizaje hemos denominamos a este tipo de mediación: interactiva-vivencial.

Basándose en estos conceptos la mayoría de los departamentos de educación de los museos de arte tratan constantemente de reemplazar la visita tradicional basada en conferencias, por actividades que inciten a la participación, el descubrimiento y el estímulo de la curiosidad natural de los visitantes.

Laura Solanilla (2002) analiza las tipologías de los recursos interactivos en las páginas web de los museos y en su artículo se refiere a la distinción entre el concepto de interactividad y el de interacción. En el primer caso, nos referiríamos a una actividad de diálogo entre una persona y una máquina por medio de un dispositivo técnico. En el segundo, el concepto se referiría a la acción recíproca que se puede establecer entre un emisor y un receptor y que puede desembocar en un intercambio de papeles. (Solanilla, 2002)

Si tomamos los criterios de Solanilla (2002), no solo en los espacios virtuales, sino en los físicos, podemos establecer la misma división cualitativa. Una será en función del carácter de interacción del visitante, o sea si actúa hacia un ente emisor determinado (mecánico o humano) siguiendo pautas pre-programadas, o si interactúa con otras personas, creando una

situación recíproca.

También en lo cuantitativo podemos diferenciar el potencial de interactividad y discernir diversos niveles de intervención del visitante respecto a la actividad analizada. Un primer nivel ofrecería mecanismos de contacto, o simple comunicación entre el visitante y el ente mediador en el museo, sea este un educador, un actor o un dispositivo mecánico (teléfono, tablet, cámara de fotos etc.).

Un segundo nivel permitiría al visitante participar en alguna actividad propuesta por los mediadores o los “emisores”, siguiendo reglas diseñadas previamente. El tercer nivel ofrecería la generación de contenidos de una forma controlada por los responsables de la actividad, mientras que un cuarto nivel posibilitaría al visitante convertirse en “co-autor” de los contenidos del museo e interpretar, modelar y expresar libremente la información inicial ofrecida.

Este último sería el esquema más cercano a las definiciones de diálogo mencionadas y por lo tanto de mayor nivel de interactividad. Según estos criterios, podemos distinguir también entre los recursos interactivos que se mantienen dentro de un ámbito personal, como el primero y los que tienen una proyección más pública, social o grupal. (Solanilla, 2002)

Una distinción relevante en este contexto, referida a la experiencia en el museo es la relacionada con el modelo contextual de Falk y Dierking (1992) que analizan el aprendizaje en la visita al museo, diferenciando el contexto personal, el físico y el social. Este importante y bien conocido modelo es denominado también “la experiencia interactiva” o el "modelo experiencial" y es importante señalar que se refiere a la interacción de los tres círculos que giran en función del visitante y describen el carácter de la experiencia de aprendizaje que se efectúa en el museo.

En nuestro caso el concepto de interacción o interactividad está centrado en la manera de actuar, de tomar parte o participar, o sea, en el tipo de mediación que se aplica cuando el público visita el museo, no en función de los contextos que forman parte de la experiencia en el museo, sino según el nivel de interacción, de intervención y de participación.

En el caso de museos de ciencia o museos históricos encontramos por ejemplo, actividades en las cuales los niños lavan la ropa sobre tablas o cocinan sobre ascuas. Un caso típico es el museo de los beduinos en el sur de Israel donde los niños muelen café y se sientan sobre las alfombras ubicadas en una carpa tradicional para escuchar los relatos del educador quien los recibe con su vestimenta original. Así en muchos museos alrededor del mundo se diseñan actividades similares con el objetivo de ofrecer aprendizaje a través de la experiencia y la identificación con personas de otras culturas o de otros tiempos. En otros casos los niños pueden observar una obra de títeres o una breve teatralización presentada en las galerías de exposición con actores, indumentarias y objetos escenográficos. En estos el objetivo es hacer intervenir a los niños en la historia relatada dándoles algún papel en la actuación o en forma general enunciando preguntas al público para involucrarlos en el espectáculo. Como es de esperar este tipo de mediación es sumamente atractiva y cautivadora, no solo para las jóvenes audiencias escolares sino también para visitas familiares y tiene el genuino potencial de otorgar una experiencia enriquecedora tanto con respecto a los contenidos y a los conocimientos como a la interacción social.

Si revisamos los objetivos declarados por los museos de arte, encontraremos también que todos se proponen acercar al público al museo, promover la experiencia del contacto directo con el arte, aprender a mirar, pensar críticamente, explorar las obras a través de temas que son relevantes, y estimulantes para desarrollar así vivencias significativas. Sus propuestas para conseguirlo son generalmente: visitas guiadas o dinamizadas, adivinanzas, dramatizaciones,

diálogos y otras estrategias lúdico-didácticas al igual que las visitas-taller que combinan la visita guiada con un taller artístico y son vistas como actividades creativas e interactivas.

Es así que en este apartado nos referimos a la interacción y la participación como conceptos que representan uno de los métodos de mediación ideales de la tarea de la educación contemporánea, no solo en museos históricos o de ciencias sino también en museos de Arte. El término interacción está asociado, tanto con el lazo social, como con la relación entre los visitantes y los hechos artísticos y la participación con la convocatoria a un público ya no pasivo a quien se reconoce y escucha. (Heumann Gurian, 2006)

Así mismo, hay que tener en cuenta las posiciones críticas que se expresan a menudo en la literatura acerca de este tema, referidas a “los peligros” del excesivo uso de módulos y actividades interactivas que conlleven a resultados superficiales. (Bradburne, 1998)

Estas ideas previenen de situaciones, en las cuales el público es atraído hacia los fenómenos presentados a través de pantallas, disfraces o muñecos, que despiertan su curiosidad, pero, a pesar de que los acerca a los temas tratados y los hace participar, el énfasis queda puesto en la diversión y no tanto en el contenido o en la construcción de los significados. Autores como Osborne (1998), y Asensio y Pol (2002) sostienen que incluso cuando la interactividad puede llegar a ser muy placentera, no tiene gran valor si no se motiva a los visitantes a efectuar esquemas mentales más elaborados, que requieren concentrarse, recapitular y repensar las experiencias.

La función del educador/mediador en un contexto museístico interactivo depende del tipo de actividad que se le proponga al visitante. En el caso de actividades con dispositivos mecánicos, su rol exigirá buenas competencias instructivas y explicativas para lograr un buen entendimiento de las tareas a emprender y un acompañamiento asesorado para que el visitante pueda tener un respaldo en la medida que lo necesite. En el caso de una actividad lúdica o

teatralizada, el educador/mediador tiene una función mucho más activa, tanto en la programación como en la puesta en práctica de la actividad frente a los visitantes.

### **2.2.2.2 La mediación basada en el diálogo**

La teoría constructivista en su aspecto social que parte del trabajo de Vygotsky (1978), considera que es muy importante no sólo el papel del individuo en el contexto de aprendizaje sino también el medio donde se crea el conocimiento, ya que éste es un reflejo del enclave social en el que se desarrolla. Se parte de que el conocimiento es una interpretación y no algo objetivo y fijo. Por lo tanto, también en el ámbito del museo, el constructivismo social pone el acento en el discurso, la comunidad y el contexto. Además, da importancia al lenguaje y otros sistemas de símbolos.

El lingüista Emile Benveniste (2004) en su obra “Comunicación animal y lenguaje humano”, expresa la diferencia que existe entre la simple comunicación, que implica que entre un emisor y un receptor hay pasaje de información, dado que los dos comprenden el mismo código, y el lenguaje que implica la retroalimentación y el trabajo sobre el mensaje mismo, es decir la dimensión simbólica de la subjetividad más allá de la información que simplemente se codifica y decodifica.

Al respecto pone el ejemplo de las abejas, que tienen un código ya estudiado según el cual pueden indicar dirección, distancia, etc. a través de movimientos corporales. Quien recibe decodifica la danza y conoce esa información. Pero habría lenguaje, si la receptora del mensaje pudiera expresar su cansancio, o su disgusto frente a la propuesta, y siguiera un diálogo acerca de si valdría o no la pena ir hasta allí.

En este concepto de comunicación de Benveniste (2004), no podrá haber tampoco mentiras o chistes. Mientras que en el lenguaje se podrían dar esas alternativas, al igual que la poesía,

que implica en definitiva el trabajo sobre la trama del mensaje en sí mismo.

Patricia Torres, Nayeli Zepeda y Daniela Ekdesman (2016) hacen la distinción entre conversación y diálogo, diferencia sutil pero sumamente importante, a nuestro criterio, en el contexto de mediación en museos:

Una conversación implica compartir con otros, información previa y nueva, poniendo en marcha los pensamientos al asociar ideas, imágenes, vivencias y saberes. Nos expresamos a través de diversos lenguajes: oral, escrito, corporal, gráfico, plástico, etcétera; la música, la pintura, la escultura y las narraciones son formas de comunicación, son vías por las que un artista, escritor o músico interactúa con otros. Dialogar incluye momentos de silencio, de escucha, y de intercambio de mensajes, conceptos, movimientos, gestos, motivos, narraciones y coreografías... El diálogo existe todo el tiempo en el museo, detrás de las salas y en ellas. Tanto el personal como los visitantes, cada uno desde su perspectiva, desde su propia posición o rol, tiene cuestionamientos y comentarios. El diálogo también puede darse con el objeto: los múltiples mensajes que tiene más allá de los textos de las cédulas<sup>17</sup>, plantean cuestionamientos que todos podemos responder... Un museo, flexible, abierto y seguro de sí mismo será capaz de interesarse por lo que cada uno de sus visitantes y usuarios tienen que decir. (Torres et. al., 2016, p.28)

En el museo, el contacto con los testimonios materiales que se presentan en las salas (a diferencia de verlos en su libro de texto) puede detonar este proceso, ya que con los esquemas cognitivos que el alumno tiene, no puede resolver toda la estructura cognoscitiva que muestra el museo, por lo que se desequilibra, y busca los mecanismos para darle sentido a la nueva información y cuando los asimila y acomoda a sus estructuras previas entra en equilibrio nuevamente, es decir, los hace propios.

---

<sup>17</sup> Cédulas o ficha técnica es donde se consigna la información específica de cada uno de los objetos en una exhibición.

Un museo con un enfoque constructivista, basado en el diálogo buscará que los visitantes, a partir de su propio conocimiento, de la experiencia y de la mediación con otros elementos y otras personas, construyan su propio conocimiento, considerando también, los desacuerdos, tensiones y conflictos que puedan surgir.

Retomamos a George Hein (1998) que señaló: "Los museos o las exposiciones constructivistas son aquellos que tendrán muchas entradas, sin ningún camino específico y sin un principio y un final, presentarán varios puntos de vista y aportarán diferentes modos de aprender" (Hein, 1998, p.35)

Esto se ve fundamentado también en el tipo de pensamiento divergente o lateral descrito por De Bono (2014), el cual se aplica en todos los campos experienciales, y entre ellos el museo.

Por tanto, desde esta propuesta de mediación es necesario que los mediadores establezcan espacios de colaboración e interdisciplinariedad en función de la creación de exposiciones, fomentando la apreciación e interpretación de las obras u objetos, desde aproximaciones semióticas: promoviendo la observación de los objetos y la identificación de signos, pero también la construcción de sentido de manera libre e individual. Estos procesos posibilitan diálogos a partir del intercambio de percepciones, conceptos, experiencias, visiones y formas de aprender en el museo.

### **2.2.2.3 La mediación por medio del descubrimiento**

Como reacción a los enfoques de la museología tradicional, durante los años 60-70 surge la educación por descubrimiento en los museos, contrarrestado no solo las tendencias formalistas sino también la concepción del museo en función a su público. Tácticas de mediación de este tipo se encuentran mayoritariamente en museos de ciencias, aunque también se están implementando paulatinamente en museos de arte. (Padró et al., 2014)

Los museólogos Falk y Dierking (2000) encaran la experiencia en el museo como un aprendizaje para toda la vida (“lifelong learning”), en la que el aprendiz ejerce en gran medida la elección y el control sobre el qué, cuándo y por qué del aprendizaje. Esta teoría concibe al aprendizaje como un proceso interactivo que se realiza a través del descubrimiento y enfatiza el cómo se aprende y cómo se busca información.

Son varios los paradigmas de aprendizaje que influyeron en este tipo de educación como la teoría de indagación y experimentación de Dewey (1958) y la Gestalt que ya a comienzos del siglo pasado destaca la función del entendimiento, las reglas que rigen la acción y la comprensión del significado, concibiendo al educador como quien debe orientar al aprendiz a resolver situaciones problemáticas y debe motivarlo a actuar para resolverlas. (Pozo, 2010)

Los teóricos cognitivistas y constructivistas que vinieron más tarde, hablaron del desarrollo de la curiosidad y la exploración. Bruner (1986) considera que los estudiantes deben aprender por medio del descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Así, desde el punto de vista del aprendizaje por descubrimiento, en lugar de explicar el problema, de dar el contenido acabado, el educador debe proporcionar el material adecuado y estimular a los aprendices para observar, comparar, analizar... y así llegar a descubrir y aprender activamente. Este autor acentúa el procedimiento del descubrimiento y el diálogo como medios de aprendizaje y construcción de significados relevantes para aprendices con habilidades y esquema mentales diferentes.

De esta manera al actuar motivado por la iniciativa propia, por agentes de curiosidad e interés personal, el aprendizaje se convierte en significativo para quien lo experimenta. Ausubel (1978), uno de los promotores de las teorías de educación constructivista

centrada en el aprendiz, habla del rol del educador como quien debe propiciar un medio facilitador en el cual el aprendiz pueda enunciar sus interrogantes y hacer preguntas significativas para él.

Al igual que hemos visto (cf., p.33) en la teoría de Feuerstein características como el significado, la participación activa y la conducta compartida en las cuales el mediador despierta el interés del alumno para implicarlo de manera activa en el proceso de aprendizaje. Aprender significativamente quiere decir atribuir significado al nuevo contenido de aprendizaje. Dicha atribución solo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce. “Por tanto, la educación es entendida como un proceso de participación activa por parte del visitante y el museo como un lugar no solo de aprendizaje sino a la vez, de ocio y entretenimiento”. (Padró et al., 2014, p.94)

Este enfoque es enfatizado por Hein (1998) cuando dijo:

El aprendizaje por descubrimiento acepta la idea de que aprender es un proceso activo, que los aprendices muestran cambios a medida que aprenden, que interactúan con el material a ser aprendido, más que absorberlo y, que de alguna forma, cambian sus mentes a medida que aprenden. Aprender significa algo más que acumular hechos en el depósito de la mente. A medida que la gente aprende, su capacidad para aprender se expande: la forma y el volumen del depósito se transforma en un proceso de lucha con nueva información. (Hein, 1998, p.30)

Jerome Bruner (1986) considera también que la percepción no es un proceso pasivo, al contrario es selectivo, ya que bajo la influencia de las necesidades, creencias y valores que tiene el individuo, éste construye su mundo perceptual a partir de la información que le llega a través de los sentidos.

Por ejemplo, la memoria sensorial que se posee es muy grande pero de muy corta

duración, ya que cada segundo llegan imágenes, sonidos, olores a nuestros aparatos sensoriales que los codifican y registran en el mismo almacén. La memoria a corto plazo aparece cuando los sentidos transforman en patrones o códigos, la información del entorno, por lo que es necesario mantener la atención de los visitantes para evitar que se pierda, asociando la información nueva con la que ya se sabe. (Torres, 2015, p.2)

La teoría de las múltiples inteligencias, propuesta en 1983 por Howard Gardner (2008) fomenta también estrategias de indagación y descubrimiento tomando en cuenta, que cada aprendiz tiene sus características cognitivas y emotivas que son distintas una de las otras. Para Gardner (2010), los seres humanos poseen una gama de capacidades y potenciales, inteligencias múltiples, que se pueden emplear de muchas maneras productivas, tanto juntas como por separado. Y el conocimiento de las múltiples inteligencias ofrece la posibilidad de desplegar con la máxima flexibilidad y eficacia las distintas funciones definidas por cada sociedad.

En los museos es así como a través de la exploración y la búsqueda el visitante se ve motivado por sus propios intereses lo que promueve el desarrollo de sus capacidades y potenciales. De esta manera se garantiza un mayor grado de involucramiento y por consiguiente un aprendizaje y una experiencia significativa.

Padró (2005) agrega que en programas educativos de este tipo, el departamento de educación tiene una posición central en el museo ya que es el encargado de fomentar toda esta vertiente exploradora. En ésta se prioriza la organización expositiva entendida como un experimento, se impulsa la creación de espacios bajo la metáfora de laboratorio o fábrica que fomentan una mirada popular y productiva en la que se motiva la

creatividad, se ilustran ideas y fenómenos a partir de la interacción con objetos y se promueven formas de aprender a partir de preguntas que tienen como finalidad ayudar al visitante a descubrir por sí solo.

En el museo de arte la práctica de este tipo de estrategia se caracteriza por procesos que permiten la exploración y que probablemente incluyen el hecho de saltar de unas obras a otras y poder después regresar a las anteriores. George Hein (1998)

Por consiguiente, el educador es entendido, en este caso, como un mediador que facilita y estimula la participación activa. Es más, el mediador, actúa como un puente entre el conocimiento del museo y el público, su función primordial es poner al museo a disposición de los visitantes mediante preguntas y problemas que inciten y motiven a indagar y descubrir nuevos horizontes en las salas de exposición. Por ello, es necesario que este sea un profesional activo y alerta, que estimule el aprendizaje a través de la exploración y del descubrimiento.

Las actividades educativas por descubrimiento conciben un aprendiz dinámico, fomentando su curiosidad y su razonamiento a partir de lo que ve. Los visitantes son vistos como participantes activos, que eligen y cuestionan, indagan y construyen sus propios significados, dejando atrás los conceptos de una audiencia pasiva.

#### **2.2.2.4 La mediación experiencial**

Si observamos las ofertas de la mayoría de los museos de arte no solo en Israel sino en distintos países del mundo, veremos que los programas más populares para grupos de escuelas son los tours que combinan la visita guiada en las galerías del museo y un taller artístico. Feliu y Masriera (2010) agregan: “Los talleres, junto con las visitas guiadas, son las actividades más comunes en las instituciones museográficas, hasta el punto de que se han convertido en una técnica paradigmática dentro de las acciones de mediación humana”. (p.405)

Esta situación tiene sus raíces en los cambios acontecidos en las teorías de la educación por el arte a través del tiempo. En contraposición a los puntos de vista formalistas de los movimientos estéticos europeos de fines del siglo XIX que veían como objetivo entender la obra de arte, la intención del artista o "el mensaje" a través del estudio de los componentes formales, se crearon desde los principios del siglo XX teorías basadas en la idea que las capacidades de aprendizaje de las personas se desarrollan a partir de sus propias vivencias influenciadas por numerosos enfoques psicológicos como los de Dewey, James, Parker Follet, Piaget, Jung, Lewin, Rogers, Freire, Vygotsky y otros. Estos pensadores aportaron modelos y teorías como el instrumentalismo o experimentalismo de John Dewey derivado del pragmatismo de William James y el modelo de aprendizaje experiencial (Experiential Learning Method o ELM) que fue desarrollado en los años 70 por David Kolb y Roy Fry (1975)

Enfoques que estudian los estilos de aprendizaje tanto en lo que se refiere a la percepción, como al procesamiento de lo percibido. Según Kolb (2014) esto puede darse de maneras distintas denominadas experiencias concretas o conceptualizaciones abstractas y generalizadoras. El cruce de estas formas de percibir y las formas de procesar es lo que creo un modelo de cuatro capacidades: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa que describen los distintos estilos de aprendizaje.

Kolb (2014) sostiene que

Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo, otras personas son genios lógicos, pero les es imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella (Kolb, 2014, p.48).

Otra teoría que trata este tipo de diversidad mental es la desarrollada por Howard Gardner que propuso en 1983 el modelo de las inteligencias múltiples que sostiene que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupa diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados (Gardner, 2008)

Según Gardner los seres humanos poseen una gama de capacidades y potenciales, inteligencias múltiples, que se pueden emplear de muchas maneras productivas, tanto juntas como por separado. Y el conocimiento de las múltiples inteligencias ofrece la posibilidad de desplegar con la máxima flexibilidad y eficacia las distintas funciones definidas por cada sociedad. (Gardner, 2010).

Howard Gardner y su equipo de la Universidad Harvard han identificado ocho tipos distintos de inteligencia: lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Y posteriormente otros psicólogos e investigadores han aportado nuevas propuestas configurando la inteligencia existencial emocional creativa y colaborativa.

De Vygotsky (1978) es menos conocida la investigación sobre el papel de los juegos en el desarrollo del aprendizaje que sostenía que los niños elaboran significados abstractos, separados de los objetos del mundo, lo cual supone una característica crítica en el desarrollo de las funciones mentales superiores. (Caruso, 2007; Fisher, 2011).

Esto significa que los aprendizajes son el resultado de la exposición directa ante situaciones que permitan que la persona se involucre, que viva, que ponga todos sus sentidos en funcionamiento y, que pueda generar espacios de reflexión sobre su hacer. Así recobran su importancia en el ámbito museístico las actividades de carácter motriz, artístico, lúdico, los acertijos, los juegos de ingenio e inteligencia y un sinnúmero de estrategias que, usadas de

manera adecuada, conducen a aprendizajes con grandes valores significativos y por lo tanto duraderos. (Westbrook, 1993)

Basándonos en estos fundamentos teóricos hemos denominado a este tipo de mediación en el museo: experiencial. En nuestro contexto nos centraremos en el tipo de aprendizaje y de mediación que se manifiesta en el taller que acompaña al recorrido en las salas de exposición y constituye una parte orgánica de la visita al museo.

La historia de este tipo de talleres se remonta a los años 30 del siglo XX en el trabajo de los departamentos de educación en los principales museos norteamericanos que se centraba cada vez más en los niños y en las escuelas. Actividades de dibujo que “contrarrestaban las conferencias informativas repletas de nombres y fechas” comunes hasta ese entonces. (Burnham, Kai-Kee, 2012, p.28)

En los años 60, debido a un crecimiento masivo de visitas escolares a museos, se incrementaron notablemente los programas educativos para este público. Artistas plásticos, compañías de teatro comunitario, grupos de danza y música fueron invitados a presentarse en las salas de los museos. Estos cambios que comenzaron bajo el llamado "Movimiento por las artes en la educación" (Burnham, Kai-Kee, 2012, p. 38), pretendían enseñar todas las artes y procuraban brindar a los estudiantes la experiencia del arte practicándolo ellos mismos y también viendo cómo otros lo hacían, ya fueran actores, músicos o pintores.

Los talleres artísticos eran ya una oferta tradicional de los museos, pero cobraron mayor importancia, pues la actividad creativa empezó a competir con la historia del arte como la ruta preferida hacia la apreciación artística. Por ejemplo el Museo de Arte Toledo en Ohio que, ya desde 1903, ofrecía talleres de pintura y música, los convirtió entonces en el núcleo de su

actividad educativa. Según Víctor Damico<sup>18</sup>, los talleres eran el corazón educativo del museo. "Cuando la gente sabe crear", decía, "respetar la creatividad de los demás." (Newsom y Silver, 1978, p.59)

Por lo tanto es así cómo en los años 60 y 70 se produce un cambio en la consideración de los talleres en los museos como actividades complementarias a la apreciación y la observación de las obras de arte, lo que significa que desde entonces, se los concibe como parte integral de la visita en muchos museos. Su objetivo era, "implicar al visitante, provocar sus acciones físicas, afianzar los conocimientos a partir de la manipulación, potenciar su participación y permitir la aplicación del aprendizaje a otras situaciones similares". (Santacana, 2010, p. 406)

Así mismo es curioso ver como el mismo Newsom en 1978 se refiere a la actividad manual en el museo como una trampa ("hands-on trap") cuando dijo: "el propósito de la visita al museo es enfocarnos en las obras expuestas y no en los juegos posteriores." (Newsom y Silver, 1978, p.270). Como "trampa" se refería probablemente al bajo valor de los objetos creados en esas actividades de taller. Pero más aún al hecho de que se considere activas a las realizaciones manuales y pasivas a las observaciones de las obras de arte.

Hasta el día de hoy las visita-taller son por lo general los programas más populares, destinados a clases de escuela que lleguen a visitar el museo de arte. Esta actividad se divide en dos partes, una es la visita en una o más exposiciones del museo, donde los niños entran en contacto con las obras de arte originales por medio de distintas estrategias de mediación. La segunda parte comprende un taller en el cual los alumnos tienen la oportunidad de hacer una actividad creativa ligada a los contenidos, el formalismo o las técnicas de las obras de arte que

---

<sup>18</sup> Víctor Damico: jefe del Departamento de Educación del Museo de Arte Moderno de Nueva York entre el año 1937 al 1970, quizás el educador de museos con mayor influencia en su generación.

observaron anteriormente en la exposición.

Feliu y Masriera (2010) presentan una clasificación de los talleres en función a sus objetivos, siendo los denominados “talleres de expresión” los más relevantes para los museos de arte. Según las autoras, con estas actividades, el visitante puede desarrollar su creatividad mediante manifestaciones plásticas, musicales o literarias potenciando habilidades como la imaginación y la creatividad. (Feliu y Masriera, 2010, p.405).

Los talleres suelen ser actividades que requieren preparación previa, ya que se efectúan en varias fases, tanto de programación y preparación por los educadores como durante la actividad propiamente dicha en la que es necesaria una explicación, bosquejos, diseño o ejecución y finalmente la limpieza y el orden. Así mismo se necesitan materiales e instrumentos para su realización, un lugar apropiado y equipado con las instalaciones necesarias como mesas, sillas piletas y lugar para almacenar los materiales y los instrumentos. También es importante considerar el tiempo disponible para lograr procesos de creación significativos y no convertirla en una actividad superficial.

Los talleres pueden otorgar la oportunidad de profundizar en algún aspecto concreto de los contenidos o de las técnicas que fueron tratados en las salas de exposición, y ofrecer a los visitantes un aspecto adicional que puede ser visto como complementario a lo experimentado frente a las obras de arte. Pero no siempre es posible dedicarle a esta actividad los recursos y el tiempo que merecen para conseguir los objetivos de un aprendizaje significativo y eficaz.

Existen museos que sus instalaciones no están programadas para este tipo de actividades lo que causa muchas veces que en “la realidad estas actividades se efectúan en carpas en los patios y jardines del museo, en los espacios de acogida o cualquier hueco bajo las escaleras, en los sótanos o en los entrepisos del edificio”. (Acaso, 2011, p. 35)

Debido a las condiciones y las posibilidades que existen en muchos museos estos talleres creativos se convierten por lo general actividades muy simplistas.

Es así que se pueden crear dos situaciones problemáticas: una es que el producto obtenido sea demasiado básico y no cumpla con las expectativas, y otra es que el producto sea bello e impactante pero que los alumnos no logren ver la conexión esperada entre estos y lo que experimentaron en las salas de exposición. Muchas veces la relación entre los visitantes y el producto creativo es forzada y se relaciona con la técnica que usa el artista: el artista trabaja con collages entonces los alumnos crean collages. (Shalita, 2013, p. 78)

Por lo general, este tipo de actividades obliga a facilitar en todo lo posible la labor creativa y esto implica concesiones que llevan a centrarse en los componentes más superficiales. Allí radica el peligro de estos talleres cuando estos se enfocan demasiado en las técnicas a cuenta de mensajes artísticos o contenidos más profundos. La elección de una característica singular dentro del complejo de las obras de arte convertida en el tema del taller otorga ese carácter simplista, como si esto fuera lo que la exposición puede ofrecer.

Por lo tanto la decisión de incluir esta estrategia como parte de la visita al museo debe ser cuidadosamente evaluada. Newson (1978) denominó a este tipo de visita: “the one shot tour” o visita relámpago, denunciando los riesgos que acarrea este tipo de actividad al no estar bien programada.

Existen talleres o actividades plásticas que se desarrollan en las propias salas del museo. Esta opción puede ofrecer simultáneamente la oportunidad de observar un objeto de arte concreto y al mismo tiempo realizar una actividad creativa, pero también presenta dificultades técnicas y a veces reticencia por parte del personal del museo, debido a la posibilidad de afectar a las obras de arte o de molestar al resto del público.

Pero sobre todo, siguiendo las ideas de la museología crítica, es importante considerar dicha actividad creativa, no solo como algo que se lleva a cabo con las manos, sino como algo inmaterial, tanto a nivel mental, lingüístico como tecnológico, utilizando tablets, cámaras o teléfonos pero sin olvidar que el pensamiento crítico, la interpretación, el diálogo y otras maneras de interacción social son meramente actividades tanto experienciales como creativas.

### ***2.3 Estrategias de mediación aplicadas en museos de arte***

Las características del ámbito museístico actual exigen constantemente, la creación de nuevas estrategias, métodos o programas de mediación.

En los apartados anteriores se han descrito seis tipologías de mediación que representan de manera genérica los fundamentos teóricos y las características de los tipos de mediación que se indagarán en los estudios de casos de esta investigación.

En este último apartado, concretamos algunos ejemplos de estrategias de mediación utilizadas en museos de arte en distintos lugares del mundo en las que se pueden detectar fundamentos teóricos similares a los escritos anteriormente. Estas son:

- Las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS)
- La Estrategia para Entender, Explorar, Ver y Pensar (Quests)
- El Método de Acercamiento Crítico (MAC)
- El Programa: Piensa en arte

#### **2.3.1. Estrategia de Pensamiento Visual :VTS**

Las Estrategias de Pensamiento Visual (Visual Thinking Strategies - VTS) es un modelo desarrollado desde el MOMA (Museum of Modern Art, Nueva York), por la psicóloga Abigail

Housen y el educador Philip Yenwaine. Este método facilita la conversación sobre obras de arte, a través de la observación, el descubrimiento y la construcción de significados. Calificada por sus creadores como una de las maneras más simples para que los maestros y escuelas puedan proveer a sus alumnos de herramientas clave en el currículo escolar: habilidades de comunicación y pensamiento, transferencia de conceptos y trabajo en equipo. (Kai-Kee, 2012)

A mediados de la década de 1970, Housen dirigió una investigación sobre cómo piensan las personas cuando ven objetos artísticos: La “Teoría del Desarrollo Estético” señala cinco patrones o fases de pensamiento correlacionados con la exposición que los sujetos han tenido al objeto (narrativo, constructivo, clasificador, interpretativo y re-creativo). (Zepeda 2015, prr.4)

Basados en esta investigación a principios de los años 90 , Yenawine y Housen colaboraron en el diseño de este programa secuenciado para discutir sobre obras de arte que rápidamente fue divulgado y aplicado tanto en las escuelas como en los museos.

El desarrollo de estas estrategias respondía perfectamente a las corrientes educativas de su tiempo. Los creadores apelaban a teorías de Piaget y Vygotsky y proponían una forma de verter las características del constructivismo en las prácticas educativas de apreciación del arte (Kai-kee, 2012).

La propuesta de VTS implica que el maestro facilite cuidadosamente la discusión alrededor de obras de arte seleccionadas específicamente para ese fin.

El maestro debe promover la observación cuidadosa, la escucha y la consideración de los demás compañeros, así como la justificación de las ideas y la discusión de distintas interpretaciones.

Las VTS plantean tres preguntas concretas abiertas para facilitar la conversación sobre una imagen: ¿qué está sucediendo en esta imagen? ¿Qué ves que te hace pensar/decir eso? ¿Qué

más puedes/podemos encontrar?

La retroalimentación que lleve a cabo el maestro debe retomar los puntos que se discuten enfatizando y conectando los comentarios de los estudiantes, y parafraseando sus observaciones de forma imparcial. (Zepeda 2015, p.5)

La literatura sobre las VTS aconsejaba que los educadores nunca se consideraran fuentes de información u opinión. Este proceso de interpretación omitía temas como la vida del artista, la manufactura del objeto, las implicaciones estéticas e incluso algún simbolismo particular. Yenawine(2002) aseguraba que no tenía nada en contra de la información, pero para él: “conectarse con el arte 'comienza mirándolo', si para enseñarlo lo explicamos, estamos enseñando una recepción pasiva no, una observación activa (Rice y Yenawine, 2002, p.289, en Kai-Kee, 2012, p. 50)

Tanto a comienzos de la difusión del programa como al correr de los años, las VTS se han encontrado con fieles seguidores al igual que educadores que se resistieron firmemente al método, ya sea por razones basados en intereses de estos por posicionamientos privilegiados dentro del museo como seguidores expertos de los curadores (Kai-Kee, 2012, p. 50), como por razonamientos críticos respecto al uso de preguntas prediseñadas y restricciones metodológicas que en lugar de ampliar la interpretación, la limitaban. (Burnhum y Kai-Kee, 2012, p.111)

### **2.3.2 Estrategia para entender, explorar, ver y pensar: QUESTS**

A lo largo de los años han surgidos muchas teorías o modelos sobre el desarrollo de la inteligencia, como el modelo de las Inteligencias Múltiples que desarrolló el psicólogo Howard Gardner que mencionamos anteriormente.

El Proyecto Zero, del que Garner es co-director junto a David Perkins, investigó el desarrollo de los procesos de aprendizaje en los niños, adultos y organizaciones desde 1967, colocando al

alumno en el centro del proceso educativo, respetando las distintas formas en que un individuo aprende en las diferentes etapas de la vida, así como la diversidad entre las personas en la manera en que perciben su entorno y se expresan. (Solano, 2012, prr.5)

Basados en estos enfoques, durante los años 1994 a 1996 en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, un grupo de investigadores, maestros, educadores de museos, y directores de las escuelas de Estados Unidos y de otros países, colaboraron en la creación del el proyecto MUSE (Museums Uniting with Schools in Education, Museos y escuelas unidos en la educación) ( Harvard Project Zero & MUSE Project. Prr. 3).

Este programa de investigación dirigido por Jessica Davis (1996) exploró el potencial de los museos de arte como elementos integrales de la educación y desarrolló recursos educativos que se centraron en el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante al observar, cuestionar y comparar lo que ve:

1. El Juego Genérico, grupo de preguntas interconectadas que parten de la observación de los detalles de una obra de arte, para entender y construir su significado.
2. Puntos de acceso que dan cabida a los diferentes tipos de inteligencia y maneras de aprender. Son cinco puntos propuestos por Howard Gardner: estético, experiencial, lógico-cuantitativo, filosófico y narrativo.
3. QUESTs (Questions for Understanding, Exploring, Seeing and Thinking – Preguntas para entender, explorar, ver y pensar) fue la síntesis de los dos recursos anteriores y es, todavía ahora, uno de los recursos de preguntas más utilizados en la mediación en museos de arte. (Zepeda, 2015, prr. 3)

Mediante la revisión y la aplicación de estas ideas en escuelas y museos, los participantes MUSE refinaron y desarrollaron un proyecto de enfoques educativos y herramientas de aprendizaje. Este cuenta con tres focos que implican:

- a. El mensaje: presentar preguntas abiertas sin respuestas correctas o incorrectas.
- b. Acceso: apelar a una amplia gama de estudiantes.
- c. Reflexión: proporcionar oportunidades para pensar sobre el propio pensamiento (Harvard Project Zero & MUSE Project, prr. 5).

Los resultados de este estudio se consolidaron en una guía denominada: MUSE, en la que los investigadores reflejan sus experiencias y brindan herramientas y recursos al ámbito de la educación. Torres, Zepeda y Ekedsman (2016) sostienen que:

Este conjunto de pasos es uno de los recursos de preguntas más utilizados en la mediación en museos de arte y consiste en cinco grupos de preguntas, (puntos de acceso estético, experiencial, lógico-cuantitativo, filosófico y narrativo) abiertas, accesibles para diferentes estilos de aprendizaje y que inician con la observación de la obra para concluir con la reflexión sobre el proceso de pensamiento que se llevó a cabo. No requiere de formación artística ni de información específica para responder, sino de disposición a la conversación entre iguales. ( p.83)

Por otro lado, tras un enfoque crítico hacia este tipo de propuestas Rika Burnhum y Elliott Kai-Kee (Burnhum y Kai-Kee 2012), plantean sus objeciones. Frente a una serie de preguntas que siguen una secuencia fija y comienzan con las más sencillas hasta alcanzar más complejidad, como: ¿Qué colores observas en la obra? y ¿qué ves en ella?; continúa con ¿es realista? y ¿qué ideas y emociones consideras que expresa? y termina pidiéndole al estudiante que piense nuevamente sus observaciones previas y se pregunte: ¿qué has descubierto al observar esta obra de arte? ¿Has aprendido algo acerca de ti mismo o los demás?, acotan los autores diciendo:

'Puedes usar el juego una y otra vez con distintas obras de arte y en distintas situaciones' o así lo indican las instrucciones del Juego Genérico. Pero basta pensar en una selección azarosa de obras:

un nkisi del Congo , un interior de Vermeer, una crátera de cáliz griega de figuras rojas del siglo V a.C., un móvil de Calder, una pintura abstracta de Elsworth Kelly- e imaginar que aplicamos las mismas preguntas a todas ellas. ¿Cómo podría esta serie de preguntas prefabricadas desarrollar las habilidades del espectador para entender estas obras? ( Burnhum y Kai-Kee, 2012, p.108)

Reflexiones que evidencian la complejidad de la mediación del arte que exige una gran medida de flexibilidad, siendo, según los autores, este tipo de estrategia un tanto rígida para poder lidiar con infinitos contenidos que puede plantear el mundo del arte.

### **2.3.3 El método de acercamiento crítico: MAC**

El método de acercamiento crítico es una propuesta educativa desarrollada en Chile e implementada en otros países latinoamericanos, que propone una opción comunicativa que aborda el conocimiento a través de un objeto particular e insta a que por medio de la indagación el alumno llegue a conceptos generales sobre una época, cultura o hecho histórico. El método, basado en la experiencia y en la observación de los hechos, genera gran actividad en los estudiantes, involucrándolos plenamente en su proceso de aprendizaje (Torres, 2015,pr.1)

El MAC considera que cada una de las piezas del museo es como un “Objeto prisma” , con la cualidad de que los alumnos pueden observar y acercarse a él desde distintos ángulos, indagar sobre las formas o aspectos, tanto objetivos como subjetivos que lo conforman, y descubrir las respuestas más allá de lo que se ve a simple vista. ... Los niveles semióticos abarcan desde los objetos presentados en las salas del museo, las reproducciones de los objetos para sensibilizar tanto en la escuela como en el museo y las imágenes de los objetos para observar en revistas o en los libros ... Y en distintas formas de comunicación social y tecnológica como el teatro, el cine, el museo, el periódico, la televisión y el radio, analizando los códigos, lenguajes, modelos y estructuras que lo conforman, para que, a partir del cuestionamiento y re-significación, establezcan nexos con su realidad. (Torres, 2004, p.60)

Esto se lleva a la práctica en tres pasos:

1. Identificación emotiva: se realiza individualmente y hace referencia a la primera impresión que tenemos del Objeto Prisma, basándonos en nuestra intuición, memoria y emociones.

2. Indagación intelectual: es grupal y en ella se establecen preguntas, investigaciones, reflexiones y discusiones para profundizar en el Objeto.

3. Devolución creativa: intercambia grupalmente análisis, interpretaciones, perspectivas, criterios y grados de comprensión emocional e intelectual sobre el Objeto, para hacer una reconstrucción del mismo. (Torres, 2014)

Según Torres (2015) es posible así crear,

un ambiente significativo que posibilite la interacción entre el pensamiento racional, lógico y creativo, considerándolo como un proceso complejo que involucra aspectos interno-subjetivos (imaginación, carácter, inteligencia, entre otros) y externo-objetivos tangibles, que observamos a través de sus productos..(prr.7)

De tal forma, durante la visita en el museo el visitante es capaz de diseñar nuevas propuestas a partir de algo establecido o habilidades que ejercita. De esta manera por medio del MAC, los visitantes tienen la posibilidad de apoyarse en una “ayuda ajustada”, en la que el educador solamente orienta los procesos de re-significación del objeto, mientras ellos construyen sus propios criterios mediante la búsqueda, el descubrimiento, el diálogo y las relaciones sociales.(Torres, 2014)

#### **2.3.4 Piensa en Arte**

Otra propuesta que se basa también en los enfoques de educación constructivistas que

concede al arte no solo como una herramienta para el aprendizaje interactivo y democrático, sino para la transformación es el programa “Piensa en Arte”, programa educativo, de la Fundación Cisneros y de la Colección Patricia Phelps de Cisneros<sup>19</sup>, en alianza con diferentes instituciones culturales internacionales que se ha llevado a cabo en ciudades de Argentina, Costa Rica, El Salvador, Estados Unidos, México y Venezuela. (Zepeda 2015, p. 1)

Esta estrategia que puede ser implementada tanto en las aulas escolares como en entornos museísticos considera que el arte brinda la posibilidad para razonar, analizar, dialogar y reflexionar sobre nosotros mismos y con los demás. Se reiteran los interrogantes siguientes: ¿cómo podemos contextualizar y fundamentar lo que vemos o, incluso, sentimos frente a una obra o ¿Es posible que construyamos nuestro propio significado sobre un objeto? (Zepeda, 2015)

A través de distintas estrategias y recursos pedagógicos, los educadores actúan como mediadores en las “conversaciones” que suceden entre sus alumnos y las obras de arte.

Según Mike Murawsky y Jessica de la Garza (2012) un aspecto crucial de esta metodología es la inclusión de información contextual que ubica la obra de arte histórica y culturalmente y sostienen

que si bien el enfoque de la metodología es enfatizar el objeto de arte como una fuente primaria para la exploración, la información contextual (cuidadosamente seleccionada) y el cuestionamiento son esenciales para la mejor aplicación. Un componente esencial de la metodología Piensa en Arte es la mediación del aprendizaje como un marco para crear experiencias de enseñanza en un grupo a través de la conversación.

El proceso sugiere iniciar la primera conversación con los estudiantes pidiéndoles que establezcan

---

<sup>19</sup> <http://www.coleccioncisneros.org/es>

las reglas del buen oyente y buen hablador, haciéndoles hacer una lista de atributos de cada uno de ellos. Luego es seguido por el cuestionamiento como una estrategia para mediar la conversación. Estas preguntas se organizan en categorías y pretenden crear un clima de interacción entre los estudiantes:

Preguntas clave, que inician y sostienen la conversación, y apoyan a los estudiantes a formular sus propias ideas:

Preguntas que buscan pruebas visuales, que animan a los estudiantes a proporcionar comentarios para apoyar sus interpretaciones:

Preguntas de Seguimiento que invitan al intercambio entre estudiantes que buscan un interés en aportar diferentes puntos de vista y fomentan pruebas visuales que apoyan interpretaciones que originalmente no fueron pensadas por ellos:

Preguntas después de proporcionar información contextual para los estudiantes que buscan volver al trabajo como una fuente primaria, después de recibir información contextual de usted, lo que permite una mayor mejora de su enfoque de las obras de arte.

Considerando que Piensa en Arte está fundamentado en el programa “Visual Thinking Curriculum”, creado por el Departamento de Educación del MoMA de Nueva York y ha sido evaluado por el “Project Zero”, de la Universidad de Harvard y por la Universidad de Venezuela (Zepeda 2015) , y teniendo en cuenta las críticas presentadas anteriormente por Burnhum y Kai-Kee (2012) frente a las limitaciones que presenta el uso de preguntas prefabricadas, la omisión del contexto de los objetos de arte así como la posibilidad de diálogos reales, podemos decir que esta propuesta ha tratado de reflexionar y ofrecer respuestas o alternativas a las acotaciones mencionadas.

Al respecto Nayeli Zepeda (2015) resume:

La metodología no solamente promueve la observación detallada y la interpretación, sino el razonamiento y argumentación de este proceso; el contexto e información que se provee se vuelve parte de la investigación individual y grupal que se lleva a cabo sobre la obra. Si bien, la metodología reconoce que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sí hay opiniones para profundizar y replantear. No solamente se trata de describir y enlistar las observaciones, sino de dar sentido y construir significados.

Piensa en Arte promueve el diálogo consciente que parte de la individualidad del maestro y del estudiante, pero que en equipo construyen un entorno de aprendizaje y conocimiento; precedido por la vinculación entre organizaciones y maestros que acuerdan y aprenden el programa y seguido por el intercambio crítico y respetuoso entre pares. (Zepeda, 2015, prr. 4)

## ***Capítulo 3: Educación en los museos del Estado de Israel***

### ***3.1 Introducción***

En este capítulo, trata de la educación en los museos del Estado de Israel, presentando los datos estadísticos que muestran un panorama general del estado de la cuestión, respaldado por una serie de investigaciones, que se efectuaron en referencia a este tema.

Siendo este un país joven, compuesto por una sociedad multicultural basada en la inmigración, que se encuentra en constante desarrollo y crecimiento, los programas y sus objetivos poseen una idiosincrasia particular. A continuación presentamos, las políticas de los programas extraescolares que forman parte del sistema de educación y que están ligadas a las visitas de alumnos a los museos.

Cada país tiene su sistema educativo particular donde se reflejan los objetivos y los ideales locales. En los próximos apartados se describirán de manera concreta los programas de estudio del arte visual y el sistema de “La Canasta de la Cultura” desarrollado en Israel para brindar a la juventud una educación artística en todos los ámbitos. Se especificara también la estructura y las normas de visitas de alumnos de escuelas a los museos de arte que es nuestro tema principal de estudio.

Finalmente, este capítulo cierra con la descripción de las seis estrategias específicas desarrolladas, adaptadas y aplicadas en los museos de arte de Israel, según son estudiadas y analizadas en los estudios de casos. de esta investigación.

### ***3.2 Estado de la cuestión***

De acuerdo a la Ley de Museos (1983), el Estado de Israel considera que tales instituciones tienen la finalidad de conservar los bienes patrimoniales del país para las generaciones futuras.

Esto les otorga una serie de deberes y responsabilidades. Esta ley no implica el financiamiento completo de los costos estimados, cubiertos por los ingresos, y otras subvenciones, sino un apoyo parcial del gobierno y sólo a los museos reconocidos.

Según el reporte anual de la gestión de museos publicado, en noviembre de 2016, por el Ministerio de Cultura y Deporte, se censaron en el país más de 200 museos. Entre ellos solo 56 cumplieron con todos los requisitos para ser reconocidos oficialmente por la Ley de Museos.<sup>20</sup>

En el análisis del número de visitantes a los museos apoyados por el Ministerio de Cultura en los últimos años, se observa que en 2015 hubo un número relativamente estable de visitantes en comparación con 2014: 22.4 millones y 21.4 millones, respectivamente. Estos números son ligeramente inferiores (5%) al número de visitantes registrados en 2013-2010 (números que incluyen visitas pagas o gratuitas de alumnos y sus compañeros, pero no incorpora otros tipos de visitantes, como participantes de cursos y actividades reiteradas, cursos de docentes, colonias y visitas específicas especiales).

En el contexto de este estudio nos interesa destacar la escasa cantidad de investigaciones que se han efectuado sobre los museos en Israel. Hasta la fecha de realización de este trabajo, se han encontrado cinco reportes relevantes ligados al tema de la educación en museos. Solo uno relacionado a museos de arte (Barnea, 1989), otro que se refiere a los museos en general (Yair, 2004) y los otros tres estudiaron las prácticas educativas en museos de ciencia (Contini,

---

<sup>20</sup> En el año 2015, se inauguraron 335 exposiciones en 45 museos. Un 70% de 124 de las exposiciones individuales en el ámbito del arte, exhibieron obras de artistas que trabajan en Israel, 12% exhibieron obras de artistas del exterior y 12% de artistas que trabajan simultáneamente en Israel y en el exterior. En los museos reconocidos, se han efectuado 4.369.286 visitas: 61% pagas, 13% gratuitas, 19% fueron visitas de escuelas, 2% de adultos que acompañaron a los alumnos de escuelas, 1% fueron visitas de docentes como parte de cursos profesionales, 1% visitas reiteradas de participantes de cursos y actividades varias, 1% participantes de colonias organizadas por el museo y 5% fueron visitas únicas relacionadas en especial con la exposición. (Pilát, 2016, p. 6)

2005;Alderoqui, 2009; Tal, Bamberg y Morad, 2005). Esta situación refleja, y a la vez es consecuencia de la falta de academización del ámbito de los museos tanto en lo general como en lo pedagógico. No existiendo prácticamente en todo el país ninguna institución universitaria que capacite profesionales para las distintas practica museísticas o para la investigación. El único tema que goza de cursos de especialización a nivel académico pero sin reconocimiento titulado son estudios de museología centrados en curaduría y últimamente especializaciones, con el mismo enfoque en carreras de Master de Historia Israelí y de Historia del arte en universidades locales.

A continuación presentaremos los aportes de estas investigaciones y los puntos que se relacionan con los intereses de este estudio, tanto referente a los conceptos de la educación en los museos de Israel como en las referencias acerca de la relación entre el museo y la escuela.

### **3.2.1. Tipos de museos en Israel: perspectivas y actividades educacionales**

La investigación realizada por Orna Yair (2004), que comenzó en 1999, señala que en el año 2003 existían en el Estado de Israel, 190 museos. Al comenzar la investigación eran 180, de los cuales un 40% estaban ubicados en las grandes ciudades: Jerusalén, Tel Aviv y Haifa. El resto, se encuentra aún hoy, relativamente agrupado en el norte y el centro del país y mucho más disperso en el sur. La mayoría son museos pequeños o medianos y exhiben una exposición permanente, que a veces combinan a su lado una exposición temporal. Solo nueve museos tienen únicamente una política de exposiciones temporales. (Yair, 2004)

La investigación clasifica a los museos en cuatro grupos según las disciplinas de sus contenidos y de sus objetos:

1) Museos de arte y arqueología, que de manera académica representan dos campos de conocimientos distintos, pero en lo que se refiere al museo, exigen un trato similar: objetos

auténticos nuevos o antiguos, que deben ser clasificados, estudiados, catalogados y expuestos de una misma manera.

2) Museos históricos, de patrimonio referentes a la creación del Estado y al ejército. En este tipo de museos, por lo general también se exponen objetos originales o réplicas.

3) Museos etnográficos tratan sobre el patrimonio cultural material y espiritual de distintas comunidades. Las colecciones tienen objetos específicos, que deben ser tratados en forma similar a las obras de arte o de arqueología y son expuestos también combinando piezas originales y réplicas unas junto con las otras.

4) Museos de ciencia y naturaleza tienen en sus colecciones objetos de distinta índole pero en muchos casos exponen copias o réplicas, diferenciándolas de los objetos originales. En estos museos, se construyen objetos específicos para exponer fenómenos o contenidos determinados.

Según la autora, todos los museos pertenecen a un tipo de organización institucional similar, lo que los diferencia son las políticas internas y las actividades educativas. Estos factores llevan a Yair a clasificarlos como: museos “modernos” o “tradicionales”. La diferenciación central entre estos dos prototipos está en el concepto del museo centrado en el visitante, como concepción más avanzada, frente al museo centrado en la colección o en los objetos.

Desde el punto de vista histórico, como consecuencia de un proceso de profesionalización de los museos, se comenzaron a crear en el país museos de tipo patrimonial histórico y museos conmemorativos. Esto está relacionado con las políticas gubernamentales que, en muchos casos, fueron fruto de iniciativas locales, en especial los museos históricos, y en menor número, de ciencias o artes. En estos casos, el aspecto educativo es muy relevante ya que el museo es visto como el portavoz de los mensajes a difundir, así justifica su permanencia.

Desde los años 80' del siglo XX se observa en Israel, una tendencia creciente en lo que se refiere a la fundación de nuevos museos (entre 1980 a 1992 se han creado 42% de los museos presentes en el estudio de Yair)<sup>21</sup>, años en los cuales es notable la referencia a las necesidades del público, predilección que influyó también en el desarrollo de los departamentos de educación, bibliotecas y negocios al servicio de los visitantes.

Según Yair, (Yair, 2004), en la mayoría de los museos, el departamento o el área de educación tiene por lo general su director o jefe, el equipo de educadores está empleado en forma directa por el museo y son responsables de todas las actividades que el museo ofrece al público tanto escolar como general.

Yair (2004) investigó gran parte de los museos del país, un total de noventa y siete, (59%), con el objetivo de definir y caracterizar al museo como una institución educativa singular y específica que actúa dentro de un contexto en el cual se encuentran otras organizaciones educativas y que cumple una función complementaria a la educación escolar formal. Las variables estudiadas incluían la cosmovisión o "el credo" del museo, su política y su oferta educacional. Las principales conclusiones reportan que la mayoría de los museos se autodefinen como instituciones modernas que desarrollan materiales auxiliares que respaldan y favorecen la mediación durante la visita al museo.

Contrariamente a la hipótesis enunciada, se encontró que no hay mayores diferencias entre los museos de distintos tipos, en lo que se refiere a los públicos destinatarios, en cuanto al diseño del contexto educativo y a las actividades que se despliegan en el lugar. Las únicas diferencias considerables se refieren a la distinción entre los museos de ciencia y naturaleza.

---

<sup>21</sup> Hay que tener en cuenta que el Estado de Israel fue fundado en el año 1948, por lo tanto nos estamos refiriendo a la tercera década de su existencia

Se observó que los museos de ciencia, debido al campo de conocimiento y al tipo de contenidos de sus colecciones, se conectan en forma “natural” con los enfoques progresistas de la educación y por consiguiente con los conceptos de la museología crítica, sus exposiciones incluyen el uso de módulos, artefactos o accesorios diseñados para motivar y hacer participar a los visitantes. Estas evidencias los convierten, según Yair, (2004) en museos “más exitosos” en relación a los otros tres tipos de museos restantes que suelen adaptar o “imitar” las actividades de los museos de ciencias. La mayoría de los museos combinan accesorios de distintos tipos dentro de las exposiciones, módulos de multimedia, pantallas interactivas y parte de ellos (50%) añaden también talleres prácticos, experimentales o creativos, pero, que en definitiva se limitan a "ejemplificaciones de conceptos" (Yair, 2004, p.166) y no a actividades realmente creativas. Es así como, según esta investigación, a pesar de presentar un modelo no formal que intenta adoptar las novedades de la educación contemporánea, las prácticas demuestra una actividad formal de características semejante a "la educación tradicional". Aportes relevantes a nuestro estudio como referencia al momento de estudiar las estrategias de mediación aplicadas hoy en día en los museos de arte de Israel.

Según Yair (2004), si a principios del siglo XX, la educación en los museos del mundo tenía como finalidad la difusión de las colecciones y el patrimonio, en nuestros tiempos la función de la educación, no solo le da al museo razón de existir sino actúa como medio para su supervivencia.

La tesis de Yair (2004) habla de una investigación de tipo horizontal, que ha abarcado un estudio de todos los museos reconocidos en este país. Esta es la razón por la que en este apartado anticipa a las investigaciones siguientes que tratan sobre museos de tipos específicos.

### **3.2.2 El museo como escenario para un nuevo aprendizaje**

En 1989, en la Universidad de Leicester, en Gran Bretaña se publicó una tesis doctoral supervisada por Eileen Hooper-Greenhill, titulada: “The museum as a setting for new learning” (Barnea, 1989) que investigó la educación en los museos de Israel. Este estudio fue realizado por Aviva Barnea en el Centro de Educación de los museos de Haifa y su principal objetivo fue evaluar la premisa del museo como escenario para un nuevo aprendizaje.

Teniendo en cuenta el momento que abarca el trabajo (1965 a 1989) es interesante observar el hincapié que se puso entonces, no solo en los marcos informales de cursos extraescolares realizados por la tarde, sino en la colaboración con la educación escolar formal.

El estudio trata también la forma en que las teorías y las prácticas que fueron desarrolladas y diseñadas por el Centro de Educación de los Museos de Haifa, respondieron a una sociedad, cada vez más multicultural, característica en especial del Estado de Israel (donde se efectuó el estudio empírico) y de Gran Bretaña (donde se presentó la tesis) (Barnea, 1989) Considerando a la educación y a los museos como dos componentes que deben servir a la sociedad, el estudio muestra cómo dicho centro y sus actividades educativas actuaron como catalizador del reconocimiento de la riqueza de la diversidad cultural en una época de absorción de inmigrantes y refugiados y de crecimiento intensivo. Situación sociocultural peculiar que vivió el joven estado de Israel, durante la década de los 50 y 60.

La planificación y la organización de estas tempranas actividades (de 1957 a 1965), como programas multi-culturales aportaron mucha experiencia, que según Barnea, ha sido la inspiración y ha servido como modelo para las futuras políticas educacionales y sociales, así como para las prácticas de ese centro de educación. (Barnea 1989)

Una de las conclusiones, importantes de este estudio, publicado a fines de los años 80, fue evidenciar que el museo había cambiado sus prioridades. En lugar de estar orientado hacia los objetos, estaba ahora orientado hacia el público. El museo cambió su imagen de institución intelectual a cumplir funciones sociales. De tal modo, pasó a formar parte del aparato cultural, que incluye bibliotecas, teatros, salas de conciertos, etc., para favorecer la difusión y crear nuevas formas de disfrute. Cambiaron así también las propuestas museísticas y se armaron programas que estimulaban la creatividad, la participación, así como el uso de dispositivos electrónicos complementarios que enriquecieron el encuentro con los objetos y las exposiciones. Los museos, según Barnea (1989) “se vuelven populares y las colecciones pasan a ser de la cultura de los pueblos”.

Uno de los aportes de esta tesis a nuestro contexto es la reseña histórica que presenta Barnea (1989) acerca del papel de los museos nuevos en la educación de un joven país. Según la autora, a mediados de los años sesenta, los museos de las ciudades eran pequeñas instituciones, principalmente dedicadas a la adquisición y preservación de colecciones y la realización de exposiciones locales, participando en menor medida de los procesos educativos formales o informales. Más tarde, el reconocimiento social del papel del museo en la cultura, encontró su expresión mediante la asignación de fondos para la construcción del Museo de Israel en Jerusalén (1965), y el Museo de Arte Moderno de Tel Aviv (1971).

Los museos de Haifa, que existían desde el año 1951, se encontraban en ese entonces, a la espera de nuevas instalaciones. La ley del museo, que ya mencionamos, se refiere a sus deberes y sus responsabilidades y fue confirmada más tarde por el Parlamento, en 1983. (Barnea, 1989)

Barnea sostiene que

el primer proyecto de educación en los museos se puso en marcha en Haifa en 1957. Este comenzó de una manera informal, como una actividad de la tarde en el Museo de Etnología y en los archivos folclóricos. Sin embargo, la exposición del museo, así como las colecciones fueron ricos recursos, para crear un programa educativo que aspiraba a lograr dos objetivos principales:

1. Un objetivo social: creando comunicación entre jóvenes ajenos a la cultura del otro.
2. Un objetivo educacional: construir nuevos marcos de conocimiento y de aprendizaje por medio de programas de estudio. (Beristáin, 1971 citado en Barnea, 1989, p 47).

La diversidad de las colecciones de los museos de Haifa permitió enseñar distintos temas desde muchos puntos de vista, por ejemplo, las culturas clásicas del antiguo Egipto, el arte japonés, o exposiciones de artistas contemporáneos locales.

Esto otorgó la oportunidad de crear programas relevantes al currículo escolar en todos los niveles de estudio. Este esquema único y original unió siete museos, cada uno con sus propios rasgos específicos, sus disciplinas de conocimientos y ambiente estructurado, bajo el sistema de educación de la ciudad, dirigido por el centro de educación de los museos de Haifa.

Es interesante ver la posición de este centro, que básicamente fue fundado por la misma Aviva Barnea quien tenía, ya en ese momento, bien clara la concepción progresista de la educación en los museos: el educador como mediador y el diálogo como facilitador de nuevas interpretaciones.

El educador, sostenía la innovadora museóloga (Barnea, 1989), no puede planificar la estructura de una conversación con alumnos, debido a que cada situación discursiva es diferente.

“Las constantes reuniones con nuevas audiencias lo hace sensible, consciente y capaz de discernir las necesidades especiales de los individuos y los grupos, más que cualquier otro especialista en

el museo. El beneficio de esta experiencia acumulativa especial del “educador” del museo de conocer al público puede utilizarse para construir programas relevantes con ellos y no para ellos. (Barnea, 1989, p.243)

Conceptos sumamente importantes para el contexto de nuestra investigación que enmarcan los comienzos de las políticas educacionales que se fueron desarrollando en el museo de Haifa, hasta llegar a las estrategias de mediación aplicadas hoy en día que forman parte de este estudio.

### **3.2.3 Mediar (relacionar) la ciencia de la escuela con la ciencia del museo: aprendizaje sobre la energía**

En Febrero de 2005, se publicó una investigación efectuada en el Technion, Instituto Israelí de Tecnología. Esta tesis doctoral escrita por Hava Contini Benjamín, trata sobre el aprendizaje de la ciencia y propone actividades de mediación (bridging) entre la escuela y el museo de ciencia. El estudio se realizó sobre el tema de la energía, enseñado en ambas entidades educativas.

El objetivo de la investigación fue estudiar las características de cada una de las entidades, como posibles factores complementarios en el proceso del aprendizaje. Con el fin de buscar la manera de mediar entre lo que sucede en la escuela y lo que sucede en el museo, se diseñó una propuesta de actividades mediadoras, que se pusieron en práctica, para evaluar sus influencias sobre el comportamiento de todos los involucrados y, por consiguiente, sobre el aprendizaje de los alumnos.

Se asume que existen diferencias entre estas dos entidades de enseñanza. Mientras el museo de ciencia trata de brindar experiencias sensoriales concretas, en la clase predomina el uso del lenguaje, generalmente en un modo descriptivo. Los maestros consideran al museo como un recurso importante en el aprendizaje de la ciencia, y lo ven como un medio de ejemplificación

de lo que se enseña en el aula. Por su parte, los mediadores del museo ven la visita de los alumnos como una oportunidad de exponerlos a un nivel de alfabetización científica más alto del que se presta en la escuela, sin darle mayor importancia a los contenidos que se enseñan de manera paralela. "Por parte de los alumnos, es clara la posición de dos entidades meramente distintas tanto en lo físico, en la manera de enseñar, como en las sensaciones o sentimientos que despiertan en ellos." (Contini, 2005, p.121). Esto fue evidente al indagar el mismo tema de estudio en ambos lugares. Esta intervención otorgó la posibilidad no solo de que el museo ejemplifique los conceptos abstractos estudiados en la escuela, sino que otorgó un complemento y la posibilidad de aplicar los conocimientos referidos a la vida diaria (aprendidos en el aula) conjuntamente con los conocimientos científicos vistos en el museo.

Una de las conclusiones importantes de esta investigación y relevante para nuestro estudio se refiere al factor de la falta de comunicación entre ambas entidades de aprendizaje: escuela y museo. Basándose en los resultados del estudio, Contini afirma: "El museo brinda servicios a la escuela, pero no se interesa por sus necesidades" (Contini 2005, p.121). Los docentes que están interesados en las actividades del museo deben relacionarlas con el currículo escolar por iniciativa propia. El museo no dirige o propone al docente cómo este puede hacer uso y provecho de lo que este contexto le ofrece. Y es más, al tener el docente tantas tareas y responsabilidades en su labor cotidiana, la visita al museo se limita a ser una acción mecánica, de arreglar las fechas y los horarios de la salida fuera de la escuela. En algunos casos, se agrega a eso, la elección del tema de la actividad, pero solo en las situaciones en que esto no fue predeterminado, debido a programas fijos según el nivel de la clase.

También se puede señalar el hecho de que al no ser los profesores de ciencias los que acompañan a las clases de primaria en sus visitas al museo, permanecen ajenos a la experiencia museal. Y las visitas terminan siendo consideradas más un evento social más que una instancia

de aprendizaje. Los resultados mostraron una influencia positiva sobre los promedios de las calificaciones de los alumnos después de haber visitado el museo. Pero la influencia de quienes participaron en la investigación con las actividades mediadoras fue significativamente mayor.

Contini (2005) finaliza afirmando que, a pesar de que otras investigaciones señalan al maestro como responsable de la falta de relación entre lo que se enseña en el museo y lo que se estudia en el aula, su estudio sugiere lo contrario. "Siendo el museo el ente que organiza las visitas, es éste, y no la escuela, quien debe tener la iniciativa de comunicarse con los maestros, y tomar parte activa en la relación con los alumnos." (Contini, 2005, p.125)

Estas cuestiones ligadas al comportamiento de los docentes y los acompañantes en las visitas de alumnos al museo son tratadas con detalle en nuestra investigación, que a pesar de referirse a museos de arte toma en cuenta este antecedente como referencia relevante a considerar.

#### **3.2.4. Los módulos interactivos en el museo de ciencias como herramientas de aprendizaje científico.**

Otra investigación que se realizó en el Museo de ciencia Bloomfield de Jerusalén es la de Diana Alderoqui Pinus (2009), la que presenta tres estudios relacionados con el aprendizaje informal de ciencias en el marco de un museo. El objetivo general de esta investigación fue indagar el papel que juegan los módulos interactivos en un museo de ciencias, comprender de qué manera son utilizados por los visitantes y de qué forma apoyan al aprendizaje científico.

Esta es una tesis enfocada en temas particulares de museos de ciencias, pero como señaló anteriormente Yair (2004) en sus conclusiones, los profesionales de museos de distintas disciplinas, pueden verse enriquecidos mutuamente, incluso cuando, los contenidos y los objetivos son diferentes. En este caso y a pesar que el estudio de Alderoqui (2009) se enfoca en temáticas científicas y en visitas de familias y no de grupos de escolares, la referencia a los

aspectos de participación de los visitantes y el uso de estrategias interactivas en las actividades educativas y en especial la fase de programación de las mismas tiene importante relevancia para nuestro estudio.

Esta tesis estudió los elementos del diseño que pueden aportar y sostener la colaboración de los padres y de los niños. En este caso, más allá de la importancia radical del estudio de mediación en los museos de ciencia, Alderoqui señala otro punto relevante para nosotros:

El diseño de los módulos y los componentes del diseño, como elementos que pueden orientar la atención, transformar las tareas, invitar a controlar variables, comparar situaciones e inferir relaciones. Estos pueden funcionar como estímulos cognitivos para despertar actitudes epistémicas que al ser utilizadas por los visitantes, en especial por los padres en sus interacciones con sus hijos, sirvan para explicitar los mensajes de los módulos. (Alderoqui, 2009, p. 127).

Basándose en los resultados, la autora explica que en este caso se intentó dar elementos a los diseñadores para planificar interacciones que tomen en cuenta a los niños y a los padres.

Alderoqui (2009) señala que frecuentemente los módulos son diseñados para la actividad de un visitante sin considerar la acción de grupos de amigos o familias que interactúan. Los individuos de estos grupos en algunas ocasiones colaboran unos con otros y en otras interfieren uno en la actividad del otro, adoptando roles conflictivos.

Este punto resulta relevante para nuestro estudio considerando la importancia del inmenso potencial de la enseñanza por descubrimiento, del valor de la interactividad, la interacción y el diálogo, las ventajas del experimento, y de todas las actividades que los museos y la educación experiencial pueden brindar.

Por otro lado, otro punto interesante a mencionar de esta tesis doctoral se relaciona con las críticas a la interactividad, que sostienen que la efectividad de los museos interactivos de la

índole del museo estudiado, no llega en realidad a apoyar la comprensión más profunda de los principios de la ciencia. Se cuestiona, asimismo, el excesivo énfasis en fenómenos aislados y sus resultados y no en los procesos que los originan (Bradburne, 1998 citado en Alderoqui, 2009), creándose la imagen de una ciencia descontextualizada. Se indicó, además, que los módulos interactivos no necesariamente llevan a una relación más democrática y abierta del museo con el público ya que en determinadas ocasiones, las interacciones son netamente didácticas (Witcomb, 2006 citado en Alderoqui, 2009) y que la interactividad, inicialmente propuesta para reducir la pasividad, en realidad aumenta la alineación (Hennig, 2007). Alderoqui (2009)

Por último, se menciona que si bien la interactividad puede llegar a ser altamente placentera es inefectiva si no se invita a los visitantes a concentrarse, recapitular y rever la experiencia (Osborne, 1998 citado en Alderoqui, 2009).

La investigadora intentó verificar si los resultados de esta tesis lograban dar respuestas a las críticas presentadas. Al respecto se revisaron los resultados obtenidos a la luz de las funciones de las instituciones de aprendizaje informal de ciencias y se encontró que dos de los objetivos de este tipo de actividad son los que se reflejan en los resultados en forma particular:

1. Llegar a generar, comprender, recordar y usar conceptos, explicaciones, argumentos, modelos y datos hechos relacionados con la ciencia.
2. Manipular, probar, explorar, predecir, cuestionar, observar y dar sentido del mundo natural y físico.

Se entiende así que ambos puntos muestran las interacciones estudiadas, ya que en la elaboración de los conceptos durante las conversaciones, ajustes y correcciones mutuas, padres

y niños construyen su conocimiento y lo comparten utilizando el lenguaje y los conceptos que la ciencia utiliza. (Alderoqui, 2009)

Como anticipamos, a pesar de ser este tipo de interactividad, característico de los museos de ciencias, cada vez más vemos que se adoptan estrategias similares en todo tipo de museos y estos conocimientos son válidos y deben tomarse en cuenta, al momento de planear y diseñar las ofertas educativas de los museos de todas las disciplinas.

### **3.2.5. Visitas guiadas de escolares al museo de Historia Natural**

En agosto del 2006, se publicó otra investigación hecha por la Fundación Nacional de las Artes y las Ciencias, que realizó un grupo de investigadores del departamento de la enseñanza tecnológica y científica, Technion. (Tal, Bamberg y Morad, 2005) En ésta, se estudió la educación en cinco museos de ciencia de todo el país, que reciben miles de alumnos por año.

La investigación se centró en el rol del maestro de clase antes, durante, y después<sup>22</sup> de las visitas guiadas a museos de Historia Natural en Israel, en referencia a varias investigaciones anteriores en otros lugares del mundo (Australia y Estados Unidos) en las que se encontraron factores en común, a pesar de los diferentes sistemas de organización aplicados en cada país. Según las investigadoras, en la mayoría de los casos se encontró la carencia de la participación e implicación de los maestros en todas las fases mencionadas.

Estudios en los que se informó acerca de una preparación significativa o de actividades de seguimiento fueron aquellos en los que las investigadoras fueron involucradas en la preparación de la actividad con los maestros o el personal del museo (Anderson et al, 2000; Gilbert Y Priest, 1997; Henriksen y Jorde, 2001. Citado en Tal at.el 2005 P.921). Las razones que justificaron

---

<sup>22</sup> Conceptos tratados por Hooper-Greenhill 1998, 2000 que se refieren a las actividades que se realizan como preparación antes de la visita al museo, lo que se hace en el museo y las actividades para ser efectuadas después y como consecuencia de la visita.

esta situación fueron estudiadas por Griffin (2004) que enumera razones posibles para este patrón, explicando que los maestros se enfrentan con limitaciones de tiempo, problemas logísticos, diversas necesidades de los estudiantes y la presión de la rendición de cuentas que limitan su capacidad y disposición para proporcionar una preparación adecuada y actividades posteriores.<sup>23</sup>

Acordes a autores como Falk & Dierking (2000) y Hein (1998), las investigadoras israelíes afirman que “para conseguir una visita significativa, los estudiantes deben ser motivados a investigar la exhibición por su cuenta y en grupos pequeños, participando en la interacción social con compañeros de clase y adultos (maestro, guía, acompañantes), deben ser incentivados a hacer preguntas y hablar de sus experiencias pasadas. Para esto es necesario que el maestro juegue un papel central en la experiencia del museo (en Tal et.al, 2005, p. 922).

El reporte de la investigación señala que todos los directores de museos que fueron entrevistados antes del estudio afirmaron que la colaboración con los maestros es un reto importante y por el que hay que luchar. Las autoras aportan su propia experiencia previa con estudiantes israelíes y salidas de campo (Tal 2001, citada en Tal et.al.2005, p.923) que indican que cuando los maestros se ven involucrados en las salidas de campo, la experiencia de aprendizaje es más significativa, cognitiva, así como social y afectivamente.

Los resultados de las entrevistas a maestras mostraron que prácticamente en todos los casos los docentes no solo no están involucrados en elegir la visita o encargarlas, por consiguiente en muchos casos no conocen los contenidos de la visita, salvo en los casos en los que una misma visita se repita año tras año (como el ejemplo de “sentidos y sensores” para 5to grado) (Tal

---

<sup>23</sup> En España este tema ha sido estudiado por Ricard Huerta que ha dedicado una profunda investigación en su libro “Maestros y Museos” (2010) y en varios artículos (2005, 2009) en los cuales se enfoca la invisibilidad que proyectan los maestros y maestras cuando se adentran en el territorio del museo.

et.al.2005 p. 926).En lo que refiere a preparación de los niños antes de la visita, la gran mayoría (84%) reportaron que estas se limitaron a indicaciones referente a la ropa, la comida y los horarios. Los maestros no indicaron haber recibido ningún material o pedido de parte del museo al respecto. Tampoco señalaron haber abierto la página web del museo para recibir información antes de la visita (Tal et. al p.928)

En la mayoría de las observaciones (30-40) durante la visita se detectaron muy pocas interacciones entre los mediadores y los maestros. La posición de los maestros por lo general fue pasiva, encontrándose la mayor parte del recorrido parado atrás del grupo de alumnos y en otras oportunidades conversando con otros adultos, dentro o fuera de la sala de exposición. Su rol se ha limitado por lo general a cuestiones de orden y disciplina sin participar en lo referente al contenido de la visita (Tal et.al, p.926).

Los datos del seguimiento después de la visita muestran que solo algunos maestros han expresado que los contenidos tratados en la visita estaban relacionados con temas del currículo y la mayoría reportó que no tenía intención de hacer ninguna actividad referente a la visita al museo (Tal et.al, p. 928).

En lo que se refiere al aprendizaje las conclusiones de este estudio señalan que la visita al museo de ciencia tiene resultados muy pobres Esto se debe a la aplicación de modelos antiguos y no actualizado de visitas guiadas (Tal et al., 2005, p.932).

Los investigadores descubrieron también que esas visitas guiadas y las actividades en el museo que fueron estudiadas son muy formales y a veces estrictas, incluso aún más de lo que se acostumbra en las mismas escuelas. Estas visitas fueron hechas como una larga conferencia con la intención de aportar la mayor cantidad posible de conocimientos en un corto lapso de tiempo. En la práctica no hubo uso de la exposición propiamente dicha, y los alumnos no

tuvieron oportunidad de observar los objetos expuestos, dándoles muy poca posibilidad de elección y sin prestar atención a la forma en que ellos interactuaban en forma social entre sí y cómo

esa interacción podría haber fomentado el estudio o el aprendizaje en un círculo fuera del aula.

Aún más, los investigadores del Technion vieron que la mayoría de los conceptos científicos que los guías del museo presentaron a los alumnos fueron explicados en una forma muy parcial o no fueron explicados. Así también se analizaron las preguntas realizadas a los alumnos y se encontró que la mayoría eran preguntas muy simples que no exigían esfuerzo de pensamiento (Tal et al., 2005).

Es posible que la situación de las visitas mediadas para alumnos en muchos de los museos de Arte actuales, no sea distinta que lo descrito en la investigación mencionada en los museos de ciencia y naturaleza.

Según Yair (Yair, 2004 p. 129), “no existen mayores diferencias” lo que implica que frecuentemente se prefiere brindar conocimientos más que promover la observación profunda de los objetos. La charla dada por el mediador es más frecuente que la conversación o el diálogo, al igual que el tipo de preguntas que no incentivan ningún pensamiento propio y la falta de libre elección por parte de los participantes.

### ***3.3 Actividades extraescolares***

El tipo de relación entre las escuelas y el museo de arte y el tipo de programas que delimitan las actividades extraescolares es un punto esencial en lo que se refiere a las visitas mediadas del público infantil. En algunos países del mundo, como en Gran Bretaña, existe una programación nacional que incluye a los museos como parte integral de los programas escolares

para todas las edades. Este no es el caso de Israel. Aquí las visitas no se conectan con los programas de contenidos escolares sino con las excursiones a diversos lugares fuera de la escuela. El ministerio de educación israelí tiene un reglamento con circulares bien detalladas, con respecto a las salidas de alumnos a actividades fuera del ámbito escolar. Estas son llamadas excursiones educativas o de estudio y están consideradas como parte del currículo a lo largo de todas las etapas de la educación formal.

Las circulares (2016)<sup>24</sup>, que son publicadas periódicamente por el ministerio de educación, nos brindan los siguientes datos:

Estas salidas que están programadas como parte del plan de enseñanza formal de las escuelas, responden a objetivos definidos, que empoderan la ciudadanía y el patriotismo del alumnado y se relacionan a los contenidos de las siguientes asignaturas: Patria, Sociedad y Ciudadanía, Ciencia y Tecnología, Geografía e Historia. Los currículos de ~~la~~ estas asignatura mencionan propuestas de actividades extraescolares, como factores de enriquecimiento específico y aprendizaje experiencial (Circular, 2.2.2).

En la práctica educativa se deben utilizar todos los sentidos de nuestros estudiantes que es la única manera de conectar los contenidos de la enseñanza a la realidad de la vida cotidiana, tenemos que aumentar el recorrido y visitar todo el país, para ver con nuestros propios ojos escuchar el sonido, el olor y el sabor de nuestro patrimonio". (Circular, 1.1)

A pesar de estas recomendaciones, en la mayoría de los casos, la excursión anual llevada a cabo en las escuelas tiene por lo general contenidos independientes al estudio curricular, a pesar de que algunos casos, están relacionados con el plan de estudios de alguna asignatura. Estos

---

<sup>24</sup> <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/6/6-2/HoraotKeva/H-2016-7-2-6-2-33.htm> (en hebreo) Marzo, 2016

viajes anuales son concebidos como uno de los aspectos fundamentales del sistema educativo y son significativos para la formación de la juventud y el desarrollo de los valores asociados a la relación entre el joven y el país (Circular, 2.2.3).

El Ministerio de Educación concede gran importancia a esas salidas ya que ve al aprendizaje fuera de la escuela, y a las actividades al aire libre como medios de aprendizaje y acercamiento emocional profundo de los alumnos con la patria, con su historia, con su patrimonio y sus paisajes. El objetivo es despertar el amor, el cuidado, el compromiso y la responsabilidad hacia la naturaleza, al hombre, a la sociedad contemporánea y al estado. También se habla de aspectos socioculturales para el fortalecimiento de la tolerancia y la ayuda mutua entre los estudiantes (Circular, 2.2.3).

Para cumplir con estos objetivos se han asignado propuestas para cada nivel de aprendizaje en lugares, que van de los más cercanos a la zona de la escuela para los grados primarios, hasta los más lejanos para los grados de la escuela secundaria. De la misma manera, el tiempo delimitado para la excursión, varía y aumenta con la edad. Estos pueden ser: reservas naturales, parques nacionales, sitios arqueológicos, edificios históricos, museos y demás. (Circular, 2.2.3)

Para permitir a los estudiantes un aprendizaje significativo es importante la elección de lugares que sean acordes a sus capacidades. Estos lugares deben tener también, alguna ventaja en comparación con otros entornos de aprendizaje mediado, en lo que se refiere al potencial de ilustrar los temas tratados.

La circular propone que los 12 años del ciclo escolar tengan como objetivo construir un plan integral de excursiones, de largo plazo, en dos períodos: el que abarca la escuela primaria, hasta sexto grado y luego el de la escuela secundaria, de séptimo a duodécimo grado.

Pero en lo que se refiere al contexto de este estudio en el que hablamos de visitas a museo de arte, los reglamentos dicen lo siguiente: “Las excursiones de estudio pueden relacionarse con una materia o asignatura determinada. En esos casos el encargado de la salida y de guiar a los alumnos debe ser el maestro o el profesor de esa asignatura” (Circular, 2.3.3)

Sin embargo, la realidad muestra que por lo general estos docentes no pueden acompañar a las clases y los que efectúan la tarea de mediación, son guía o mediadores locales pertenecientes a los sitios visitados o guías de turismo autorizados. Considerando que estos mediadores no siempre tienen conocimiento actualizado acerca de lo que los participantes estudian en la escuela, el ministerio de educación ha desarrollado normas estándares de las temáticas de los distintos niveles de enseñanza, para facilitar esta labor (Circular, 3.3.5 y)

Las circulares otorgan gran importancia a las actividades a realizar no solo para preparar a los alumnos para la salida, sino también la labor de elaboración e internalización del aprendizaje que debe hacerse en el aula después de la excursión. Puntos sumamente relevantes para lograr un proceso significativo de aprendizaje. (Circular, 2016, 3.13) Este tema es muy relevante también cuando nos referimos a las visitas de alumnos a los museos de arte que se manifiestan en las actividades que los docentes efectúan antes y después de la visita, ya sea por iniciativa propia, por reglamentos o normas escolares o como consecuencia de propuestas hechas por los museos. Factor que se estudia en esta investigación como parte integral de las políticas educacionales de los DEM.

### ***3.4 El Programa de Arte Visual para la escuela primaria***

En este apartado veremos que el propósito de la visita de escolares de la escuela primaria al museo de arte responde a objetivos relacionados con la educación cultural general de los niños y no se relaciona de manera directa al currículo de la enseñanza del arte en la escuela. Así

mismo, bajo una concepción global de la educación y la educación por el arte en particular la visita al museo complementa lo estudiado en la escuela y viceversa. Con la intención de otorgar la visión de la situación de la manera más incluyente posible presentamos a continuación el programa curricular de arte vigente en las escuelas de Israel.

El Programa de Arte Visual para la escuela primaria <sup>25</sup> de la población de Israel se basa en la Ley de Educación Básica de 1951, según la cual hay que enseñar al menos un tipo de arte cada año (artes visuales, teatro, danza, música, cine), dos horas semanales durante todos los años de la escuela primaria,

Desde los años setenta del siglo XX, el programa curricular de arte visual para la escuela primaria no fue modificado. Acorde a los cambios que han ocurrido en el mundo desde entonces, este fue actualizado y publicado en febrero de 2016 y proporciona soluciones para la enseñanza, el aprendizaje significativo y la evaluación. El nuevo plan de enseñanza es fundamental para los profesores de arte y trata de responder a preguntas como: ¿cuál es el significado de los estudios de arte en la escuela primaria? ¿Qué valores se pueden y deben educar a la temprana edad a través del arte? ¿Qué conocimientos son relevantes para impartir sobre el arte y la cultura? ¿En qué medida los niños son capaces de captar y qué?, ¿a qué conceptos, obras, situaciones e información, nosotros los adultos, queremos exponerlos? ¿Cómo es posible enmarcar la gran variedad de experiencias y estímulos visuales, a los que los niños están expuestos en la vida diaria con el aprendizaje significativo y ético del estudio del arte? Así, este programa proporciona soluciones para la enseñanza y el aprendizaje tanto de los aspectos prácticos de creación y expresión plástica como en lo referente a la observación,

---

<sup>25</sup> [http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/Omanut/tulyesodisofi2016.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Omanut/tulyesodisofi2016.pdf) Febrero 2016 (en hebreo)

comprensión e interpretación de las obras y las imágenes de la era visual y deben ser utilizados por el maestro en la planificación y en la evaluación de los planes de estudio.

Más allá de las metas y los objetivos señalados, se considera que los maestros son los que conocen de cerca a los distintos grupos escolares con sus características singulares, por lo tanto ellos son los encargados de adaptar a las condiciones específicas, lo propuesto en el programa.

El encuentro directo de los estudiantes con obras de arte originales, dentro un espacio apropiado y dedicado en especial a la exposición, tiene el potencial de desarrollar en ellos sensibilidades estéticas como: la distinción de ritmos en el espacio, tamaño, volumen, masa, iluminación, sonido y lazos diversificados. Los departamentos de educación de los museos pueden ser un eslabón importante en la educación artística y pueden contribuir al diseño de estrategias de mediación avanzadas, que vinculen a los estudiantes con el arte de forma creativa. (Ministerio de Educación b, 2016, P. 25)

En la práctica, como se menciona en la circular de excursiones (Punto 3.2) y como se podría esperar, no hay una relación directa entre las visitas a los museos de arte y los programas o los docentes de arte en las instituciones escolares. Son pocos los casos en los cuales los profesores de arte en la escuela están involucrados en el planeamiento o en la elección de las exposiciones que verán sus propios alumnos.

Esto se debe fundamentalmente a que la decisión sobre las visitas a realizar es tomada, por lo general, por el encargado de las excursiones y actividades culturales o por los maestros de clase y no por el profesor de arte. Por otro lado, debido a que el profesor de arte no puede acompañar a sus alumnos, que pertenecen a distintas clases, esto lo mantiene ajeno a lo que sucede en las visitas al museo, a lo que vieron sus alumnos y al tipo de experiencia que han vivido. Esto priva también de la posibilidad de relacionar, continuar o utilizar los contenidos y

las experiencias para favorecer la enseñanza en el aula, creando así un resultado complementario y enriquecedor.

### **3.5 “La Canasta Nacional de Cultura”**

En lo que se refiere a las salidas de la escuela que no están ligadas directamente a los programas de estudio de las distintas asignaturas, ni con los objetivos de formación ciudadana de las excursiones que mencionamos antes, existe en Israel una organización llamada la Canasta Nacional de Cultura<sup>26</sup> (la canasta), que consiste en un programa educativo que involucra a los alumnos de todo el país al arte y a la cultura, como parte del sistema de educación formal. Daremos cuenta, a continuación, de su organización, su alcance, objetivos y reformas.

El programa existe desde 1987 y opera en muchas comunidades en todo el país. Es un programa sistemático y progresivo que tiene como objetivo que el alumnado conozca, desde la edad de infancia hasta fin de la escuela secundaria, a distintos tipos de expresiones artísticas, espectáculos musicales o de danza, exposiciones plásticas, etc. combinando los valores estéticos con los educativos (La Canasta de Cultura: Acerca: prr. 1-2).

La iniciativa surgió del Ministerio de educación como parte de "Arte para el pueblo" que era una asociación pública cuyo objetivo era acercar y enriquecer la vida cultural de la población alejada de los centros urbanos del país.

Su origen se encuentra en los años cincuenta del siglo XX, cuando el joven estado de Israel absorbió miles de inmigrantes y refugiados de todas partes del mundo. En sus comienzos "Arte para el pueblo" presentaba obras de teatro en hebreo en los campamentos de inmigración, y en

---

<sup>26</sup> <http://www.saltarbutartzi.org.il> sitio oficial de La Canasta de Cultura (en hebreo)

pueblos dispersos y alejados. En 1973, se decidió ampliar la actividad y agregar otros ámbitos artísticos como la música, la danza, las artes visuales, la literatura y el cine. En 1995, pasó a denominarse “La Canasta Nacional de Cultura” y desde 1999 se encuentra bajo la dirección general de La Organización Nacional de los Centros Comunitarios (La Canasta de Cultura: Acerca: prr.3).

En sus primeros años, el programa abarcó 16 municipios, más tarde 100 y desde 2016 el programa se ha ampliado y cubre más de 150 municipios en todo el país.

En febrero del año 2016, el Ministerio de educación presentó una reforma de La Canasta para que el programa se extendiera a a todas las comunidades de Israel, se expandiría su actividad para incluir ofertas adicionales de manera que los directores de las escuelas, según sus criterios, podrían elegir dentro de una mayor variedad de propuestas, las más adecuadas para sus alumnos. De acuerdo con el diseño de la reforma, el presupuesto se calculaba de modo diferencial permitiendo a los estudiantes de las zonas rurales disfrutar de una mayor subvención. (La Canasta de Cultura: Acerca: prr.6)

A lo largo del año escolar, los estudiantes de diferentes localidades asisten a actuaciones y encuentros con artistas, en las escuelas, en centros culturales locales, así como en las instituciones culturales tales como: museos, teatros, salas de ópera, conciertos, etc. (La Canasta de Cultura: Acerca: prr. 2).

La oferta artística de la Canasta, diseñada para todas las edades, incluye unas 2.000 actuaciones, encuentros y sitios de las seis áreas del arte (la música, el teatro, la danza, las artes visuales, la literatura y el cine), de amplia riqueza y variedad, que intenta representar a toda la sociedad israelí. Además, existe un amplio sitio web que sirve a toda la población para elegir los eventos culturales destinados a los niños. El sitio incluye la oferta artística de la Canasta,

información sobre espectáculos y reuniones, y sobre los artistas, las instituciones e incluso información académica (La Canasta de Cultura: Programas: prr.1).

El objetivo es profundizar en el conocimiento que las nuevas generaciones de la sociedad israelí tienen sobre diferentes facetas de la cultura a nivel global y local. Esto se logra aumentando su integración social y fomentando el pensamiento creativo, las habilidades, el sentido de la crítica, el gusto y el enriquecimiento espiritual. Asimismo se promueve la tolerancia y la atención a los demás, alentando la participación comunitaria y la creación de una base cultural común (La Canasta de Cultura: discurso del director: prr.4).

Este programa está gestionado por tres entidades en conjunto: el Ministerio de Educación, la Organización Nacional de los Centros Comunitarios y los Departamentos de Educación de las Municipalidades.

El comité general de la canasta es responsable del diseño del programa y lo dirige a nivel educativo, organizativo y administrativo. La Organización Nacional de los Centros Comunitarios, institución que reúne a todos los centros del país está encargada de la gestión y estas entidades locales se ocupan del planeamiento y de la ejecución de las visitas, junto con las escuelas. (La Canasta de Cultura: Acerca: prr.5)

La Canasta está organizada de manera tal que existe un comité de repertorio y un comité de ejecución que incluye agentes en las comunidades que trabajan a lo largo del año y coordinadores profesionales que los guían y los acompañan.

El comité del repertorio es el ente profesional de La Canasta y consta de seis comisiones de trabajo para cubrir todas las áreas de las artes. Cada una incluye miembros y expertos en los diversos campos: artistas, académicos y educadores. Los miembros del comité ven todas las actuaciones y lugares que solicitan ser incluidos en la oferta artística, y redactan un informe con

sus opiniones y sus críticas. Cada instancia se examina de acuerdo con la idoneidad para los fines de La Canasta la calidad artística y la calidad de la mediación. Por ejemplo, en lo que se refiere a los museos de arte La Canasta evalúa el nivel de capacitación de los educadores y los recursos educativos aplicados. Enfoques de la educación en museos y propuestas metodológicas fueron publicados por La Canasta en un libro titulado: "La experiencia en el museo, La exposición como espacio de aprendizaje y descubrimiento" en el año 2001 (Shalita, 2001) y durante un breve periodo de dos años (2003-2004) se efectuaron cursos de asesoramiento a equipos de educadores bajo la tutela de la Canasta.

Cada comisión se reúne para discutir y aprobar las prestaciones observadas, la discusión se lleva a cabo en relación con los criterios de evaluación establecidos con anterioridad, y la decisión se toma por mayoría de votos. Los miembros del comité son personas voluntarias idóneas en el área. El presidente es nombrado por el Ministerio de Educación, y los miembros del comité son aprobados por este (La Canasta de Cultura: Acerca: prr.6).

De toda la oferta cultural, la más problemática es la visita al museo. Dado que los elencos de teatro, los escritores y muchas de las orquestas o grupos de danza llegan a los salones de actos de las escuelas, la visita a los museos se convierte en la actividad más compleja organizativamente, porque son los alumnos quienes deben trasladarse. Esta puede acarrear muchas dificultades y obstáculos: empezando por la programación y el consenso de la elección de los programas, continuando con la organización, el presupuesto, los permisos de los padres, los medios de transporte, los agentes de seguridad y finalmente con la salida de la escuela, los acompañantes, los pagos, la disciplina, el clima y otros elementos que se suman y forman parte de la anhelada visita al museo.

Por todas estas razones, en definitiva, son relativamente pocos los casos en los que los niños visitan al museo una vez por año, durante toda la escuela primaria. Esto depende en especial

del valor otorgado a este recurso cultural por la dirección de la escuela o del resultado de la perseverancia por parte de algún museo local, cercano físicamente a la escuela y de la propia escuela para mantener una fluida y constante colaboración.

En este sistema las escuelas gozan de autonomía, para diseñar sus propios programas extraescolares y para organizar las actividades según sus propios criterios. Como resultado, la decisión final de la visita al museo depende de los criterios diferenciales de cada institución escolar (La Canasta de Cultura: Programas: prr.2).

Cada vez más, se planifican programas "hechos a medida" por los departamentos de educación, para satisfacer los requisitos y las necesidades específicas de los escolares. Casi todos los museos de Israel diseñan programas de ese tipo ligados a temáticas anuales especiales que decreta el Ministerio de Educación o a contenidos relacionados a tópicos de estudio de las distintas asignaturas. Según los casos, estas ofertas son consideradas, como complemento de los programas escolares, o como enriquecimiento cultural general de los jóvenes visitantes.

### ***3.6 Protagonistas participantes en la visita al museo y sus funciones***

Según Patrick Boylan (2007) la estructura de las profesiones del museo varía enormemente de una institución a otra, y más aún de un país a otro. Finalmente, el producto final, la oferta cultural de la institución está determinado en gran medida por los enfoques de la cultura nacional o local, es decir, las tradiciones, los valores y las leyes de cada lugar.

En todos los museos que participaron en este estudio, al igual que en la mayor parte de los museos de Israel, existen departamentos de educación gestionados como unidades autónomas que gozan en gran medida de independencia profesional a nivel educativo, pero que a nivel administrativo dependen de la dirección general del museo. Una tendencia que se nota en las

últimas décadas es que los directores generales no siempre son profesionales especializados en el arte o en la disciplina del museo, sino expertos en gestión y en administración institucional.

Ya en el año 1993 cuando Jane Glaser (1993) habló sobre las profesiones museísticas en los Estados Unidos señaló:

Una tendencia relativamente reciente, observada en algunos de los museos más grandes, ha sido la de contratar como directores a presidentes de empresas o universidades, alegándose que los museos deben ser dirigidos con un enfoque más empresarial. Todos coinciden en que estos procedimientos son necesarios para garantizar el rendimiento de cuentas y sólidas prácticas financieras. Sin embargo, en la comunidad museística se manifiesta una gran resistencia a esta orientación, pues la mayoría se aferra a la idea de que una persona formada en las disciplinas museísticas, con conocimientos de gestión y asistida por una persona que se ocupe de la gestión financiera, es más apta para comprender el objetivo y contenido de las colecciones, responder al público, dirigir, inspirar y estimular al personal, comprender cabalmente la misión intrínseca de la institución, representar el museo ante la comunidad y tener una visión del futuro.(Glaser, 1993, p.18)

Por lo general, los grandes museos de Israel están organizados en distintos departamentos que gestionan las diversas funciones del museo, como: la administración y dirección, la curaduría, la educación y el mantenimiento. A la vez estos departamentos pueden estar subdivididos para cubrir funciones más específicas como restauración, editorial, publicidad y demás.

En museos menores, sucede que distintas funciones son responsabilidad de una misma persona y no siempre la organización incluye departamentos propiamente dichos sino que las

áreas y las funciones a cumplir se reparten entre los miembros de la institución. Por lo tanto, en estos casos el encargado del ámbito de la educación puede ser denominado también "coordinador de guías" que en la práctica cumple con las mismas funciones que en museos mayores realizan las jefas de los departamentos de educación (JDE.)

En lo que se refiere a las políticas educacionales del departamento de educación del museo DEM el ente directivo principal y el que las constituye es la JDE. En la mayoría de los casos este puesto directivo es obtenido como consecuencia de una trayectoria anterior como educador, lo que significa que las personas que gestionan el área de educación en los museos gozan de experiencia profesional previa y conocimientos, no solo referente a los objetivos y las metodologías sino también de la labor práctica en relación a la mediación.

La definición del rol del/a JDE involucra varias funciones similares en todos los museos. Estas son: gestión del equipo de mediadores que incluye la elección y asesoramiento profesional de sus componentes; programación de todas las actividades guiadas, tanto referente al contenido como a las metodologías, incluyendo escuelas, adultos, familias y demás; planificación de talleres y actividades prácticas para distintos públicos; promoción de ideas y nuevos programas y fomento de la buena relación con las escuelas y otras instituciones concernidas para crear un diálogo fructífero entre ellas. Por consiguiente, bajo su responsabilidad está la supervisión de la puesta en práctica de todas las actividades y programas mencionados y de su respectivo nivel.

La labor educativa en el museo la realizan diferentes actores tal como guías/educadores/mediadores del museo, voluntarios y docentes incluso otras personas en forma particular o privada. Esto se realiza con recursos didácticos y estrategias variadas desde guías escritas o en auriculares, textos escritos o en paredes y hasta metodologías de diálogo estructuradas, actividades lúdicas, teatralizadas y demás. Esta labor que hemos descrito en el

capítulo anterior tiene el propósito de cumplir con los objetivos de las diferentes políticas educacionales y promover la prosperidad y el éxito general del museo.

En gran parte de los museos de Israel los educadores son jóvenes, contratados por horas y que ocasionalmente tienen contratos de jornada parcial. La precariedad laboral y la falta de estabilidad son elementos que dificultan la permanencia y continuidad en dichos puestos. (Yair, 2004). Esto causa que el trabajo de educador pase a ser una labor temporaria y no una profesión a largo plazo, situación que se repite en muchos departamentos de educación, no solo en este país.

La gran mayoría (78%) de los educadores en los museos de arte en Israel son mujeres (entre 25 y 35 años), algunas estudiantes o artistas y otros ejercen como profesores de arte en circuitos de educación informal, paralelamente al puesto en el museo. (Yair, 2004)

Bruninghaus (1993) señala que en lo que se refiere a la formación como educador de museo es necesario que las personas hayan adquirido diversas competencias a nivel académico. Por lo general gran número de ellas estudian la disciplina en la cual se especializa el museo que los emplea: arqueología, biología, historia, física o arte. Las competencias que les son absolutamente necesarias en museología se adquieren en la enseñanza superior o mediante cursos en museos. Los institutos de capacitación de profesores pueden brindarles bases suficientes, pero lo importante es comprender que el aprendizaje que se adquiere en el museo suele estar alejado del aprendizaje escolar.

En Israel no existen aún carreras universitarias centradas en la museología. Existen algunos cursos de nivel académico de postgrado que tratan distintos temas de la museología, pero en la práctica son capacitaciones referidas al ámbito curatorial. En el año 2016 se han creado dos cursos de maestrías en dos universidades del país que tratan sobre distintos aspectos del museo

pero ninguno de ellos se especifica en los que concierne a la educación en museos. Por consiguiente, en la práctica no se encuentran instituciones que capaciten a los educadores en lo que se refiere a la labor pedagógica particular al museo.

Respecto a las funciones dentro de la institución y el posicionamiento del equipo de educación en el museo Patrick Boylan (1993) escribió en la revista internacional de museos publicada por la UNESCO, destinada a impulsar a los museos en todas partes del mundo, una afirmación ideal que con una perspectiva de más de dos décadas, parece pero aun relativamente utópica:

...El resultado ha sido una creciente diversificación de los papeles profesionales, haciendo que el personal del museo sea más competente en una amplia variedad de disciplinas. Aparecieron nuevos especialistas, que aportaron una nueva visión a sus museos y transformaron las formas tradicionales de comunicación con el público. El trabajo en equipo se ha convertido en algo esencial: el especialista en conservación trabaja junto con el experto en educación en todos los aspectos del diseño y presentación de una exposición. Se han creado nuevas categorías de empleos en muchas instituciones a fin de manejar la creciente complejidad de los programas y operaciones del museo.

A esto señala Comelia Bruninghaus (1993) en la misma publicación en su artículo titulado: El educador defensor del público diciendo:

Después del vestíbulo principal del museo y de la ventanilla donde se compran las entradas, el departamento de educación es el primer vínculo entre la institución y el público; aquí se realizan los primeros contactos personales que definirán las futuras relaciones del museo con sus visitantes. Huelga decir que estas deben ser positivas. Se considera que el educador es la persona que debe velar por ello....Ya es hora de revalorizar a los educadores, el puesto que ocupan en la jerarquía de

los museos, su formación, sus calidades y sus competencias profesionales: talento para todo y conocimientos especializados (Bruninghaus , 1993, p. 13)

Esta posición desvalorizada de los profesionales de la educación en los museos ha sido investigada y estudiada en otros estudios posteriores a lo largo de los años (Acaso 2009; Huerta, y La Calle, 2005; López, 2007; López y Kivatinez 2006 y otros) pero lamentablemente las perspectivas no demuestran que la situación haya llegado a la situación de valoración y cooperación dentro de los museos según fue descrita más de veinte años atrás.

En lo que se refiere al público, en la mayoría de los museos de Israel, las visitas de alumnos en edad escolar han pasado a ser uno de los grupos de público más numerosos 20% de todas las visitas al museo en general (Pilat 2015 p. 39).

Generalmente los niños no saben qué es lo que van a ver en el museo y, en muchos de los casos, incluso esta información es desconocida por los mismos maestros, ya que en las escuelas el encargado de las excursiones y las salidas es quien se ocupa de relacionarse con las instituciones culturales o con los agentes de La Canasta de Cultura.

A veces, los museos publican información dirigida a las escuelas en su página web. Con el objetivo de lograr el máximo aprovechamiento de la visita esporádica, en algunos casos se pueden apreciar visitas de educadores del museo, que llegan a las escuelas con anticipación, para preparar a los niños a la visita posterior en el museo.

Son pocos los casos en los cuales el profesor de la signatura Arte de la escuela participa de la excursión debido a que este debe cumplir con sus propios horarios de docencia. Los padres o acompañantes se suman a ellos desde la escuela y regresan allí al finalizar la actividad junto con los niños. La posición de los padres es bastante pasiva e intervienen solo en pocas circunstancias. Durante la visita, se espera que los maestros cooperen con las indicaciones de

los educadores del museo e intervengan en casos de problemas de conducta o de incidentes inusuales, cambios o modificación del plan original. Rol que posiciona a los docentes en el papel de acompañantes relativamente pasivos y despojado de sus funciones habituales pasando a ser casi invisible (Huerta, 2010).

Finalmente, es el maestro de clase quien aporta su opinión acerca de la visita, en un reporte de evaluación que se le entrega con la culminación de la actividad y en la que el docente debe opinar acerca de la idoneidad de la actividad para sus alumnos, sobre las habilidades del educador y su impresión general de la visita.

### ***3.7 Estrategias de mediación aplicadas en museos de arte de Israel***

Este apartado presenta seis estrategias que se aplican en los museos de Israel. En el contexto de este estudio, cada una de esas estrategias seleccionadas responde a una de las tipologías de mediación genéricas descritas en el capítulo anterior. Estas son:

- La visita guiada como mediación instructiva didáctica
- “Espectáculo galería”, mediación interactiva teatralizada
- “Selfie” visita con uso de teléfonos móviles: mediación interactiva vivencial
- Estrategia de diálogo como mediación constructivista
- Estrategia de ruedas, mediación por descubrimiento
- El taller artístico como mediación experiencial que forma parte de la visita.

En el contexto de este estudio hemos relacionado la estrategia de visita guiada tradicional, a la tipología de educación instructiva-didáctica que delimitamos en el capítulo anterior

La estrategias de visita guiada que se aplica en los museos corresponde por sus características a la tipología instructiva didáctica descritas en el capítulo 2 (cf. P.87), al igual

que los talleres artísticos. Todas las estrategias presentan variantes dentro de la misma tipología genérica.

Las otras cuatro estrategias fueron diseñadas o adaptadas en Israel, por departamentos de educación determinados o por museólogos expertos en educación y se ponen en práctica en los museos del país.

### **3.7.1 La visita guiada: mediación instructiva didáctica**

Considerando los cambios que están ocurriendo en el ámbito de la educación prácticamente en los museos de todo el mundo, resulta muy difícil definir o clasificar de manera determinante a que paradigmas teóricos responden los recursos y las estrategias aplicadas en las prácticas de las visitas guiadas/mediadas a los museos y como anticipamos, estas no se presentan de manera “pura” sino combinando metodologías diferentes.

la clasificación efectuada en esta investigación por medio de un estudio detallado, se efectuó con el propósito de conocer los componentes de las estrategias, sus objetivos, sus características y los recursos o herramientas que aplican para poder estudiar finalmente si lo que se hace es lo que se intenta hacer y ofrecer la posibilidad de visibilizar por medio del conjunto de todas las estrategias estudiadas, dónde se encuentran los recursos que pueden facilitar la realización de los objetivos de manera eficiente.

La situación actual en los museos de arte de Israel, en los que se encuentran equipos de educadores talentosos con un buen nivel de estudios académicos en historia del arte y en las artes visuales pero que carecen de capacitación pedagógica necesaria para la labor educativa, produce un círculo vicioso de aprendizaje que se efectúa en los mismos museos creando “más de lo mismo”.

Esta situación engendra prácticas que funcionan por inercia que es lo que sucede cuando no hay un modelo elegido intencionadamente o una estrategia bien fundamentada

Según Acaso (2009), lo que suele ocurrir

Es que de manera innata se reproduce el modelo mediante el que el educador ha sido educado, el modelo educativo que se desarrolla en la mayoría de los centros educativos, escuelas, centros universitarios y museos, el modelo que pregona la obsesión por los objetivos, la fascinación por la calificación y el miedo, donde la enseñanza está basada en la acumulación de poder y donde los contenidos están anclados en épocas anteriores (p.289).

Este modelo, que se reproduce y no facilita un aprendizaje activo y creativo denominado por la autora: “Pedagogía Tóxica”, tal como afirma McLaren (1977):

La principal corriente pedagógica simplemente reproduce aquellas formas de subjetividad preferidas por la cultura dominante, domesticadoras, pacificadoras, armonizadoras de un mundo de separación e incongruencia, y suaviza los aspectos no reglados de la existencia diaria. Al mismo tiempo, las subjetividades de los estudiantes son racionalizadas y acomodadas a los existentes regímenes de verdad (McLaren, 1997, p.269 citado por Acaso 2009, p. 290)

Es así como a pesar de no estar de acuerdo con los métodos obsoletos aplicados en los museos en el pasado, aún hoy la estrategia más popular aplicada en muchos de los museos de Israel es la visita guiada. Este tipo de estrategia recibe distintos matices y cualidades pero a pesar de que no siempre de manera consciente, finalmente cumple con las características de la educación instructiva-didáctica (cf. p.103), basada en los paradigmas conductistas. Y a pesar que las visitas de alumnos se evidencian como una actividad participativa en la que se preguntan preguntas y los niños intervienen con sus respuestas, el concepto de un visitante que debe apreciar, admirar, aprender y acumular sigue siendo vigente.

### **3.7.2 "Espectáculo galería": mediación teatralizada**

Las artes escénicas han sido incorporadas en el ámbito de la educación en los museos para mejorar los procesos de mediación y otorgar momentos de entretenimiento en las visitas de distintos públicos, pero en especial para las audiencias más jóvenes. (Stillman, 1990; Hughes, 1998; Bennet y Jenkins, 2013; Bridal, 2004; Bordman, 1997; Shindel, 2002; Brown, 2002; Anderson, 1984; Hernández, 2003).

La gran ventaja del teatro es la capacidad de provocar un amplio rango de emociones y sensaciones, desde lágrimas y hasta risas, contrarrestando los hechos objetivos de la exposición con un contenido emotivo (Borovich, 2011).

En Norteamérica, Gran Bretaña y Australia fue denominado: "Museum Theatre" en su forma general o "Living Museum" (museo viviente) cuando se refiere a museos de historia en los que se recrean escenarios históricos a través de actores y objetos con la finalidad de simular períodos de tiempo pasados, proporcionando a los visitantes una interpretación de los acontecimientos. La presentación se da generalmente en primera persona del presente, a diferencia de la tercera persona utilizada en la narrativa tradicional (Stillman, 1990, Bridal, 2004).

Estos museos tratan de transmitir a los visitantes no solo los hechos sino también las experiencias emotivas de la vida en otros tiempos. Jay Anderson (1984), argumenta que los museos de historia viviente funcionan como poderosas "máquinas del tiempo" que transportan a los visitantes, tanto mental como emocionalmente al pasado a través de una experiencia de aprendizaje única. Anderson divide la experiencia teatralizada en los museos de este tipo, en función al propósito y al resultado, siendo: educativos y recreativos para los visitantes y de investigación para los historiadores. Stillman (1990) señala que cuando buscamos alternativas

a las visitas tradicionales debemos tener en cuenta que el visitante actual busca una experiencia social, emocional y que le brinde valores con los que pueda identificarse.

En un primer momento la combinación del teatro y el museo parecen no ser compatibles pero como lo formula Hughes (1998) al analizarlo más profundamente vemos que estos tienen muchos rasgos en común.

Yael Borovich (2011), la iniciadora del programa “Espectáculo Galería” (Gallery Show) en el Museo de Arte Tel Aviv señala tres puntos a favor de la combinación entre el teatro y el museo:

1. Ambos comparten el interés en la educación y el dinamismo de una experiencia en vivo, “que de otra manera los visitantes quedarían todos frente a las pantallas en el hogar”.
2. Ambos se confrontan con el público. Weinberg dijo: “El teatro es efectivo si logra despertar empatía e identificación “ Entonces, ¿ por qué no llevar esto al museo? (en Hugues, 1998, p.31)
3. La misión del DEM es proveer al público la posibilidad de elección entre diferentes herramientas de interpretación.

Tessa Bridal en su libro “Exploring Museum Theatre” (2004) presenta una reseña histórica del teatro en el museo y las primeras experiencias de cuentistas o narradores de historias ya a principios del siglo XX, referidas a obras de arte en el museo Metropolitano de Nueva York (p.19). La autora señala al respecto tres tipologías de teatro-museo: el monólogo, el personaje histórico, y el teatro participativo e interactivo.

La primera surge por lo general de retratos o personajes que cuentan su historia o la historia de una obra a la que se refieren. Este puede ser también el caso del artista que relata una historia

e involucra al público en el proceso de su actividad artística. Estos personajes solos o de a dos pueden representar personajes reales o imaginarios.

El personaje histórico tiene la característica de representar a alguien real que ha vivido y viene por medio del actor a relatarnos su vida, su época o su trabajo. Las vestimentas, los accesorios, la forma de hablar todo tiene el objetivo de introducir al público y ambientarlo dentro de la escena tratada.

La actuación participativa implica que miembros del público son invitados y toman parte activa en la actuación. Interactiva implica que la presencia del público está reconocida de manera de poder producir un diálogo con el actor sin dejar su lugar o su asiento. Bridal (2004) menciona los cuidados que se debe tener en estos casos no solo para incentivar a los visitantes a intervenir sino para otorgarles la confianza y el respeto que se merecen.

Francisca Hernández (2003) hace referencia a lo que algunos autores denominan la museología del enfoque, reflejada en las exposiciones en las que el visitante es invitado a convertirse en actor, implicándose en la exposición al tiempo que expresa su propio punto de vista.

El origen de la museología del enfoque se remonta a épocas antiguas en las que determinadas obras de arte, contextualizadas en recintos religiosos o profanos, configuraban ámbitos y espacios especiales que constituían auténticos espectáculos. Esto se podía observar en los templos egipcios, en las villas romanas o en las iglesias cristianas. Las presencias de estos recintos no dejaban indiferentes a los fieles o visitantes que las frecuentaban, sino que les provocaban una serie de sensaciones y emociones que les hacían vibrar en lo más profundo de su ser y los introducían en un ambiente espiritual o de simple ilusión que les hacía sentirse en paz consigo mismos y con su entorno. (Hernández, 2003, p. 263).

Otro de los ejemplos son las exposiciones universales, que introducen al visitante en un espacio que invita a vivir nuevas experiencias dentro de un entorno efímero y artificial. “Estos antecedentes han dado paso a las exposiciones espectáculo como las cinés-cités, la Traversée de París y la Mémoire d'Égypte, celebradas en París con exposiciones como «Les Dessous de la Ville» en un recorrido por la ciudad subterránea entre las canteras y cloacas o «La Travesée de París» realizada durante 1989, donde el visitante recorría una reconstrucción de 7.000 metros cuadrados de decorado aproximándose a la memoria colectiva de la sociedad francesa desde el siglo XVII, hasta nuestros días. Diseñadas todas por artistas relacionados con el teatro”. (Hernández, 2003, p. 8).

La exposición se convierte en un auténtico espectáculo capaz de atraer al público, haciéndole gozar, despertando su fantasía y el gusto por lo nuevo y diferenciado dentro del museo. Y también le ofrece la posibilidad de convertirse él mismo en intérprete y actor, al dejarle circular libremente por el gran escenario que es el museo (Hernández, 2003, p.282).

Catherine Hughes (1998) señala al respecto la importancia de este tipo de estrategia al momento de tener que enfrentar temas polémicos que surgen de los contenidos museísticos. La autora sostiene que el teatro extiende los límites de las exposiciones y de nuestras interpretaciones. Este sorprende al visitante, y tiene el potencial de llegar profundamente a las convicciones y a las emociones de público. La autora acude a fundamentos filosóficos del director brasileño Augusto Boal y a su estilo experimental “Teatro Forum” en el cual los actores giran la acción teatral a la audiencia. La audiencia recibe control de lo que sucede, y puede buscar distintas alternativas al conflicto. El enfoque de Boal, adaptado al museo, brinda una experiencia de participación le ofrece al público la oportunidad de involucrarse y de aportar sus propias perspectivas y experiencias creadas por la exposición.

Catherine Hughes, (1998) y Boardman (1997) hablan de la demostración como otra tipología de teatro y la mencionan como otra forma de interpretación usada en el museo. La demostración es la manera de ilustrar actividades como oficios o manualidades históricas e incluso principios científicos. En esas situaciones el mediador ejemplifica una acción utilizando objetos que generalmente son parte de la exposición o que se refieren al tema que se quiere enseñar. Para estas demostraciones se pueden invitar al museo a personas que son expertos o pueden presentar frente al público una habilidad relacionada al tema tratado.

Un ejemplo de esta tipología se da en museos de Israel que exponen manuscritos bíblicos en exposiciones de Judaica, es el caso en el que se invita a un escritor experto a demostrar la escritura con una pluma sobre un auténtico pergamino, como parte de la visita. Aunque es una actividad poco usual complementa comúnmente, la experiencia y el aprendizaje en el museo.

Museos como el Museo de la Ciencia y la Industria de Londres consideran a este tipo de mediación como teatro-museo, e incluso en el Museo de Ciencia en Minnesota intervienen actores en las demostraciones. Bridal (2004) se opone a incluir a la demostración como teatro advirtiendo que ambas tienen reglas diferentes y esto puede confundir al público.

En definitiva, este tipo de estrategias se crearon como alternativa a visitas con listados de hechos y objetos estáticos que no llaman la atención y brindan una experiencia emotiva y atractiva que conduce al aprendizaje. En función a estos objetivos deberán ser evaluadas.

En nuestro contexto cuando hablamos de mediación teatralizada nos referimos a propuestas que ofrecen simultáneamente experiencias estéticas, teatrales y pedagógicas a partir de una actuación que pone en escena un libreto basado en la iconografía y los datos que surgen de las obras de arte, dentro una escenografía natural que es el espacio de exposición del museo (Borovitz 2011).

En los años noventa del siglo XX, Borovitz (2011), entonces JDE del Museo de Arte Tel Aviv, inició varios programas de este tipo, que se siguen aplicando y ampliando con éxito durante los últimos veinte años.

En la actualidad el departamento de educación del museo ofrece al público infantil, tanto sea escolar como a familias, cuatro programas distintos de mediación teatralizada, que pueden ser elegidos, como parte de una visita organizada por la escuela, complementada con un taller artístico o con otra visita guiada que aplica un tipo de mediación diferente, dirigida por otro mediador.

Un ejemplo de este tipo de actividades fue estudiado en el caso 3 de esta investigación que se describe posteriormente y se denomina “La dama que vive en la pintura”. Esta fue una de las primeras obras de este tipo diseñadas hace más de veinte años y se basa en el diálogo entre Formosanta, la princesa de Babilonia, retratada por el pintor holandés Kees Van Dongen, inspirado en una fábula de Voltaire, que se encuentra con Fredericke María Beer, joven austríaca retratada por el pintor vienés Gustave Klimt. Cada personaje relata su historia creando un gran contraste entre las culturas y el mundo que representan, siendo el encuentro en la misma exposición, el único punto en común entre los personajes retratados.

Orit Sabag que junto a Borovitz fue responsable de la producción de estos programas y es la encargada de estos programas en la actualidad nos ha explicado en una entrevista (efectuado con motivo de este estudio), los pasos que exige el proceso de desarrollo de un proyecto de esta índole.

Cada uno de los programas es diseñado de manera minuciosa, comenzando por una profunda investigación iconográfica que deriva a otras investigaciones ligadas a la época de las obras, a la vida de los artistas y a cualquier información que otorgue colorido y curiosidad

a los datos. Junto a los historiadores del arte, participan también dramaturgos, directores y utileros encargados de los objetos y las vestimentas de los artistas.

Por lo tanto, es importante disponer de los recursos adecuados y concebir esta estrategia con seriedad y profesionalismo. No solo el libreto, y los datos que lo componen deben estar cuidadosamente elaborados, sino que esto exige que el intérprete domine los contenidos expuestos, tenga también habilidades dramáticas y saber empatizar con el público infantil. De otra manera se puede generar una progresiva banalización del término “mediación teatralizada” ya que no toda actividad en la cual un mediador disfrazado, que intenta simular un personaje, representa en profundidad el potencial de esta tipología. Por más divertida que sea la actuación, esta quedaría limitada a un acto de divertimento y no de mediación.

Como afirman Maria Feliu y Clara Masriera en el Manual de Museografía Interactiva (2010):“A menudo, cuando nos colocamos una máscara podemos interactuar de una forma distinta”. (p.403) Pero justamente en este punto reside el principal peligro de este tipo de estrategia, ya que no es sencillo encontrar el equilibrio entre la erudición del contenido y una buena capacidad de teatralización. Si alguna falla, el resultado puede llegar a ser grotesco, disminuir el valor de la experiencia vivida y perder los objetivos de la visita al museo (Feliu y Masriera, 2010).

### **3.7.3 “Selfie” visita con uso de teléfonos móviles**

Bajo las mismas características de la tipología de mediación interactiva en los museos, clasificamos también a la estrategia que utiliza dispositivos móviles. Esta se relaciona con la tipología didáctica, denominada “aprendizaje electrónico móvil”, en inglés, “m-learning”, que básicamente es un método de enseñanza y aprendizaje valiéndose del uso de los pequeños y maniobrables dispositivos móviles, tales como teléfonos, celulares, agendas electrónicas,

tablets, pocket pc, i-pods y todo dispositivo de mano que tenga alguna forma de conectividad inalámbrica (Moreno Guerrero, 2011).

Fue en EEUU donde apareció por primera vez el término “m-learning” o “móvil learning” a fines de la década de los '90. Las agendas electrónicas en educación se visualizaban ya entonces como una realidad, que se incorporó rápidamente al sistema.

Como estrategia de aprendizaje en ámbitos estudiantiles el “m-learning”, tiene características funcionales y pedagógicas que proporcionan muchas ventajas a sus usuarios como: la disponibilidad, la interacción instantánea entre alumno-profesor y la retroalimentación mutua (Moreno Guerrero, 2011).

Además la telefonía móvil está al alcance de casi todos, es una tecnología barata, permite la conexión continua a redes y servicios, acceso a Internet, portabilidad y funcionalidad sencillas. Facilita también el aprendizaje colaborativo al poder interactuar con distintos compañeros, creando grupos, compartiendo intereses, respuestas, etc. Los dispositivos móviles favorecen el aprendizaje exploratorio, el aprender sobre el terreno, explorando, experimentando y aplicando a la vez lo que se aprende (Moreno Guerrero, 2011).

Su principal desventaja son las pantallas pequeñas de los móviles que conllevan dificultades en la lectura de textos medianos, por lo tanto, la cantidad de información visible es limitada y es necesario el desplazamiento continuo por la pantalla para leer toda la información (Moreno Guerrero, 2011).

Estas nuevas tecnologías ya no son ajenas al mundo de la educación en el museo. Junto al desarrollo de los medios de información y la comunicación se están abordando nuevas fórmulas para captar nuevos visitantes, comprender sus gustos y hacerles partícipes de las colecciones (Olmo Díez, 2016).

Esta estrategia permite al visitante escuchar textos de información e interpretación con diálogos y música desde su celular. A esto se unen aplicaciones diseñadas específicamente para cada exposición que facilita el diálogo entre los visitantes, facilitan el juego y ofrecen datos, tanto para anticipar la visita como para completarla.

En el caso de la estrategia adaptada por el departamento de educación del Museo de Israel, en Jerusalén, el uso de la tecnología actúa como un taller en la visita al museo y propone una actividad grupal, en la cual los integrantes deben usar sus teléfonos celulares no como agente informativo sino como herramienta de interacción y de creación artística.

Al comienzo de la actividad la educadora hace una introducción en la cual, por medio de dos obras de arte distintas tales como un video-art y una pintura trata de demostrar algo en común, un tipo de relación que ella denomina "diálogo entre las obras". A continuación una vez que este concepto es explicado y con el objetivo de motivar la participación activa de todos los integrantes del grupo, cada participante recibe una ficha con las siguientes indicaciones:

### ***Actividad con teléfonos celulares***

*Circula por el museo/la galería y elige las propuestas que te sean interesantes:*

*Elegir dos obras que según tu opinión crean un diálogo entre ellas. Fotografía cada una de las obras y crea una nueva imagen que incluya a las dos.*

*Elige una obra y filma en video un "close up" de manera que se cree un punto de vista nuevo/diferente de la misma obra.*

*3. Elige una obra que te interese y sácate una foto con ella. Puede ser "selfie" o no.*

*Envía los resultados (no más de 3) vía WhatsApp al número....*

*Hay que enviar las imágenes enseguida después de haberlas efectuado.*

*Sean puntuales y lleguen al Auditorio hasta las 12:00 para ver la proyección de las imágenes y concluir la actividad.*

***¡Éxito !***

Figura 3.1: *Ficha de indicaciones para la actividad con teléfonos celulares*

La búsqueda de puntos en común entre obras distintas estimula la curiosidad, el pensamiento y despierta conocimientos anteriores, para crear nuevas conexiones y relacionar objetos de manera original.

Según el esquema de Solanilla (2002) presentado en el capítulo anterior, este tipo de actividad brinda diversos niveles de interactividad: el primero trata del mecanismo de contacto y de comunicación que se da entre el visitante y los objetos expositivos (en el caso que actúe solo), o de los visitantes entre sí y las obras. Este nivel brinda también un contacto adicional que es con el dispositivo y todas las posibilidades que este le facilita.

El segundo nivel trata de la participación activa que se manifiesta por medio de la exploración, la observación y la elección, esto genera diálogos, conversaciones, y colaboraciones y obviamente la acción de fotografiar, de crear algo nuevo que no deja lugar a una posición pasiva.

El tercer nivel ofrece la generación de contenidos, que son esas pequeñas producciones que se van creando durante la actividad, representadas no solo por la creación de imágenes, sino también de las ideas, las conexiones, las comparaciones y demás.

El cuarto nivel, se refiere a la construcción de los significados que hace el visitante cuando tiene que justificar su elección.

Este quinto nivel aparece durante el proceso mismo, mientras el visitante duda y se cuestiona a sí mismo para tomar decisiones, así como en el tramo culminante de la actividad que consiste en la reunión del grupo, o de varios grupos que fueron activados paralelamente al mismo tiempo.

En esta reunión, los organizadores de la actividad en el museo presentan en una pantalla los resultados recibidos. Esto se puede hacer de distintos modos, según el nivel de empeño y creatividad de los encargados de editar las imágenes. En algunos casos se proyectan simplemente en forma consecutiva y en otros con efectos divertidos y música de fondo.

En este punto, es importante planear con anterioridad cómo conseguir que esa fase se convierta en una oportunidad real de intervención activa, de expresión y creación de significados y no solo en un momento de diversión. Esto depende del mediador y en qué medida este anime la acción de compartir, explicar y justificar las elecciones y las experiencias vividas durante la actividad.

Incluso cuando esto se efectúa en forma parcial y solo algunos participantes expresan sus ideas, esto tiene un efecto representativo, provocando significados singulares para los otros componentes del grupo.

Como vimos en el modelo genérico, esta es una estrategia que goza del potencial de combinar tres formas de interactividad donde se estimulan los aspectos creativos sensoriales (“hands on”), los de pensamiento (“minds on”) y los emotivos (“hearts on”). (Wagensberg, 2000; Caultom, 1998; Heath and Vom Lehn, 2002)

Según la información facilitada por la JDE del Museo de Israel la variante de esta estrategia fue desarrollada por el departamento de educación del museo a principios del año 2015 y desde entonces se sigue aplicando y mejorando según la reacción del público en la práctica.

#### **3.7.4 Estrategia de diálogo: mediación constructivista**

Mucho se ha hablado sobre el diálogo, tanto entre en la interacción del visitante al observar las obras de arte como entre los visitantes que comparte la experiencia vivida frente a lo expuesto en el museo. La pregunta es de qué manera es posible llevar a la práctica estos

conceptos cuando se tratan especial de exposiciones de arte contemporáneo y del público infantil.

La museóloga israelí Rachel Shalita (2013) desarrolló una estrategia de mediación acorde a las características de los enfoques constructivistas descritos en el capítulo anterior (Cf. 107)

Esta es una táctica que nació como contrapunto a las teorías que sostienen que para poder entender, interpretar y disfrutar del arte hacen falta conocimientos básicos anteriores o un mínimo control de los conceptos del lenguaje artístico que son herramientas que deben adquirirse con anticipación.

Su propuesta principal mantiene que el goce racional del arte contemporáneo no debe obligatoriamente ser posesión de "los que saben" y que es posible proveer herramientas básicas para crear un diálogo con y sobre la obra de arte incluso cuando no se encuentre ningún "experto" alrededor, cuando no haya información y también en el caso de que el mismo espectador se sienta ignorante o sin preparación artística.

Es importante distinguir que esta estrategia no utiliza ningún tipo de accesorios didácticos. No hay juegos, concursos u obras de teatro. La cualidad del enfoque dialogado está en el tipo de discurso que se crea en el cual el canal de comunicación entre el mediador y los participantes y entre estos y la obra de arte es exclusivamente verbal.

Tanto los niños como los adultos son percibidos como seres pensantes interesados en la conversación y el intercambio verbal que por medio de este tipo de actividad aprenden a expresar mejor sus opiniones, sus sentimientos y sus pensamientos (Shalita 2013).

La estrategia de lectura de obras de arte contemporáneo propuesta por Shalita (2013) está compuesta por siete etapas:

1. La reacción espontánea
2. La observación detallada
3. Las conexiones o asociaciones
4. Las interpretaciones posibles
5. La búsqueda del significado global de la obra.
6. La información agregada
7. La opinión personal

No siempre podemos distinguir cuando termina o empieza una etapa y a veces se unen o mezclan.

A su vez en cada momento, el saber en qué etapa de la lectura se encuentra la obra nos puede ayudar a continuar el camino de la búsqueda de significados. (Shalita 2013, p.101)

En su libro "Diálogo con el Arte, Mediación dialógica para el Arte Contemporáneo" (Shalita 2013) la autora describe cada una de las etapas y sus características, brindando ejemplos de distintos casos (la mayoría con adultos):

**La primera etapa:** la reacción espontánea. Observaciones y reunión inicial de impresiones y reacciones a primera vista.

Desde un principio el mediador presenta al grupo el carácter de la visita que van a tener, ya que es muy importante explicar el proceso que compartirán. Cuanta menos incertidumbre haya con respecto a la visita y más seguridad, se llegará a un nivel mayor de cooperación y de éxito.

Comenzaré diciendo, por ejemplo: "Esta visita es de ustedes, yo la crearé según lo que Uds. quieran ver y lo que Uds. quieran preguntar. Por lo tanto los invito ahora a dar una vuelta por la exposición (o por el museo) y nos volveremos a encontrar aquí en diez minutos." (Shalita, 2013, p.102)

Esta es una acción no estructurada, abierta en la medida posible, en la cual el espectador puede responder a cada impresión que experimente frente a lo que ve. Pueden ser sentimientos, pensamientos, dudas o indiferencia.

Hay veces en que los alumnos, que no están acostumbrados a esta libertad de movimiento se quedan en el lugar. En un caso así se puede enfatizar diciendo:

- "Ahora ustedes pueden levantarse y caminar libremente por el museo. Observen y traten de encontrar algo que les interese especialmente, para que podamos hablar de eso" (Shalita, 2013, p. 103).

Esta propuesta despliega distintos comportamientos: intercambios de reacciones frente a las obras, chistes, observaciones detalladas e incluso en ciertos casos también indiferencia.

Al culminar el tiempo determinado, se invita a los participantes a reunirse nuevamente y a sentarse juntos en el suelo otra vez. Muchas veces las reacciones y las inquietudes son espontáneas e inmediatas. Ahí es cuando se presentan algunas preguntas con la intención de centrar la atención en la exposición que verán juntos. Hay muchas opciones para comenzar el recorrido. El objetivo es ofrecer a los visitantes distintos puntos de interés basados en su primera impresión para garantizar así, una mayor motivación. Esto se puede hacer con algún elemento que ayude a señalar las obras elegidas por cada participante (como tarjetas en forma de corazón o en cualquier otra) que se les entrega al comenzar, o se puede efectuar una votación espontánea, para decidir democráticamente, cuál será el punto de partida y los núcleos de mayor interés.

Es importante que el mediador se refiera y trate la obra que más les interesa o que fue elegida ya que los visitantes quieran hablar sobre ella y no a la más linda o a la más relevante en la exposición.

El mediador de museo no debe aparecer como un ser neutral que no tiene preferencias artísticas propias sino que, en esta etapa, serán puestas de lado para posibilitar un discurso abierto y auténtico con su público.

**La segunda etapa:** la observación detallada, que implica la reunión de todos los detalles observados en la obra de arte.

En esta etapa se acercan a la primera obra elegida, la observación cuidadosa de los detalles es muy importante no necesariamente para mejorar la capacidad de observación de los espectadores sino sobre todo, para establecer la base sobre la cual se armará la interpretación.

La recolección de datos debe hacerse en la forma más precisa y completa posible, sin distinguir entre los detalles esenciales y los que parecen secundarios.

”- Yo oigo los detalles y los parafraseo, tanto para asegurarme que todos escucharon bien pero más aún para poner en claro qué tenemos sobre la mesa del discurso. Lo que no significa interpretaciones sino descripción de lo que vemos en la obra.” (Shalita,2013 p. 104)

**La tercera etapa:** las conexiones o asociaciones que brindan los detalles obtenidos de la obra.

En esta etapa el mediador no se limita a preguntar qué sienten o qué piensan sino que invoca todo lo que se les cruza por la mente o toda asociación, sensación, emoción, recuerdo o pensamiento posible. Las conexiones pueden ser a distintos niveles, tanto del mundo interior del espectador como del mundo cultural al cual pertenece, como así también del mundo del arte.

- "A mí me recuerda la morgue, con esa luz azul...y los cuerpos pálidos

- "Hay una sensación de soledad y falta de conexión entre las personas, cada uno en su propio

cajón, y no se ven unos a los otros".

- "El olivo me representa vejez, como alguien con mucha experiencia de vida..."

"A mí el pullover me recuerda a mi madre o mi abuela que tejían y era una acción de cuidado"

"El color rojo acentúa algo femenino sexual, como si fuese un vestido muy corto"

El propósito de esta etapa es reflejar la variedad de reacciones que el arte puede inspirar en el espectador - emoción, memoria, juicio, pensamiento, todo totalmente legítimo y basado en la obra. Y más aún, aquí se muestra como la reacción encuentra repercusión en la propia obra, y no se limita sólo una experiencia personal. (Shalita p. 105 y 128)

**La cuarta etapa:** las interpretaciones posibles, como búsqueda del vínculo entre todos los elementos enumerados hasta ahora para crear significados

Si hasta este momento, el proceso fue esencialmente de análisis de descomposición y la comprensión de los componentes uno por uno, ahora se comienza a sintetizar y buscar la posible conexión entre las cosas y así crear el significado. Por ejemplo:

"¿Que representan las piernas? ¿Por qué la artista eligió fotografiar solo las piernas?"

"Las piernas no pueden fingir, no puede sonreír o hacer caras felices, ellas se ven como son".

- "Las piernas, son una parte del cuerpo que no todos queremos mostrar, que no siempre nos representa bien que no podemos maquillar o hacerles cirugías como en la cara. La fotógrafa está interesada en eso que no todos quieren mostrar."

El mediador resume entonces los significados varios, presentados por los participantes, demostrando cómo las imágenes que aparecen en las obras de arte pueden incluir infinitos valores metafóricos y simbólicos.

**La quinta etapa:** la búsqueda del significado global de la obra.

Después de haber señalado las relaciones entre los distintos elementos de la obra el visitante tratará de unir todos y crear un significado compartido, fomentando las distintas interpretaciones que surjan y no solo una.

-“Cual es la idea detrás de esta obra?”

Es importante parafrasear las distintas ideas expresadas por los participantes de manera global y no solo una .Por ejemplo:

“- Hay quienes ven que esta obra trata sobre la femineidad y la vejez, el árbol como una mujer mayor que viste un vestido seductor de color rojo”

“-Otros la ven como una expresión contra la violencia hacia la mujer de la misma manera que se encuentra la naturaleza, pasiva frente a la agresión del hombre.” (Shalita, 2013, p. 106)

**La sexta etapa:** la información agregada, que surge a partir de la búsqueda de mayores datos acerca de la obra, del artista o de cualquier otro de los elementos expositivos.

Solo si el espectador está interesado, en esta etapa es en la cual podrá recibir los datos deseados.

Es claro que hasta este momento pudimos hacer un largo camino hacia el encuentro del significado solo basándonos en la observación, abriéndonos al mundo de nuestras asociaciones, opiniones y pensamientos.

Esto nos demuestra una vez más que las obras de arte contemporáneo no tienen códigos secretos que solo el artista o los expertos pueden descifrar. Hay veces que esto nos será suficiente y en otras oportunidades queremos obtener y agregar más datos. (Shalita, 2013, p. 107)

Por ejemplo, el mediador puede citar un texto escrito por el artista o el curador o responder a preguntas del público.

**La séptima etapa:** la opinión personal que consiste en la evaluación de la obra y la creación del significado para cada espectador.

Después de haber observado, descifrado y reconstruido la obra y sus diferentes interpretaciones, en esta etapa, se vuelve al espectador y se le brinda la oportunidad de crear y expresar su opinión personal acerca de la obra: si le resulta interesante, lo emociona, lo desafía o quizás nada de todo eso.

Por encima de todo esta estrategia

Se basa en la convicción de que el arte es un buen camino, quizás el más desafiante e interesante para hablar (discutir) sobre la vida y el pensamiento es el desafío humano más fascinante que podemos plantear en el ámbito de la educación ”. (Shalita,2013, 139)

Shalita fue desarrollando la concepción de esta estrategia de diálogo como fruto de su larga trayectoria profesional en educación en museos. Pero a nuestro criterio el aporte de esta autora no reside en el uso del diálogo, que obviamente es un concepto que se viene aplicando y fomentando en muchos otros lugares como resultado de los paradigmas de la nueva museología y de la museología crítica. El valor de su premisa se basa en la sistematización de los pasos a seguir para conducir y lograr un diálogo real. Para tomar conciencia de los escalones que nos llevan a poder construir el significado.

Esta es una estrategia que marca esos pasos, para no limitarnos a formular preguntas con respuestas predeterminadas que nos hagan pensar que estamos efectuando un diálogo, sino que podamos, por medio de las etapas que ofrece esta autora, concientizar y valorar un encadenamiento que implica la observación detallada, las asociaciones, la interpretación y la

búsqueda de información. Finalmente la genuina construcción de significados que son la base de la opinión personal, del gusto y de la emoción, del rechazo o de la indiferencia.

### **3.7.5 Estrategia de ruedas: mediación por descubrimiento**

La museóloga israelí, Adi Shelach, que dirige hoy en día el Centro de Educación de seis museos de la ciudad de Haifa, fundado por Aviva Barnea, mencionada anteriormente (cf. p.140) ha diseñado una estrategia de mediación denominada: “el método de rotación” o, según será llamada en este contexto, “la estrategia de ruedas”.

En un artículo inédito Shelach (2014) dice:

Así como el encuentro del visitante/alumno con objetos expositivos originales, únicos y desconocidos, que "hablan" el lenguaje visual, es una base fértil para despertar la curiosidad y para enunciar preguntas, es al mismo tiempo, el origen de renuencia, confusión y desorientación. (p. 1)

La autora sostiene que en ese mismo espacio, creado entre el visitante y la exposición, actúa el departamento de educación del museo con el objetivo de mediar y otorgar respuestas, incentivar la curiosidad y aliviar la incomodidad o el desconcierto. Esta estrategia fusiona las características del enfoque interactivo de descubrimiento que forma parte de los paradigmas constructivistas que fomentan la exploración, el diálogo, y la construcción de significados basado en el bagaje personal de cada individuo.

La estrategia de ruedas viene a enfatizar el "valor específico" de las preguntas de los alumnos y convertirlos en el eje principal de las visitas mediadas en el museo.

La premisa es que la capacidad de preguntar es un medio de gran importancia para el aprendizaje y para la expresión personal que le otorga al educador (no solo en el museo) la

misión de crear las condiciones necesarias para alentar y estimular el desarrollo de los niños como personas reflexivas y cuestionadoras.

Muchas veces el educador recibe la impresión de que la visita ha sido exitosa y que se ha efectuado un diálogo activo y vivaz, cuando en la práctica solo parte de los integrantes del grupo se hicieron oír a lo largo de toda la visita. (Shelach, 2014)

Shelach (2014) plantea las siguientes cuestiones: ¿es importante que todos o la mayoría de los estudiantes participen activamente en la discusión? Si es así, ¿cómo lograrlo? ¿Cómo se puede disipar la sensación de "examen" de la conversación? ¿Cómo se puede llegar a un diálogo significativo y conmocionar los pensamientos de los estudiantes? Y, aún más, ¿cómo es posible lograr esto en un encuentro eventual con un grupo de estudiantes que el educador no conoce previamente?

El desarrollo de la estrategia de ruedas nació tras la búsqueda de un sistema de mediación que fuera común a distintos temas de exposición, como historia, arqueología, diseño y arte contemporáneo (en seis museos diferentes).

El primer factor en común entre las visitas a museos de diversos tipos estuvo vinculado a la definición de los objetivos de aprendizaje de las visitas de escolares al museo y entre ellos destacan las siguientes:

- Crear un contexto para experimentar la decodificación y la interpretación de mensajes visuales y para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico;
- Crear un ambiente en que cada estudiante sea capaz de expresarse;
- Permitir que múltiples voces den cuenta de la comprensión e interpretación de los objetos expositivos;
- Crear, en todo lo posible, la resonancia y la continuidad entre la visita al museo

y la escuela.

Estos objetivos no incluyen elementos específicos de los contenidos de los diversos museos sino que se centran todos en la experiencia fundamental del aprendizaje que presta la visita al museo.

La apreciación de los objetos originales hecha por los alumnos, se manifiesta en las preguntas que surgen y en las hipótesis planteadas y actúan como fuente inherente de la labor del educador/mediador. Principios inspirados en teorías de aprendizaje, que tratan la pedagogía a través de la pregunta, desarrollada en programas como Artful Thinking del Proyecto Zero en la Universidad de Harvard.<sup>27</sup> Y la estrategia QUESTS que ya mencionamos (cf. p. 132). Cada participante está invitado a explorar los cuestionamientos que son de su interés como una fuerza motriz para el descubrimiento y el aprendizaje, para adquirir conocimiento, y desarrollar el pensamiento crítico.

Basándose en observaciones y experimentaciones de campo, esta estrategia tiene en cuenta los aspectos relacionados con el tipo de grupo, los antecedentes culturales, la familiaridad o la falta de conocimiento previo con el entorno del museo, el grado de concentración de los niños y de cooperación de los maestros.

Esta estrategia de visita toma en cuenta la división del tiempo, el equilibrio necesario entre el deambular libre por las salas de exposición y la discusión en el círculo de debate, la polémica en grupo frente al trabajo individual e incluso la manera de hacer sentar a los alumnos durante la actividad. El centro de atención se dirige a lo que vemos, las preguntas que hacemos y cómo es posible responder a ellas, y no necesariamente a las respuestas dadas por el educador. (Shelach, 2014, p.4)

---

<sup>27</sup> <http://www.pzartfulthinking.org/index.php>

Básicamente la visita se divide en tres secuencias o tres ruedas/rondas de diálogo: "¿Qué veo?"; "¿Qué cuestiono?" Y "¿Qué me gustó?" O "¿Qué llevo conmigo?". Cada ronda se realiza en la reunión de los participantes en un círculo o semicírculo, con el fin de delinear un orden claro y permitir el contacto visual entre todos. Además de las secuencias o rondas, hay algunas pautas básicas que deben darse en toda visita:

- Los grupos no contarán con más de veinte participantes para permitir una conversación significativa en la que se pueda oír a cada uno de ellos

- A lo largo de la actividad se otorgaran varios minutos en los cuales los visitantes podrán deambular o andar libremente y en forma independiente por la sala de exposición.

- El educador demandará a cada alumno que diga su nombre antes de participar en el diálogo para favorecer la confianza y las relaciones personales.

La participación de los maestros en la actividad se consigue al pedirles que sean ellos los que documenten por escrito las impresiones y las observaciones hechas por los niños durante la visita.

a. Primera rueda: "¿Qué veo?"

La primera rueda, que se da por lo general al principio del recorrido, se centra en la experiencia de ver y dirigir la atención de los estudiantes al lenguaje visual. Su objetivo es "calentar los músculos del ojo", agudizar la concentración de los jóvenes observadores para permitirles experimentar la amplia información que puede ser obtenida en la observación.

Esta ronda se realiza después de una conversación de apertura inicial. El grupo se sienta en un semicírculo delante de una obra o un objeto o varios de éstos, el educador invita a los participantes a mirar lo que tienen delante, y cada uno a su vez debe mencionar un detalle que hayan percibido.

La única orientación dada a los alumnos es escuchar con cuidado lo dicho por sus compañeros para no repetir lo ya mencionado. En este ciclo, que se caracteriza por un ritmo relativamente rápido, el mediador no entra en detalles ni discute, sólo aclara y hace hincapié en los conceptos que se utilizarán más adelante: "Tú te refieres al colorido", " eso está ligado al material o la técnica" y así sucesivamente.(Shelach, 2014, p.4)

b. Segunda rueda: "¿Qué cuestiono?"

Esta rueda se efectúa en algún momento durante el recorrido, después de que los alumnos han estado expuestos a algunos de los objetos y a los contenidos de la exposición. Por lo general se les otorga un tiempo limitado para circular libremente por una galería o parte de ella. Aquí se les pide que piensen en una pregunta relacionada con algo que les despertó interés. En este caso, al presentarla en la ronda, también se les pide, si es posible, no repetir una pregunta que ya ha sido formulada. El mediador no da respuestas en este punto, sino solo conceptualiza: "Preguntas sobre la preservación del objeto", "tú hablas del artista", "¿Estás preguntando sobre el valor del objeto?", " estás planteando cómo exhibir, que son consideraciones de la curaduría"(Shelach, 2014, p.4), y así sucesivamente. De esta manera se detienen en las preguntas, sin proporcionar una respuesta inmediata, se enfatiza la atención de los estudiantes en los interrogantes en sí mismos y en la gran variedad de cuestionamientos que se pueden enunciar en torno a una misma muestra o incluso a un solo objeto.

Después de crear una cartografía de las preguntas, se abre un debate sobre las formas de responder a ellas. Esto puede darse de distintos modos: con los textos que acompañan a los objetos expuestos, comparando entre los objetos vecinos, con información que proporcione el mediador o cualquiera de los participantes e incluso a través de la indagación independiente, como parte de actividades complementarias a realizarse a continuación en la escuela.

Siguiendo el plan de búsqueda de respuestas y de datos, el mediador puede centrar la información de manera precisa ajustándose a lo que les interesa en especial a los estudiantes. Él puede también seleccionar una serie de interrogantes claves, responder a ellos o invitar a los visitantes a explorar, encontrar y añadir sus propias respuestas. (Shelach, 2014)

c. Tercera rueda: "¿Qué me gustó?" o "¿Qué llevo conmigo?"

La tercera rueda sirve para resumir y se lleva a cabo al final de la visita, tanto si ésta incluye actividades adicionales, como un taller, como si se trata solo de una visita mediada.

Aquí se les pide a los estudiantes elijan algo que les gustó, que les haya interesado o que haya despertado su curiosidad o sus pensamientos. Esta rueda les permite aislar de toda la experiencia, lo que les impresionó más profundamente, y al mismo tiempo permite al mediador recibir de los alumnos una retroalimentación inmediata.

En el resto del recorrido, los mediadores tienen la libertad de emplear hojas de trabajo, juegos o cualquier otra actividad creativa individual o grupal que incentive los distintos sentidos, la imaginación, el diálogo y demás, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo, la edad de los niños y los objetivos agregados de cada exposición.

En resumen, esta estrategia de mediación es aplicable a diversos públicos desde educación diferencial hasta niños superdotados. No requiere instalaciones especiales ya que actúa con el nivel de pensamiento que se da en un momento dado y lo expande a través de las voces de todos los participantes. Este método permite trabajar con grupos definidos como "difíciles" en términos de comportamiento, de concentración o de atención y permite crear un ritmo del recorrido de manera constante (Shelach, 2014).

El método favorece un conocimiento efectivo del mediador con un grupo de alumnos en una visita singular. Proporciona una solución a las dificultades que se mencionaron acerca de la

tendencia de los mediadores de “dar conferencias”, "tomar examen" o llevar a cabo una discusión animada unilateral con tres o cuatro alumnos que expresan curiosidad y confianza, mientras que los otros no necesariamente participan.

Shelach (2014) señala como una de las dificultades de esta estrategia la persistencia de los viejos hábitos de los mediadores acostumbrados a ser los líderes del debate o los principales oradores.

### **3.7.6 El taller artístico: estrategia experiencial**

Los talleres artísticos también forman parte de la oferta de muchos de los museos de arte de Israel, estos son ofrecidos por el DEM por lo general como tours que combinan la visita en las salas de exposición del museo y un taller creativo manual.

Este tipo de estrategia responde a las características del modelo de educación/ experiencial (cf. p.129), basado en los paradigmas que facilitan un entorno de creación e incluso de interpretación por medio de las propias experiencias del visitante y conciben a las actividades manuales como procesos de alta participación, que complementan el aprendizaje vivido y en las exposiciones.

Como se ha explicado ya en el apartado sobre los talleres creativos, estos pasaron a ser no solo una parte integral de las visitas de grupos organizados al museo, sino que la combinación: visita en sala y taller artístico se convirtió en un emblema o en una estrategia paradigmática en lo que se refiere a museos de arte.

Ahora bien en este punto es importante aclarar que el taller no aparece nunca (en los museos de Israel) como una estrategia independiente, central o única. En todos los casos vistos y conocidos, el taller actúa como una estrategia complementaria. Esto no le quita importancia o significado. Por lo contrario, debido al gran peso que tiene la estrategia de tipo experiencial en

los procesos de aprendizaje, se justificó otorgarle un lugar equivalente a los otros tipos de mediación. La manera de poner en práctica esta estrategia, la calidad de los procedimientos y la seriedad de la programación son parte de los puntos a indagar y a analizar en este estudio de investigación

Por consiguiente, esta tipología de mediación figura a lo largo de este estudio paralelamente a las otras. Es más, en la práctica veremos cómo todas las estrategias y no solo los talleres aparecen combinados y entrelazados produciendo en forma programada o improvisada, distintas situaciones de complementación.

## PARTE II – ESTUDIO EMPÍRICO

## ***Capítulo 4: Metodología de la investigación***

### ***4.1 Objetivos de la investigación***

Según planteamos en la introducción, el propósito de este trabajo de investigación es indagar las estrategias de mediación utilizadas en nuestros días en los museos de arte moderno y contemporáneo del Estado de Israel, que se aplican en las visitas de escuelas primarias.

Con ese fin, se enunciaron las preguntas de investigación (Cf. pág.28), con las que se inició esta investigación, respecto de los objetivos, las estrategias y la relación entre las prácticas educativas y las declaraciones de los DEM que delimitan sus políticas educacionales. A partir de estas preguntas y del marco teórico presentado anteriormente, el objetivo general es:

Definir las estrategias de mediación que se aplican en las visitas de alumnos de escuelas primarias en los museos de arte de Israel y determinar la relación que existe entre estas estrategias y las políticas declaradas por los DEM.

En consecuencia, los objetivos específicos son:

1. Conocer las políticas educacionales de las visitas de alumnos de escuelas primarias, declarados por los DEM
2. Estudiar los procedimientos de las prácticas educativas de cada una de las estrategias aplicadas.
- 3 analizar y determinar qué relación hay entre las prácticas educativas de cada una de las estrategias y las políticas enunciadas por los DEM.
4. Analizar la relación entre las prácticas educativas, que se aplican en los museos de arte y sus fundamentos teóricos.

Presentaremos a continuación el método de investigación y sus respectivos componentes.

#### **4.2 Método**

Esta investigación emplea una metodología cualitativa de **estudio de casos**, basada en un enfoque interpretativo.

En forma dispar a la investigación cuantitativa que busca un conjunto de ejemplos, y espera que de la suma de ellos surjan significados relevantes, la investigación cualitativa de tipo naturalista<sup>28</sup>, que hemos aplicado en este estudio, se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado -análisis y síntesis en la interpretación directa. (Stake,1998)

El diseño de una investigación cualitativa exige gran flexibilidad, teniendo en cuenta que a lo largo de la investigación la toma de decisiones deberá ser evaluada y posiblemente modificada. (Marshall y Rossman ,1989, Lincoln y Guba ,1985, Sandoval, 1996)

Este trabajo consiste en una investigación de índole colectiva o múltiple, ya que en lugar de seleccionar un sólo caso, elegimos un conjunto de entre los posibles. (Stake, 1998). Pero, a la vez, tiene características de los estudios intrínsecos e instrumentales. Intrínseco en lo que se refiere al estudio de las estrategias específicas y sus características particulares, e instrumental en lo que se refiere a la elección de un caso o de un mediador y su proceder determinado como objeto de estudio. Aquí el estudio de caso es un instrumento para conseguir algo más que la comprensión de ese proceder concreto. Por medio del análisis riguroso de la conducta o la actitud determinada, podemos aprender y considerar las ventajas y desventajas de las distintas tipologías de mediación.

---

<sup>28</sup> Deborah Trumbull y Robert Stake (1982) llaman "generalización naturalista" al aprendizaje que se realiza mediante la experiencia.

En síntesis, cada caso seleccionado es una herramienta para aprender acerca de la estrategia de mediación que representa, del modelo genérico al que pertenece y de la relación con las otras tipologías.

El estudio de caso pretende, en todo momento, que se respeten los puntos de vista, las apreciaciones y las valoraciones divergentes. Por lo tanto, en este trabajo no se trata de ponderar (evaluar) unas sobre las otras, ni mostrarse partidario de alguna en particular, sino por lo contrario, de mostrar justamente dicha divergencia como base para el estudio comparativo.

Es importante señalar que todo estudio de esta índole crea un espacio social de relación entre quien investiga y quienes son objetos de investigación (directa o indirectamente); algo que suele implicar cuestiones de control de la información en un ambiente de intereses encontrados. Por lo tanto, considerando las posibles audiencias receptoras de este trabajo, que incluyen los agentes de la propia comunidad donde se ha llevado a cabo la investigación, la selección de los casos fue enfocada en forma particular en las estrategias de mediación y no en los museos. Por lo tanto, la información referida a las instituciones, sus colectivos o sujetos fue presentada sólo como el entorno físico y el conjunto de circunstancias o factores sociales y profesionales que posibilitaron la existencia, la realización y el desarrollo de las estrategias estudiadas que constituyen el núcleo de esta investigación. De modo que se intentó, en todo lo posible, desenfocar datos que revelen espacios, o sujetos determinados.

En resumen, podemos decir que esta investigación emplea una metodología cualitativa por medio del estudio de casos, basada en un enfoque narrativo-interpretativo.

### **4.2.1 Participantes**

Los participantes, ya sean los JDE, los educadores, así como los alumnos, fueron seleccionados como consecuencia de sus funciones en el contexto de las visitas en las cuales se implementan cada una de las estrategias estudiadas.

La elección de los ocho casos que intervinieron en la investigación propiamente dicha fue determinada por la identificación del cual otorgue la mayor manifestación de las características de la estrategia a estudiar. Esto se decidió teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el estudio piloto. Algunos casos se eligieron según el museo en los que se aplica la estrategia deseada, sin tener ningún control sobre la asignación del mediador de la visita a observar. Otros fueron elegidos en función del mediador siendo este el factor determinante del tipo de mediación que se quería estudiar. De esta manera en los casos en que la estrategia a estudiar era propia de un museo determinado, esto fue lo que determinó su selección. Por el contrario, en las oportunidades que la mejor posibilidad de observar la estrategia dependía del mediador esto determino en que museo fue observada (ver a continuación estudio de casos ap. 4.2.3.4)

En el estudio de los ocho casos propiamente dichos que se efectuaron posteriormente, tomaron parte los siguientes participantes:

Tabla 4.1 *Participantes que intervinieron en los 8 estudios de casos seleccionados*

<b>Número de Participantes</b>	<b>Función</b>
5	jefas de los DEM
9	Guía/educador/mediador del museo
268	Estudiantes
10	Docentes
15	Padres, madres y acompañantes

#### **4.2.1.1 Las jefas de los DEM estudiados (JDE)**

Las JDE de los seis museos con los que hemos trabajado fueron las responsables para la aceptación y los permisos de acción de este trabajo de investigación. Desde el primer momento, hubo cooperación por parte de ellas, quienes expresaron unánimemente su apoyo e interés en el estudio y sus objetivos.

Los departamentos de educación de los seis museos tratados en esta investigación están dirigidos por mujeres. Todas con capacitación académica en arte, parte de ellas únicamente en historia del arte y otras también en plástica. Dos están graduadas como docentes de arte y las otras cuatro no tienen formación académica formal en ciencias de la educación o docencia del arte. La capacitación profesional, en estos casos, se nutre de la experiencia. Dos de ellas, además de su función en el museo, son artistas reconocidas en el país, y una es master en dirección de empresas.

A continuación, en la tabla 4 mostramos un resumen del perfil de las JDE

Tabla 4.2 *Características de las JDE participantes*

	Sexo	Edad	Años de experiencia	Capacitación artística/ historia del arte	Capacitación educacional	Artistas
1	F	59	32	si	no	no
2	F	42	10	si	si	si
3	F	35	6	si	no	no
4	F	37	11	si	si	si
5	F	38	8	si	no	no
6	F	50	19	si	no	no

#### 4.2.1.2 El guía/educador/mediador del museo

En esta investigación han intervenido nueve mediadores, de los cuales siete son mujeres y dos hombres<sup>29</sup>. Cinco jóvenes con edades comprendidas entre los 25 y 35 años de edad y cuatro mediadoras veteranas de 45 a 60 años de edad. Una de ellas es una artista que ejerce solo como mediadora en los talleres prácticos, otras dos son actrices y la última es la creadora de una de las estrategias estudiadas, quien se ofreció a mediar ella misma la visita.

Todos los mediadores tal y como se puede ver en la tabla 5 son universitarios, con títulos en historia del arte, teatro o profesorado de bellas artes, una es aún estudiante 3 son artistas plásticos y una de ellas también doctora en ciencias de la educación.

<sup>29</sup> porcentaje similar al que se da en los equipos de los museos 20% y similar al encontrado por Yair (2004) en la investigación de todos los museos de Israel (cf)

Sólo parte de los mediadores gozan de salarios mensuales y la mayoría son empleados por hora de trabajo y ejercen como tales, según las necesidades del museo.

Tabla 4.3 *Características de los mediadores*

Mujeres	Hombres	Edad 25-35	Edad 45-60	Universitarios	Estudiantes	Artistas plásticos	Actrices
7	2	5	4	9	1	3	2

Como anticipamos, parte de los casos fueron seleccionados en función a las características o comportamientos del mediador que dirigió la visita estudiada.

#### **4.2.1.3 El alumnado**

Basándonos en los datos oficiales (Pilat, 2016) y según la información obtenida en los DEM, se deduce que la mayoría de los escolares, que van a los museos pertenece a las escuelas primarias. Teniendo en cuenta estos datos, junto a los mencionados aspectos teóricos del desarrollo de la capacidad de apreciación del arte de dichos alumnos, se han seleccionado las clases de tercero a sexto grado pertenecientes a escuelas israelíes de habla hebrea, como el grupo óptimo para este estudio.

#### **4.2.1.4 Los maestros y los acompañantes**

En el estudio de casos propiamente dicho, intervinieron 10 maestras, docentes capacitadas, todas mujeres de edad variada entre 25 y 45 años aproximadamente y 15 padres, madres o acompañantes, hombres y mujeres de distintas edades, todos de habla hebrea. En todos los casos, se han entrevistado de modo informal, tanto a las maestras como a los acompañantes.

#### **4.2.2 Contexto**

Es importante recordar en este punto que el núcleo de esta investigación son las estrategias de mediación y no los museos en sí. Estas fueron observadas en las prácticas educativas en distintos museos de arte, y como dijimos, aparecen siempre, combinadas. El museo, en este caso, no es la entidad estudiada, sino que es visto como el albergue de las estrategias.

En nuestro caso se han localizado, seleccionado y delimitado cinco entre otras, tomando en cuenta sus diversas caracterizaciones. Algunas de las estrategias son originarias de una institución determinada y otras se repiten en forma similar en los distintos museos.

Por lo tanto nos referiremos a los museos, no como instituciones culturales específicas, sino en referencia a su función educativa representada por los DEM, responsables de las políticas educacionales y de las estrategias que las ponen en práctica.

Por consiguiente, se han seleccionado los museos en correlación a las estrategias que nos interesó estudiar. Estos han sido en total siete museos de arte, tres centrales (el Museo de Israel, en Jerusalén, el Museo de Arte de Tel Aviv y el Museo de Arte de Haifa) y cuatro periféricos (el Museo de Arte de Ashdod y el Museo de Arte de Petach Tikva, el Museo Herman Srtuck y el Museo Herzliya de Arte Contemporáneo).

Los tres museos, situados en importantes ciudades del país, son de grandes dimensiones. Esto les permite ofrecer al público simultáneamente gran variedad de exposiciones, otorgando así a los visitantes la oportunidad de elección. A la vez, estos museos tienen acceso a una gran oferta de candidatos para la labor educativa, debido a su ubicación urbana y a la cercanía de universidades y centros de capacitación profesional, lo que posibilita emplear, en el DEM, numerosos mediadores especializados.

Los tres museos ubicados en ciudades periféricas son más pequeños y se limitan a una o dos exposiciones simultáneas, que frecuentemente son temporarias. En consecuencia, los DEM cuentan con menor cantidad de educadores, quienes a su vez son elegidos dentro de una oferta profesional más limitada.

A estas cualidades de los distintos museos, se suma otra característica relacionada con el público. Dos de los grandes museos son visitados por alumnos de todo el país mientras que los museos periféricos y el museo que está situado en el norte del país, reciben, por lo general alumnos de las escuelas ubicadas en la misma zona.

A continuación, presentaremos el contexto físico de esta investigación, describiendo los rasgos generales de cada museo y el carácter específico del DEM en cada uno.

#### **4.2.2.1 El Museo de Israel**

El Museo de Israel es el mayor y más importante museo del estado de Israel. Se encuentra en Jerusalén, que es la capital del país y es uno de los más grandes del mundo. Inaugurado en mayo de 1965, contiene más de 500.000 objetos, que representan distintas culturas del mundo, desde sus inicios prehistóricos hasta el presente. Sus colecciones abarcan diversos campos de la arqueología, la etnografía, la historia judía, el arte israelí, así como arte internacional y exposiciones temporales.

En el verano de 2010, el Museo de Israel completa la ampliación que abarca 80.000 m<sup>2</sup> y es la más extensa de toda su historia, abriendo nuevas galerías y espacios públicos.

El DEM de Israel es parte de "El Pabellón Juvenil de educación por el arte, en honor a Ruth", considerado como pionero en el mundo, entre los centros de educación en museos de arte. Ya en el año 1966, Ayala Gordon fundó el Ala de la Juventud en el recién inaugurado museo, creando un espacio museístico autónomo con exposiciones originales pensadas y diseñadas para públicos jóvenes y familias, en las cuales la participación y la interactividad eran el eje central.

Este lugar es singular por su tamaño y por el alcance de sus actividades: propone una amplia gama anual de programas para más de 100.000 alumnos, y presenta galerías de exhibición, talleres de arte, salas de estudio, una biblioteca de libros ilustrados para niños y una sala de reciclado. El 24% de todas las visitas guiadas anualmente son grupos de escolares. (Pilat, 2016 p. 41). Sus programas incluyen: visitas organizadas para alumnos de todas las edades, programas especiales para escuelas de arte, clases de arte extracurriculares para niños, jóvenes y adultos, nuevos inmigrantes, personas mayores, personas con necesidades especiales, cursos de capacitación para docentes, programas que promueven el acercamiento intercultural entre estudiantes árabes y judíos, y de las variadas comunidades de Israel, así como proyectos para familias y para el público en general.<sup>30</sup>

Paralelamente a los programas que ofrece el personal profesionalizado del museo, este cuenta con una gran cantidad de voluntarios, capacitados académicamente en el mismo museo, que otorgan visitas guiadas al público en varios idiomas (entre ellos gran cantidad de turistas extranjeros), en forma diaria, constante y gratuita.

#### **4.2.2.2 El Museo de Arte de Tel Aviv**

El Museo de Arte de Tel Aviv fue fundado en 1932. Es uno de los mayores y más importantes museos de arte en Israel y cuenta con una rica colección de arte local desde principios del siglo XX hasta la actualidad, un departamento de arte moderno y contemporáneo, con obras de mediados del siglo XIX hasta la actualidad, departamentos de fotografía, dibujo y grabado, diseño y arquitectura, así como también colecciones de arte que se remontan desde el siglo XVI hasta el siglo XIX. En el museo, hay salas de exposiciones permanentes y temporales, además tiene un pequeño jardín de esculturas y una sala de exposiciones especial para niños.

---

<sup>30</sup> [http://www.english.imjnet.org.il/page\\_2462](http://www.english.imjnet.org.il/page_2462)

En octubre de 2011, se inauguró el nuevo edificio del museo que sumó una decena de salas de exhibición y duplicó la superficie del museo a 33.500 m<sup>2</sup>.

La expansión del museo ha llevado al desarrollo de las ofertas al público, a un aumento de la calidad y del alcance de sus exposiciones y actividades culturales integrales, incluyendo eventos de música clásica, jazz, cine, ciclos de conferencias, espectáculos infantiles y más.

El Museo de Arte de Tel Aviv recibe alumnos de todo el país. El 80.5% de las visitas guiadas anualmente son grupos de escolares. (Pilat, 2016 p. 41). Basándose únicamente en las artes plásticas, el DEM ofrece distintos programas de visitas mediadas para niños, jóvenes y adultos. A través de los años se han desarrollado proyectos de mediación originales de vanguardia en los que intervinieron equipos de profesionales de ámbitos como teatro, video, sonido y demás.

Dentro del museo, se han diseñado aulas y talleres destinados a actividades manuales en los cuales los alumnos realizan sus actividades tanto como parte de la visita como en cursos extracurriculares.

#### **4.2.2.3 El Museo de Arte de Haifa y el Museo Hermann Struck**

El Museo de Arte de Haifa, uno de los tres museos de arte más grandes de Israel, fue fundado en 1951 con una gran exposición en honor al artista Marc Chagall.

Desde 1977, se encuentra en su residencia actual, un edificio histórico de piedra de los años treinta del siglo pasado. La importancia cultural del edificio se debe a su ubicación urbana, conectando tres barrios, el cristiano, el judío y el musulmán.

El museo de tres pisos incluye diez amplias y luminosas salas de exhibición.

El Museo de Arte de Haifa abre nuevas exposiciones tres veces al año, incluyendo muestras individuales de artistas de Israel y del extranjero, así como conferencias, seminarios, actividades artísticas y diversos programas educativos.

Anexo al Museo de Arte, se encuentra el Centro de Educación de los Museos de Haifa, fundado por Aviva Barnea (cf. pág.140) que es el encargado del área de educación y mediación en los seis diferentes museos públicos de la ciudad. El centro organiza regularmente exposiciones adaptadas a públicos de diversas edades, visitas mediadas y actividades educativas para escuelas, talleres y cursos de arte, programas comunitarios, exposiciones interactivas y actividades para las familias y el público en general. En este lugar se encuentran los talleres plásticos, diseñados específicamente con ese propósito y equipados con los materiales necesarios.

Uno de los seis museos que forman parte del complejo de los museos dirigido por el Centro de Educación de Haifa, en el cual se efectuó una de las visitas estudiadas en esta investigación es el Museo Hermann Struck. Este fue construido y fundado en la casa del artista, y ofrece una visión de la rica vida y de la colorida obra de un artista destacado internacionalmente durante el siglo XX, en el campo del grabado. Junto a las exposiciones temporarias de las técnicas contemporáneas del grabado, el museo también exhibe muebles, alfombras, objetos personales, libros, así como pinturas al óleo pintados por Hermann Struck, con el fin de ofrecer a sus visitantes la sensación de entrar en la casa del artista y percibir su presencia. Uno de los ambientes dentro del museo está diseñado como taller en el cual se ofrecen actividades plásticas, especialmente en las técnicas del grabado.

#### **4.2.2.4 El Museo de Arte de Ashdod**

El Museo de Arte de Ashdod abrió sus puertas en el año 2003 en la ciudad portuaria mayor del sur del país. El edificio, con su techo de cristal en forma de pirámide, forma parte de un complejo llamado Centro de las Artes Monart.

Doce espacios rectangulares, inspirados en los contenedores portuarios que constituyen las galerías de exposición, pasaron a ser el sello característico del museo.

Durante varios años, la actividad artística fue asesorada por el legendario curador Israelí, Yona Fischer, quien actuó con firmeza para convertir al joven museo en una institución reconocida a nivel estatal. Con este fin, Fischer se basó en el modelo regional francés, que distingue entre los museos céntricos y los regionales en ciudades periféricas, referidos a la cultura y la historia local. Las exposiciones posibilitan la interconexión y el diálogo entre las generaciones, entre artistas contemporáneos y veteranos, israelíes y extranjeros, así como locales-regionales y artistas del centro. Por medio de diversas expresiones artísticas, las exposiciones se corresponden con el idiosincrático carácter multi-cultural del público local de la ciudad de Ashdod.

En el año 2009, el museo recibió el reconocimiento estatal del Ministerio de Cultura y Deporte de Israel.

El 86% de las visitas guiadas anualmente son grupos de escolares. (Pilat 2016, p. 41). En el año 2015, en colaboración con el Ministerio de Educación y las escuelas secundarias locales, abrió el museo un programa de bachillerato especializado en arte. Además de las visitas mediadas a escuelas y a adultos el DEM ofrece también, actividades específicas en las fiestas y colonias de vacaciones enfocadas en el arte y en relación a las exposiciones del museo.

#### **4.2.2.5 El Museo de Arte de Petach Tikva**

El Museo de Arte de Petach Tikva se especializa en arte contemporáneo, con obras de artistas israelíes e internacionales en una variedad de áreas: pintura, escultura, fotografía, vídeo, cine, arquitectura, instalación y performance.

La ciudad de Petach Tikva, situada al este de Tel Aviv fue la primera colonia agrícola judía moderna en el sur de la Siria otomana, fundada en 1878. Desde entonces ha crecido hasta convertirse en uno de los centros urbanos más poblados de Israel. El museo de Arte está reconocido como estatal y su público es oriundo de la población de la zona que lo rodea. Por lo tanto, es considerado como un museo regional o periférico a pesar de estar situado en una zona urbana y en el área central del país.

Esta institución concede gran importancia a la conexión de la comunidad artística con la comunidad local. El Museo, que fue fundado en el año 1964 y reformado en el año 2004, se encuentra ubicado en el complejo de museos de la ciudad de Petach Tikva situado al lado de otros edificios públicos: El Museo de la Historia; el Archivo histórico; el Instituto de Artes Visuales; el Sitio de Conmemoración de los Caídos y un auditorio en el que se producen actividades culturales y de ocio, como conferencias, presentaciones artísticas, proyecciones de cine y demás.

El DEM, cuyo equipo está compuesto por mediadores/artistas, ofrece diversas actividades, cuyo objetivo es fomentar los valores de las nuevas generaciones como amantes del arte y desarrollar la relación entre la cultura y la comunidad.

Muchos de los casos de escuelas que envían sus clases al museo de arte, la salida incluye también una visita al museo de historia de la ciudad, ubicado con vecindad. El DEM recomienda planear una secuencia de varias visitas. La oferta de visitas al museo se relaciona a los

programas escolares y de acuerdo con el “tema anual” del Ministerio de Educación. En las visitas guiadas los estudiantes son expuestos a las diferentes formas en que esos contenidos se reflejan en el arte. El 81.5% de las visitas guiadas anualmente son grupos de escolares.

#### **4.2.2.6 El Museo Herzliya de Arte Contemporáneo**

El Museo Herzliya de Arte fue fundado en 1965, y es hoy un museo que expone arte contemporáneo de artistas israelíes e internacionales.

Situado en la ciudad de Herzliya en el centro del país, consta con una superficie de 3,000 m<sup>2</sup>, en la cual se exhiben obras de dibujo, pintura, escultura fotografía, con énfasis especial en instalaciones de video-art y de arte digital.

Este museo se centra principalmente en obras de arte que ofrecen diferentes perspectivas sobre situaciones sociales y políticas, sin descuidar el discurso intro-artístico.

El museo trata de ser una plataforma para artistas jóvenes y apoyar a fortalecer el estatus de las generaciones futuras.

Cada año, el museo presenta cerca de 50 exposiciones en cuatro ciclos, siendo el contexto que las une, la relevancia de los acontecimientos actuales, tanto locales como universales.

En el museo funciona un DEM llamado “Musa” que brinda una amplia y variada oferta de actividades a distintos tipos de públicos. Parte de estas centradas en visitas de escolares y otras para jóvenes, adultos y familias, como conferencias, talleres, visitas guiadas y demás.

Este departamento tiene una idiosincrasia única en este ámbito, al ser relativamente independiente del museo. Organizado como una entidad sin fines de lucro, Musa está dirigida tanto a nivel de los objetivos y las estrategias de trabajo, como a nivel financiero de manera autónoma.

La fundadora y directora del lugar con este enfoque peculiar es Hila Peleg, quien sostiene que los objetivos de la tarea educacional del museo y los objetivos de la curaduría no son los mismos. Aunque tengan puntos en común, dice Peleg, <sup>31</sup> “las metas de la educación son mucho más amplias y van más allá de la mera exposición. El núcleo vivo de la educación en un museo de arte contemporáneo o de cualquier museo, es el diálogo que este logra crear, ya sea a nivel grupal, en una visita guiada, o frente al visitante individual por medio de discusiones, textos de pared, audio-guías y otros recursos”.

Este museo intervino en el contexto de esta investigación, solo en la fase del estudio piloto en el cual se efectuaron observaciones a dos grupos de alumnos y se realizó una entrevista a la JDE y a las mediadoras que brindaron una valiosa información al estudio. Pero finalmente, al no aplicar alguna de las estrategias de manera original, no fue incluido en el estudio de casos final.

---

<sup>31</sup> Entrevista publicada en el revista digital: “Plataforma” editada por el ala de la Juventud del Museo de Israel, en octubre 2012. (en hebreo) <http://www.israelmuseum.org.il/platforma>

### 4.2.3 Procedimiento

A continuación, en la figura 4.1 se muestran las seis fases de este estudio y los temas que abarcó cada una.

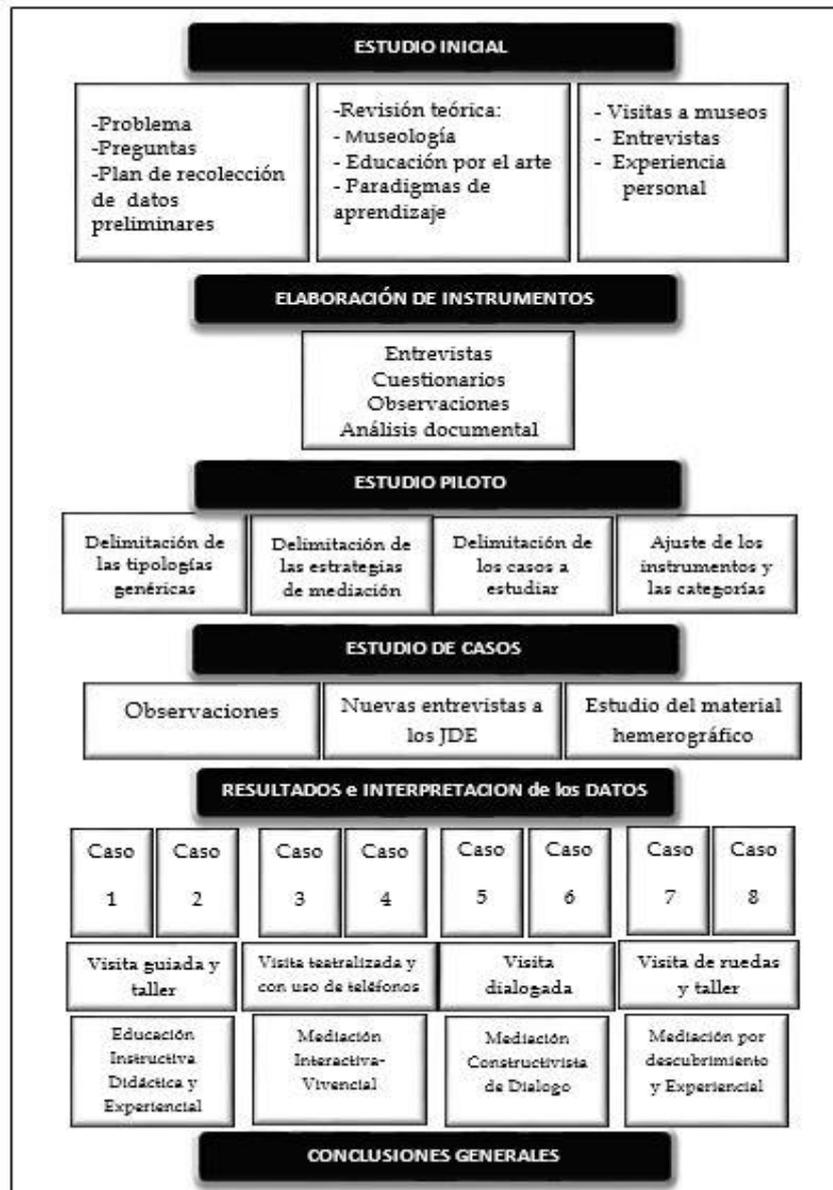


Figura 4.1 Fases de la investigación

A continuación, se describirán cada una de las fases de la investigación:

#### **4.2.3.1 Estudio inicial**

En las dos primeras fases del estudio, que fue una fase inicial y un estudio piloto, se efectuaron distintas reuniones con personajes involucrados en el ámbito de estudio, no solo en el presente sino, también en el pasado.

Se crearon contactos con: profesores Universitarios, JDE de otro tipo de museos (de ciencia e historia), coordinadores de actividades para adultos, la responsable del programa VTS en Israel, curadores de arte y de otras disciplinas, inspectores y funcionarios del ministerio de educación y directores de escuelas. Cada uno fue aportando información según las circunstancias, las necesidades y las condiciones del estudio, datos que se tuvieron en cuenta, según su relevancia, en las distintas fases de la investigación.

En estas fases se entrevistaron a dos directoras generales de museos de arte, a tres JDE en el pasado (de los museos mayores) y a cinco JDE en el presente. Se efectuaron más de veinticinco observaciones, que constituyeron la base de veintitrés estudios de casos (documentados) que fueron analizados por medio de la triangulación de los datos obtenidos en cuestionarios que se enviaron a sus participantes, en conversaciones con los educadores, los alumnos, los maestros de clase, los acompañantes y con los coordinadores de las visitas de escuelas en el museo. Por ejemplo, se ha entrevistado a Ayala Gordon, la fundadora legendaria del "Pabellón Juvenil de Educación por el Arte, en honor a Ruth", en el Museo de Israel en Jerusalén en los años 60 del siglo XX, considerada una de las pioneras de los enfoques progresistas de la educación en museos a nivel internacional

La importancia de la información adquirida en esos encuentros reside en el conocimiento profundo del contexto histórico de la educación en los museos de Israel. Esto aporta datos valiosos para comprender la evolución de la situación actual, conocer los ideales y los objetivos

al igual que las dificultades que constituyeron los cimientos de las políticas educacionales indagadas en esta investigación.

Esta primera etapa de sondeo consistió en identificar el objeto de estudio partiendo de la búsqueda y la lectura de literatura actualizada en el entorno de la museología, respaldada por los conocimientos de la práctica en educación en museos, adquiridos por medio de la experiencia personal como educadora y JDE en museos de arte. En esta etapa del estudio, se bosqueja el problema y las preguntas de investigación.

Robert Stake (1998) habla sobre esta fase señalando que “no existe un momento determinado en que se inicie la recopilación de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Más adelante, muchas de estas se perfeccionarán o se sustituirán, pero en el conjunto de datos se incluyen las observaciones más tempranas.” (p. 51)

En base a la información obtenida, se examinaron los museos de arte que existen hoy en día en el Estado de Israel con el objetivo de localizar aquellos que pusieran en práctica la mayor variedad posible de estrategias de mediación.

En esta fase, se dio la oportunidad de presenciar dos clases pertenecientes al programa de Master en Educación Artística en la Escuela de Bellas Artes "Anhidrasa", donde los estudiantes presentaron ejercicios de investigación. El tema de trabajos era indagar aspectos determinados de los sistemas de mediación puestos en práctica en todos los museos de arte del país. Esta magnífica ocasión, reveló en forma concentrada la situación global de la educación en los museos de Israel a principios del año 2014.

Una vez reunida toda la información obtenida, se seleccionaron en forma definitiva las estrategias de mayor interés y los museos correspondientes a estudiar.

#### **4.2.3.2 Elaboración de los instrumentos**

Después del enunciado de los objetivos generales y los objetivos específicos de la investigación, se estableció el método, las fuentes y el contexto. Se planificaron y se elaboraron los instrumentos a aplicar en la prueba piloto que consistió en: enunciar las preguntas de las entrevistas y de los cuestionarios para cada grupo de participantes, planear el cronograma de las observaciones y buscar las fuentes del material hemerográfico.

En esta misma etapa, se presentaron a los JDE de cada museo los objetivos y el procedimiento de la investigación, con el fin de recibir la autorización y los permisos necesarios.

Una vez concluidos los resultados del estudio piloto se volvieron a evaluar las preguntas, las categorías de análisis y los parámetros de observación para emprender con ellos los estudios de casos propiamente dichos.

#### **4.2.3.3 Estudio piloto**

Con el propósito de conocer, delimitar y mapear la situación actual de las prácticas educativas en el contexto estudiado, sumado a la intención de limitar, en lo posible, influencias personales de concepciones profesionales sobre el tema tratado, se consideró, la fase de estudio piloto.

En esta fase, que se ha efectuado entre diciembre de 2013 y mayo de 2014, se indagaron veintitrés casos distintos en los cinco museos seleccionados hasta ese momento (Jerusalén, Tel Aviv, Ashdod y Petach Tikva y Herzliya), con la finalidad de conocer el modo de proceder de cada institución y las distintas situaciones y conductas relevantes.

Para recolectar la información se aplicaron las primeras versiones de los instrumentos: se efectuaron entrevistas a los JDE de los respectivos museos (5) y cuestionarios a cuatro de ellos.

Se enviaron también cuestionarios de opinión a los mediadores que condujeron las visitas (15), a los maestros (9), a parte del alumnado (68) y a los padres que acompañaron las clases de escuela (sin recibir respuestas). Una vez recibido el permiso oficial de intervención en cada uno de los museos, se efectuó el contacto con los encargados de la planificación de las visitas de alumnos, para crear un cronograma de observaciones, en cada una de las instituciones. Este contacto no se limitó solo a brindar información práctica para ese plan, sino pasó a ser una valedera fuente de información adicional.

A esto, se sumaron entrevistas informales a los mismos participantes y observaciones a las visitas escolares, sin especificar unidades de observación. A partir de allí, se obtuvieron los datos necesarios para planear la investigación propiamente dicha y diseñar los instrumentos de manera más esquematizada.

Los datos obtenidos fueron transcritos y analizados. A esto se sumó un estudio de las teorías de aprendizaje, que brindaron en conjunto la información necesaria para identificar y definir las tipologías de educación/mediación en museos de arte y delimitar las estrategias aplicadas en los museos estudiados. (Descriptos en los capítulos 2 y 3).

El proceso investigador se ha visto sometido a una continua reformulación que nos obligó a tomar decisiones en torno a las metodologías a emplear en las distintas fases.

Esto sucedió debido a que las estrategias empleadas en los museos no estaban claramente definidas por los propios DEM que consultamos, de la misma manera que se encontró en el informe de una investigación que se realizó en Museos de arte de Madrid (Atunes del Cerro, 2008) que tenía el objetivo de estudiar la educación artística y la educación artística en el museo. La autora señaló allí que a la hora de describir las estrategias empleadas, lo primero que se hizo, fue pedir a los DEM que describieran la metodología empleada en su museo. Ante esta

pregunta, lo normal fue o no responder nada o simplemente describir las fases más habituales dentro de sus actividades.

“En la mayoría de los casos no se sigue una metodología de forma consciente, aunque sí se aplique, por lo que fue necesario observar el desarrollo de las actividades para poder definir las metodologías aplicadas”. (Atunes del Cerro, 2008, p.75)

En nuestro estudio se ha llegado a una conclusión similar a la descrita por la investigadora citada. Por consiguiente, fue necesario no solo acudir a los resultados de las declaraciones sobre las estrategias aplicadas, que resultaron insuficientes, sino deducirlas a partir de la observación de las prácticas educativas propiamente dichas.

Es más, en el campo de las investigaciones en didácticas específicas, durante la década de los noventa y hasta nuestros días se nota la paulatina evolución de una didáctica prescriptiva<sup>32</sup> hacia una didáctica descriptiva y explicativa (Schubauer-Leoni,1998 Rickenmann, 2006)

Se hubiese podido llevar a cabo una investigación prescriptiva, partiendo de indicaciones, que vienen desde fuera de la acción educativa, basándonos en teorías, en los currículos escolares y en las orientaciones del ámbito de la educación artística. Sin embargo, sin abandonar los fundamentos teóricos, nos pareció acertado realizar una investigación descriptiva, partiendo de la práctica educativa en la que se ven reflejados los procedimientos del campo de estudio seleccionado.

Para concluir el plan de acción de la investigación propiamente dicha, se trataron de seleccionar los casos a intervenir en el estudio general. Siguiendo a Stake (1998) que señaló

---

<sup>32</sup> La didáctica tiene dos dimensiones: descriptiva-explicativa y la prescriptiva-normativa. La primera nos permite comprender la realidad escolar educativa, la situación de la enseñanza, la complejidad de la tarea de enseñar, etc. La segunda, se basa en el cómo actuar, como enseñar, que estrategias usar, etc. Esta dimensión se relaciona con el aspecto técnico.

que “No todos los casos se desarrollarán correctamente. Es importante hacer alguna valoración del progreso en los primeros momentos, para ver si conviene abandonar el caso y elegir otro” (p.19), y agrega:

casi con toda seguridad, los datos recogidos serán muchos más de los que se puedan analizar. Después de realizar un gran número de buenas observaciones, es importante identificar las mejores y prescindir de las demás (p.77).

El autor cita a Harry Wolcott, que escribió en su manual (1990) que:

en la investigación cualitativa, el trabajo fundamental no consiste en acumular el máximo de datos, sino en "podar" (es decir, en librarse) de la mayor parte de los datos que se acumulan. Esto supone no dejar de aventar, para separar el trigo de la paja. (Stake ,1998, p.77)

Bajo esos conceptos se llegó a la conclusión de que no todos los museos y todas las estrategias que habían sido programados inicialmente podían intervenir en el estudio de casos propiamente dicho. Por consiguiente, se decidió abandonar uno de los museos (Hertzliya) y agregar otro (Haifa), al igual que se decidió no indagar las prácticas de la Estrategia de Pensamiento Visual (VTS)<sup>33</sup>, e integrar al estudio la estrategia de ruedas.

En definitiva, reuniendo todas las fases de este estudio se han indagaron las prácticas educativas en más de treinta casos de visitas de escolares en seis museos de arte que consisten en el 54% (ICOM, Israel, 2017) de todos los museos de arte de Israel entre ellos los tres más importantes del país (porcentaje que considera todos los museos pequeños regionales y de colecciones privadas). Hemos concebido toda la información reunida en el estudio piloto como

---

<sup>33</sup> En la primera fase de la investigación, se consideró seriamente incluir la estrategia de mediación VTS (Visual Thinking Strategies) que fue aceptada e incluida en uno de los museos seleccionados en este estudio. Pero, debido a que durante el tiempo en que se desarrolló esta investigación la estrategia aún no estaba arraigada como parte de las visitas de escuelas, se decidió excluirla del estudio.

un aporte adicional a la investigación que dio la posibilidad de considerar esos datos, si fuese necesario, como factor de triangulación, al analizar los casos posteriores. Stake (1998) dice al respecto:

La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias...Podemos completar la observación directa con la revisión de registros anteriores. ...Con enfoques múltiples dentro del mismo estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas...Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos, sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos. La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión.  
(p.98)

Basándonos en los datos de este estudio piloto se decidió cuáles serían los instrumentos definitivos a aplicar, centrando la recolección de datos en las entrevistas, en el material hemerográfico y en las observaciones y abandonando la aplicación de los cuestionarios. (tema a tratar más adelante)

Teniendo en cuenta todos los datos obtenidos se ajustaron las preguntas de las entrevistas y se diseñó la ficha de observaciones según las fases de las visitas al museo.

#### **4.2.3.4 Estudio de casos**

Una de las conclusiones importantes del estudio piloto, que como explicamos incluyó más de veinte observaciones, demuestra que el tipo de educación/mediación instructiva-didáctica, que se manifiesta en la práctica como la estrategia de visita guiada, es la que se detectó en la

mayoría de los casos observados (92%)<sup>34</sup>, y en muchos de estos se vio complementada por un taller artístico.

Dentro de esta tipología, se presentaron comportamientos variados que por lo general responden al espectro de la misma definición genérica pero que en algunos casos adoptan rasgos de otros modelos. Por consiguiente, al elegir los casos de visitas guiadas se trataron de seleccionar aquellos que tenían el potencial de mostrar características diferentes dentro de la misma tipología, con el propósito de estudiar la mayor gama de posibilidades.

Se eligieron así los casos 1 y 2 en los que se observaron visitas guiadas en dos museos distintos.

Stake (1998) señala al respecto:

Los casos que son de interés en la educación los constituyen, en su mayoría personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros y en cierta manera son únicos. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común... El caso puede ser un niño, un grupo de alumnos o un programa innovador. El caso es uno entre muchos. (p.15)

En un segundo paso nos encontramos con una dificultad al querer seleccionar los casos de visitas dialogadas según el método que propuso la museóloga israelí Rachel Shalita<sup>35</sup>, en su libro que publicó en el año 2013. Basándonos en su larga trayectoria profesional, se buscaron museos que pongan en práctica su legado. El concepto diálogo fue mencionado directamente o

---

<sup>34</sup> Información que se puede consultar en el anexo A.4 : *Plan de observaciones*

<sup>35</sup> Shalita ejerció como profesora del master de educación artística y en varios cursos académicos sobre alfabetización visual. Además por un periodo de más de veinte años ha dictado la asignatura educación en museos en el profesorado de arte Hamidrasha.

implícitamente en todas las declaraciones de los DEM, pero para nuestra sorpresa no se encontró, ningún museo que aplique la estrategia, siquiera parcialmente.

Según lo declarado por la JDE del museo de Petach Tikva en ese museo se pone en práctica la estrategia que recibió el nombre “du-alogada”<sup>36</sup> desarrollada por el equipo de ese DEM. En el transcurso del estudio piloto, se han observado repetidas veces visitas de alumnos, con la intención de incluir esa original estrategia a la investigación. Pero, por distintas circunstancias las visitas efectuadas en ese museo no demostraron responder a la tipología de mediación constructivista basada en el diálogo o seguir el esquema de Shalita que nos interesaba. Por lo tanto, se acudió a una solución inusual, gracias a la gentileza de la misma autora, que aceptó la propuesta de actuar ella misma como mediadora de una clase de escuela en ese mismo museo.

Según Stake (1998):

La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender ese caso. En un estudio intrínseco el caso está preseleccionado... En cambio, en un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. El autor cuestiona entonces ¿Cómo se deben seleccionar los casos? Y responde: El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Una vez establecidos los objetivos ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, quizás incluso a la modificación de las generalizaciones? (p. 17)

Y a continuación señala:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los

---

<sup>36</sup> Datos que se pueden consultar en el Anexo i : *Transcripción de la entrevista a la JDE del museo de arte de Petach Tikva*

otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, p.20)

Siguiendo estos conceptos hemos optado por estudiar en profundidad los procedimientos de la estrategia dialogada en sus optimas manifestaciones. Esto nos brindó la oportunidad de analizar no solo la particularidad del caso sino, por medio de lo acontecido aprender acerca de las causas de la ausencia de esa estrategia en las prácticas del campo de los museos locales, así como también tratar de comprender las razones de las diferencias entre lo que se cree que se hace y lo que se hace. Todas cuestiones relevantes para responder a los objetivos de este estudio.

En conclusión los dos casos de visitas dialogadas (5y 6), que acordes a la tipología de mediación constructivista basada en el diálogo, se efectuaron, uno, por Shalita en el Museo de Arte de Petach Tikva, y el otro por un mediador del museo de Ashdod, ex-alumno de Shalita que tuvo la iniciativa propia de aplicarlo parcialmente en las visitas de alumnos en su museo.

Las otras tres estrategias presentadas en este estudio se aplican en museos que ellos mismos han desarrollado de manera específica. El programa “Espectáculo-Galería”(cf. p.162) fue desarrollado en el museo de Tel Aviv presentado en el caso 3. Al igual que el caso 4 que trata sobre el programa “Selfie” o actividad con teléfonos celulares” (cf. p. 165) que fue desarrollado en el museo de Israel, ambos estudiados como mediación interactiva-vivencial

Por último, los casos 7 y 8 se refieren a los paradigmas de aprendizaje por descubrimiento y fueron estudiados por medio de las prácticas de la estrategia de ruedas desarrollada por el DEM de Haifa (cf. p.154). El primero en el Centro de Educación por el Arte del Museo de Arte de Haifa, complementado con un taller, estrategia que aparece siempre combinada con otra y es

acorde a la tipología de educación experiencial. El segundo en el Museo Hermann Struck en la misma ciudad.

Finalmente, una vez seleccionados los ocho casos a estudiar se efectuaron las observaciones de las visitas de alumnos, en los cinco museos elegidos, nuevas entrevistas a parte de los JDE y el estudio del material hemerográfico pertinente.

#### **4.2.3.5 Resultados e interpretación**

Al finalizar la recopilación de los datos obtenidos por las fuentes primarias y secundarias del estudio, se emprendió el trabajo sobre todo el material reunido.

Esta fase congrega la labor de análisis de contenido efectuado a los textos traducidos y transcritos con rigurosidad, la presentación de los resultados obtenidos en las distintas fuentes y la interpretación. Esta tarea se hizo, consecuentemente, en función a los objetivos de la investigación.

A menudo el proceso lógico para llegar a las interpretaciones no aparece con claridad ni al lector ni a la propia investigadora. Lo que se describe como acaecido en el espacio estudiado y lo que se asevera no siempre parecen estar íntimamente relacionados.

Para llegar a nuestras interpretaciones nos hemos servido de formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de la experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores. “El investigador goza del privilegio de aseverar lo que considera significativo como resultado de sus investigaciones. En sus informes y en sus estudios aparecerán los hallazgos estrictamente determinados y los asertos aproximadamente determinados”. (Stake 1998, p. 23)

Lo dicho no implica descuidar la seriedad de dichas interpretaciones, considerando que una labor responsable del estudio de casos implica no apresurarse a sacar conclusiones y debe ser reflexiva y dispuesta a considerar otras versiones. Stake lo sintetiza diciendo: “La ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación”. (Stake 1998, p. 23)

Coincidimos también con Stake (1998) en que “el objetivo de la investigación no es descubrir la realidad, pues es imposible, sino construir una realidad más clara y una realidad más sólida; realidades, sobre todo, que puedan responder a la duda sistemática. Buscamos la realidad clara, aquella que resista el escrutinio y la duda”. (p. 91)

En el ámbito de la antropología y otros campos, una “descripción densa”<sup>37</sup> de una conducta humana es aquella que explica no sólo el comportamiento, sino también su contexto, de tal forma que la conducta se vuelve significativa para alguien ajeno a ella. Por lo tanto, se destaca aquí no una descripción de situaciones comunes, sino una descripción densa. “Esta perspectiva ayuda al investigador en estudios de casos a justificar la existencia de muchas descripciones narrativas en el informe final.” (Stake 1998, p.91)

El citado autor Robert Stake, en su libro “Investigación con estudio de casos” (1998), expresa fielmente, en primera persona, los procesos y las vivencias experimentados en nuestra investigación:

Así pues, yo también estoy sumando, no por categorías o variables traídas de fuera, sino por las que estoy definiendo sobre la marcha. Raras veces expreso las relaciones en términos estadísticos formales; raras veces confío en que mis conclusiones sean significativamente diferentes de una muestra aleatoria donde, en el conjunto, la relación

---

<sup>37</sup> El término fue usado por el antropólogo Clifford Geertz en su obra *La interpretación de las culturas* (1973) para describir su propio método etnográfico (Geertz 1973, p.5-6, 9-10).

es nula. Lo presento como mi interpretación. Lo que pido que se reconozca es mi integridad como investigador, y que se consideren mis interpretaciones. En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz.

(P. 71)

Por consiguiente, en nuestro trabajo, como resultado del estudio piloto, se han delimitado las metacategorías que guiaron el análisis de los estudios de casos, pero siempre atentos a nuevas manifestaciones no detectadas con anterioridad y con gran flexibilidad frente a los cambios que ya mencionamos.

#### **4.2.3.6 Conclusiones**

Finalmente, una vez presentados e interpretados los resultados, en función a los objetivos de la investigación, se enunciaron las conclusiones y las propuestas para posibles aplicaciones de lo aprendido en las prácticas educacionales, en instancias similares a las estudiadas. En esta fase terminal, se han propuesto también posibles direcciones para investigaciones futuras.

#### **4.2.4 Instrumentos**

Los instrumentos de recopilación de datos seleccionados fueron las entrevistas, las observaciones y el estudio documental de las publicaciones hemerográficas de los museos.

Por medio de la técnica de análisis de contenidos aplicada en esta fase del estudio se han hecho inferencias basadas en las características y los matices que hemos identificado en los datos. Esto nos posibilitó descubrir tendencias y diferencias en el contenido de la información,

auditar los discursos y compararlos entre ellos para finalmente identificar intenciones, descifrar mensajes ocultos, apelaciones y características de los participantes que nos permitieron definir las políticas educacionales de los DEM y contrastarlas con las prácticas correspondientes.

El análisis de contenido se efectuó por medio de la codificación de unidades de análisis (Berelson, 1971, citado en Porta & Silva, 2003) aplicando las mismas metacategorías definidas a todos los documentos en estudio.

Las metacategorías que orientaron el ajuste de los instrumentos y el análisis de los datos son las siguientes:

1. Objetivos de la visita
2. Rol del mediador<sup>38</sup>
3. Recursos
4. Planeamiento de la visita
5. Talleres
6. Perfil del mediador
7. Rol del maestro/acompañante
8. Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita
9. Evaluación
10. Duración de las visitas
11. Ofertas del museo para los docentes

Sus características serán detalladas en el apartado de análisis de datos mas adelante.

---

<sup>38</sup> A lo largo de este estudio nos hemos referido a quien dirige la visita en el museo, como guía, educador o mediador según el tipo de estrategia que aplica. En los resultados se mantuvo la denominación “guía” si así fueron citados en las fuentes de los datos. Pero en el contexto de las categorías fue denominado “mediador” de manera de unificar la presentación.

Los criterios de calidad de esta investigación, se basan parcialmente en los definidos por Lincoln (1995) aplicando el juicio de expertos (interjueces) para la revisión y validación de las preguntas de las entrevistas y las unidades observacionales de las prácticas estudiadas. Así como la definición a priori de las metacategorías y su aplicación constante a todos los documentos creando la triangulación de los datos obtenidos por medio de los distintos instrumentos.

Con el propósito de otorgar validez técnica a las categorías en el análisis de contenido, se ha puesto atención a su exhaustividad para que abarquen todas las posibles subcategorizaciones. Las características relevantes fueron cambiando a unidades específicas creando sub categorías que permitieron descripciones particulares y un análisis preciso. Este análisis de contenido ha otorgado validez externa que fue fortalecido también por el juicio de expertos. (Sistematización descrita más adelante en el apartado de análisis de datos).

#### **4.2.4.1 Entrevistas**

Las entrevistas a los JDE fueron de tipo individual, monotemáticas (entrevistas enfocadas) y semi-estructuradas. (Seidman, 2005)

Las entrevistas se estructuraron en relación a las metacategorías delimitadas y en algunos casos fueron reforzadas con preguntas adicionales que completaron la información carente. La tabla x que presentamos a continuación muestra la correlación entre las metacategorías y las principales preguntas efectuadas:

Tabla 4.4 Preguntas de las entrevistas a los JDE en función a las metacategorías

	<b>Meta categoría</b>	<b>Preguntas</b>
1	Objetivos de la visita	¿Cuál es el primordial objetivo de las visitas de escuelas al museo?
2	Rol del mediador	
3	Recursos	¿Qué métodos o recursos se utilizan en las visitas de escolares? ¿Y de qué depende su elección?
4	Planeamiento de la visita	¿Cuál es el sistema de planeamiento de las visitas? ¿Cómo se decide qué es lo que se hará? ¿Quién diseña los accesorios que forman parte de la visita?
5	Talleres	¿Cuál es la política con respecto a los talleres?
6	Perfil del mediador	¿Cuántos mediadores hay en el equipo? M/ H? ¿Cuál es el régimen laboral? ¿Días fijos o trabajo por hora? ¿Cuáles son los criterios de selección de los mediadores?
7	Rol del maestro/acompañante	----
8	Propuestas de antes y después de la visita,	¿Tienen ofertas de actividad para antes de visitar el museo para después de la visita?
9	Evaluación	¿Qué tipo de evaluación/feedback de la visita aplican? ¿Qué tipo de seguimiento o control de las prácticas hay?
10	Duración de las visitas	¿Cuánto dura la visita?
11	Ofertas del museo para los docentes.	¿Qué tipo de relación hay con la escuela? ¿Qué ofrece el museo a los docentes?

Parte de las metacategorías fueron más evidentes en algunos de los instrumentos que en otros. Por ejemplo, en las entrevistas y en material hemerográfico las referencias a los objetivos de la visita incluyeron de manera explícita o implícita la función inherente del mediador. Rol que fue claramente evidenciado en las distintas prácticas observadas. Al igual que el rol del maestro o los acompañantes que no fue cuestionado en las entrevistas y no figura en los documentos, pero fue relevante en la práctica.

En algunos de los casos la conversación con las JDE, se derivó hacia temas no programados que, sin duda, agregaron información relevante que ha enriquecido el conocimiento general de los casos, pero no siempre se han incluido en las categorías o unidades de análisis.

En un principio, solo parte de las entrevistas fueron grabadas y otras fueron apuntadas por escrito en el cuaderno de campo. Al respecto, Seidman (2005) acentúa la importancia de las grabaciones y sus transcripciones palabra por palabra, incluyendo comportamientos no verbales como risas o intervalos. Por consiguiente, en la segunda fase del estudio, se recurrió nuevamente a los JDE que fueron entrevistados tempranamente y en esta instancia, fueron grabadas todas las entrevistas. De esta manera, contamos con cinco grabaciones (en hebreo) que fueron transcritas y traducidas literalmente. (Las transcripciones de todas las entrevistas pueden ser consultadas en los Anexos .

#### **4.2.4.2 Estudio documental/ hemerográfico**

Según Quintana (2006, p. 65) las fuentes de documentos pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales.

En nuestro caso, cuando hablamos de documentos o de material hemerográfico, nos referimos a todo tipo de publicación escrita y digital, efectuada por los museos y específicamente por los DEM, con el propósito de difundir la información destinada a los distintos segmentos de públicos potenciales.

El material analizado ha sido los documentos publicados por medios digitales en las páginas web del museo, al igual que folletos impresos, que presentan la oferta educacional del museo al alumnado de escuelas primarias.

Todos los museos estudiados tienen sitios en la web en los cuales tienen su “pestaña” de información sobre educación. Todos los sitios están publicados en hebreo y además en algún

otro idioma adicional. La mayoría incluyen el inglés, pero no todos. Pocos de ellos han traducido los contenidos referentes a la educación a otros idiomas, considerando que por lo general esta información está dirigida al público local. Los enlaces de los sitios fueron agregados a los respectivos reportes presentados en los anexos.

El hecho de que estos documentos hayan sido obtenidos a través de fuentes oficiales de los mismos museos fue visto como criterio de fiabilidad de sus contenidos, considerando a estas publicaciones como fuentes primarias que revelan las perspectivas de quienes han escrito y publicado la información.

Para el estudio de los documentos se han seguido los siguientes pasos, descritos por Sandoval (1996, p. 138):

- Rastreo de documentos existentes y disponibles
- Clasificación de documentos obtenidos
- Selección de los documentos pertinentes
- Lectura profunda de los contenidos y realización de notas
- Lectura cruzada y comparativa de documentos, con la intención de ir construyendo una síntesis comprensiva global.

Todos los textos relevantes, tanto digitales como impresos, publicados en hebreo, fueron traducidos, los de los videos fueron transcritos y traducidos y el escrito en inglés se presentó literalmente en los anexos correspondientes.

Por medio de estos documentos, sumados a los datos obtenidos en las entrevistas a los JDE (ambas fuentes primarias), se obtuvo la información que delimitó lo que denominamos declaraciones de las políticas educacionales de los DEM referentes a las visitas de escolares.

#### **4.2.4.4 Observaciones**

En el estudio de casos, se realizaron observaciones individuales, abiertas, no participantes y asistemáticas de las visitas organizadas (Rincón, 1995), con un registro categorizado de datos cualitativos en forma narrativa.

El interés por el aspecto cuantitativo normalmente significa incluir muchas situaciones de observación repetidas, para conseguir una representación significativa de las relaciones de un caso particular. En cambio, el enfoque cualitativo insistirá en encontrar buenos momentos que revelen la complejidad única del caso. ( Stake 1998 p.62)

Basándonos en lo que vimos y lo que escuchamos de distintos informantes en los casos preliminares, sumado a los conocimientos personales de una larga trayectoria de educación en museos, se tomó conciencia de que cada pequeño detalle verbal o corporal tenía un valor significativo para comprender el caso en profundidad. Toda esta información nos guio al momento de diseñar las observaciones de los ocho estudios de casos a emprender. Por consiguiente, buscamos un formato de ficha de observaciones capaz de reflejar la máxima cantidad de comportamientos, y que abarcara a todos los participantes en los diversos momentos de la visita.

Debido a las características de la situación y la rapidez de los hechos durante la visita al museo, fue prácticamente imposible hacer *in situ* una redacción exhaustiva y detallada de todo lo que ocurrió. Por lo tanto, en el campo se tomaron anotaciones concretas que registraron la aparición de conductas y de expresiones de todo tipo posible. A esto se agregaron claves

referentes, que permitieron más tarde, reconstruir una narración más minuciosa, completándola con información registrada en las grabaciones de voz, videos y fotografías.

Stake (1998) acota al respecto:

Durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para facilitar los análisis posteriores y el informe final. La historia suele empezar a cobrar forma durante la observación y a veces no aparece hasta el momento en que se juntan las transcripciones de las diversas partes de la observación. (p.62)

Para el diseño de la ficha de observación nos basamos en los datos preliminares y en la consulta a expertos. Estas fichas consisten en la organización sistemática de la información observada como base para el análisis de contenido efectuado posteriormente, en el cual se analizaron los datos en función a las mismas metacategorías delimitadas.

Se tomaron en cuenta así, las distintas fases de la visita repartiéndolas en seis: 1. Entrada al museo, 2. Introducción, 3. Actividades en las salas de exposición, 4. Talleres, 5. Despedida y 6. Incidentes inusuales. Dentro de cada una de éstas, fueron especificados los comportamientos verbales y no verbales incluyendo las interacciones de cada uno de los participantes que a su vez fueron clasificados en tres grupos: los mediadores, los alumnos y los maestros y acompañantes. 1

En cada registro se especificaron los datos de la visita observada:

- Lugar observado (museo)
- Fecha de la observación
- A quién se observa (clase, características especiales)
- Datos del mediador/mediadores

- Hora
- Número de **alumnos**
- Número de acompañantes

La ficha de observaciones se esquematizo de la siguiente manera:

Fase de la visita	Que se observa	Tipo de comportamiento	Detalle/explicación/ejemplo	Observación
ENTRADA AL MUSEO	RECIBIMIENTO		Quien recibe a los alumnos, donde y como	
INTRODUCCIÓN	ACCIONES E INTERACCIONES DEL EDUCADOR	VERBALES	presentación/ definición de la visita/ preguntas /explicaciones	
		NO VERBALES	espacios / posición	
	ACCIONES E INTERACCIONES DE LOS ALUMNOS	VERBALES	preguntas/ respuestas /observaciones/quejas	
		NO VERBALES	espacio / posición física	
	DE LOS MAESTROS Y/O LOS ACOMPAÑANTES	VERBALES	intervenciones	
		NO VERBALES	interés/ posición física	
EN LAS SALAS DE EXPOSICIÓN	ACCIONES E INTERACCIONES DEL EDUCADOR	VERBALES	tipo de preguntas /indicaciones/tipos de respuestas	
		NO VERBALES	dramatizaciones, accesorios/juegos/posición física	
	ACCIONES E INTERACCIONES DE LOS ALUMNOS	VERBALES	preguntas/ respuestas /observaciones/quejas/ admiraciones/	
		NO VERBALES	actividades manuales/ drama posición física/ trabajo en grupos	
	ACCIONES E INTERACCIONES DE LOS MAESTROS Y/O LOS ACOMPAÑANTES	VERBALES	observaciones/intervenciones	
		NO VERBALES	interés/ posición física	
TALLER	ESPACIO			
	TIEMPO			
	MATERIALES			
	EXPLICACIÓN			
	MEDIDA DE CONEXIÓN CON LA EXPOSICIÓN			
	MEDIDA DE INTERÉS DE LOS ALUMNOS			
DESPEDIDA	DESPEDIDA Y TIPO DE FEEDBACK		Como se despide al grupo/donde/ medio de evaluación.	
INCIDENTES EXTRAÑOS O INUSUALES CAMBIOS, IMPROVISACIONES/ MODIFICACIÓN DEL PLAN ORIGINAL				

Figura 4.2: Ficha de observación

A continuación, se describirán los temas en los que se enfocan las unidades observacionales según: a. Las fases de la visita, b. los tipos de comportamientos observados.

#### a. Las fases de la visita:

1. La entrada al museo. Se refiere a la llegada al museo, la manera en la que los grupos ingresan al mismo, por cuál entrada y cómo y por quién son recibidos.

2. La introducción. Una vez dentro del museo, se refiere a las acciones e interacciones de los distintos participantes: cómo se presenta el mediador, cómo define la visita, cómo reaccionan los niños, qué tipo de preguntas y de explicaciones se dan, qué nivel de atención o participación se observa, en qué espacio se da esta primera fase, en qué posición actúa el mediador (parado /sentado) y en cuál los alumnos, qué acciones se observan en los adultos (maestros y acompañantes), grados de participación, y demás.

3. Las salas de exposición. Esta es la principal etapa de la visita. Las acciones e interacciones de los participantes se dan en función del contexto expositivo. Al igual que en las otras fases de la visita, esta se refiere a todos los acontecimientos ocurridos y efectuados por los tres grupos de participantes, incluyendo los componentes espaciales y temporales.

4. El taller. Esta fase se refiere a una actividad manual por lo general. En los casos en que se realice, se describe el espacio y sus facilidades físicas, el tiempo, los materiales, las explicaciones, la conexión con lo visto y vivido en la exposición, el interés y las intervenciones de los niños y de los adultos.

5. La despedida. Esta fase final se refiere a cómo se despide al grupo, cómo y por dónde sale y qué tipo de feedback recibe el museo.

6. Incidentes inusuales. Esto se refiere a modificación del plan original, improvisaciones, decisiones, cambios etc. tomadas sobre la marcha.

#### b. Tipos de comportamientos observados

Dentro de cada fase de la visita, se crearon sub-unidades, según los tres grupos de participantes observados, que a su vez, se dividen en comportamientos verbales y no verbales.

Comportamientos verbales: incluyen las instrucciones, explicaciones o preguntas hechas por los mediadores o maestros, como también reacciones verbales a preguntas o acciones de otros. Asimismo, todas las conversaciones, preguntas y respuestas dados por los alumnos.

Comportamientos no-verbales: incluyen las acciones e interacciones de aspecto físico hechas por los adultos o los niños. Por ejemplo, si el mediador permanece parado mientras habla con los niños o sentados en el piso junto con ellos también, si se les indica a los niños interactuar en pequeños grupos, dibujar o teatralizar una escena y demás.

#### **4.2.5 Análisis de datos**

En esta investigación, se ha aplicado el análisis de contenido que es considerado uno de los procedimientos clásicos de trabajo de material textual.

En los años cincuenta del siglo XX, Berelson (Porta & Silva, 2003) describió el análisis de contenido como una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación. Más tarde, han ido apareciendo concepciones del análisis de contenido en las que desaparecen los rasgos cuantitativos. En esta línea encontramos las definiciones dadas por López Aranguren (1998, p. 336) quien lo caracterizó como una técnica de investigación que consiste en “el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean o se producen en el seno de una o varias sociedades” y por Krippendorff (1990, p. 28), para el cual este tipo de análisis es una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”.

En la actualidad, se reconoce que el análisis de contenido puede utilizar técnicas cualitativas y no está limitado al contenido de la comunicación escrita ni al contenido manifiesto de los mensajes. Su propósito es poner de manifiesto los significados y, para ello, selecciona la información relevante, la clasifica y la codifica en categorías que permiten extraer conclusiones.

Jennifer Masson (2002) habla de tres formas de “leer” la información: la lectura literal, que busca conocer el contenido, la estructura y el uso dado a las palabras, la lectura interpretativa, que busca conocer lo que las palabras quieren decir, lo que significan y representan, y por último la lectura reflexiva, que reivindica el papel del lector/investigador, como agente participante en el proceso de producción e interpretación de la información. (p. 148)

Para establecer unidades de contenido se puede adoptar varios criterios, e incluso combinarlos. Por ejemplo, criterios temáticos, cronológicos, sociales, contextuales, etc. En esta investigación, se han utilizado dos criterios: en el análisis de las transcripciones predomina el criterio temático, en el que las unidades de contenido son segmentos del texto que abordan una misma temática o tópico. Y en el análisis organizador de las fichas de observaciones, las unidades se clasificaron según un criterio cronológico o temporal, respetando la secuencia de los acontecimientos. El criterio temático es uno de los más utilizados en la investigación cualitativa ya que al identificar unidades temáticas se facilita la tarea de la categorización y reducción de la información textual, que es uno de los aspectos más cruciales en este tipo de investigación. (Pérez Serrano, 2001)

El proceso de categorización ha sido mixto, metacategorías deductivas establecidas a priori combinado con un proceso de tipo inductivo, es decir categorías y subcategorías establecidas en función de los datos obtenidos.

Podemos describir la sistematización aplicada en tres pasos:

En un primer paso se identificaron unidades temáticas que componen la visita al museo, tales como: los objetivos, los participantes, las fases de la visita, los recursos, los comportamientos, y demás. Esto creó la base para definir las primeras categorías del estudio.

Una vez identificadas las categorías iniciales, se trató de unificarlas o agruparlas, según fragmentos de los discursos o de los hechos en los que los informantes planteaban cuestiones similares. Tras este proceso, el número de categorías se fue reduciendo y estas fueron las que marcaron la perspectiva de la realidad estudiada. (Carrillo, Leyva-Moral y Medina 2011).

En un segundo paso, una vez efectuada la definición de las categorías definitivas, se trató de avanzar en un siguiente nivel de profundización del análisis para identificar los núcleos temáticos emergentes o las metacategorías. Este segundo nivel de análisis surgió de la agrupación y estructuración de las categorías que habían emergido al buscar similitudes estructurales y teóricas.

En un tercer nivel de análisis en el que se utilizó un programa informático, se efectuó el análisis de contenido de todos los documentos relevantes definiendo subcategorías específicas surgentes de las particularidades de los casos que enriquecieron el estudio. Por último, por medio de relaciones y asociaciones de la información, se presentaron los resultados y sus interpretaciones en función de los objetivos de la investigación y del marco teórico.

Las metacategorías comprendieron los temas siguientes:

1. Objetivos de la visita, incluyen el credo/ideal del DEM o las prioridades dentro del complejo de los objetivos de las visitas esporádica de alumnos de escuela.
2. Rol del mediador, incluye las funciones que cumple en relación a los objetivos de la visita.

3. Recursos, incluyen todos los métodos y las herramientas de comunicación y mediación aplicados, tanto por el mediador como por los alumnos.
4. Planeamiento de la visita, explicita el procedimiento de diseño de las actividades educativas y sus respectivos accesorios, los involucrados y el tipo de dinámica de trabajo.
5. Talleres, incluye la política del museo con respecto a la inclusión de talleres artísticos en las visitas de escolares, las características específicas y los procedimientos de estos.
6. Perfil del mediador, incluye los requisitos del puesto a nivel de capacitación y las características profesionales y personales.
7. Rol del maestro/acompañante, incluye el tipo de intervención de los docentes durante la visita.
8. Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita, incluye el tipo de tareas que el DEM propone o hace al respecto y en qué medida se está conforme con la situación o si tiene planes de mejoras. (en referencia a “un antes, un durante y un después” sugerido por Hooper-Greenhill ,2000)
9. Evaluación, supervisión y feedback, incluye los medios de supervisión y reflexión profesional de las prácticas educativas.
10. Duración de las visitas en función al tipo de actividad efectuada
11. Ofertas del museo para los docentes, incluye capacitación, y enriquecimiento que brinda el museo a los maestros no solo en referencia directa a la visita específica.

El programa informático utilizado “Narralizer”<sup>39</sup> enumera a las metacategorías, categorías y subcategorías en forma descendiente de la siguiente manera:

---

<sup>39</sup> <http://www.narralizer.com/>

1. metacategorías

1.a. categorías

1.a.1 subcategorías

1.a.1.a

1.b.... etc.

El proceso fue el siguiente:

1. Se introdujeron al programa las metacategorías determinadas como fruto del estudio piloto.
2. Se reunió todo el material transcrito y traducido por anticipado. Se fueron leyendo los textos de cada uno de los documentos, delimitando y copiando los fragmentos textuales que se referían a cada una de las metacategorías, creando nuevas categorías y subcategorías como unidades de contenido con significados más específicos, sin perder la identificación de origen de cada fragmento.

Los contenidos diferenciales surgidos de los textos de cada uno de los casos fueron creando subcategorías que enriquecieron la trama de análisis.

3. Una vez hecha la codificación de cada una de las transcripciones, se pudieron agrupar los fragmentos de una misma sección según el propósito deseado.

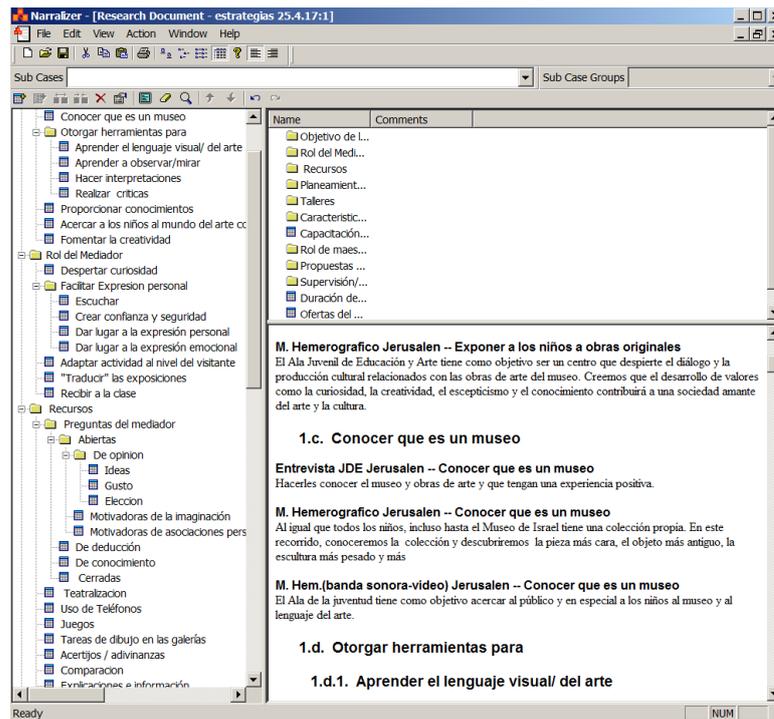


Figura 4.3: Ejemplo de planilla de análisis en el programa "Narralizer"

De esta manera fue posible hacer cortes transversales para observar los resultados según los instrumentos, según las estrategias, según los DEM o según los casos, e incluso se pudieron aislar subcategorías y analizar la información en función a las necesidades.

Estos cortes se pudieron observar en todo momento, aislar y copiar como listas de distinto tipo: con citas textuales o solo las categorías y demás. La lista que comprende todas las metacategorías, categorías y sub-subcategorías proporciona una visión global de los temas analizados.

Skedi (2005), se refiere a tres condiciones que otorgan fiabilidad un proceso de análisis de esta índole que son :

1. La creación de una base de datos de la investigación que sea posible presentar al lector, de manera que se pueda evidenciar las fuentes de datos pueda en la que se baso el estudio, y al que tener acceso.

2. El archivo de todos los documentos de análisis de cada una de las fases de trabajo, que contienen las categorías y sus contenidos de manera de poder regresar a ellos en lo requerido. Esta descripción del proceso analítico puede servir también para procesos futuros (Pigeon 1996, citado en Shkedi 2005).
3. La presentación de evidencias en el informe final, cual debe incluir de manera suficiente citas relevantes. Este informe debe también evidenciar las circunstancias en la que se recogieron los datos y su relación al estudio y sus objetivos. De manera que el lector puede seguir los pasos hacia las conclusiones.

Estas condiciones fueron cumplidas y se manifiestan en los documentos expuestos en los anexos de este estudio como soporte accesible al momento de leer los resultados.

Las agrupaciones más relevantes fueron las que reunieron los resultados de las declaraciones de cada DEM por separado obtenidos por medio de las entrevistas (E) sumado a los datos del material hemerográfico(MH). Y las prácticas educacionales que reunieron el análisis de los datos obtenidos en las observaciones(O). A medida que se fueron agregando documentos fue creciendo la subcategorización. Este proceso se pudo seguir en todo momento por medio de la lista vertical del sistema. ( Anexo A.1 y A .2)

Una visión global de este tipo de agrupación se puede apreciar en la figura xx del mapa conceptual de las metacategorías, categorías y subcategorías definidas en el análisis de datos de las declaraciones de las políticas educacionales :

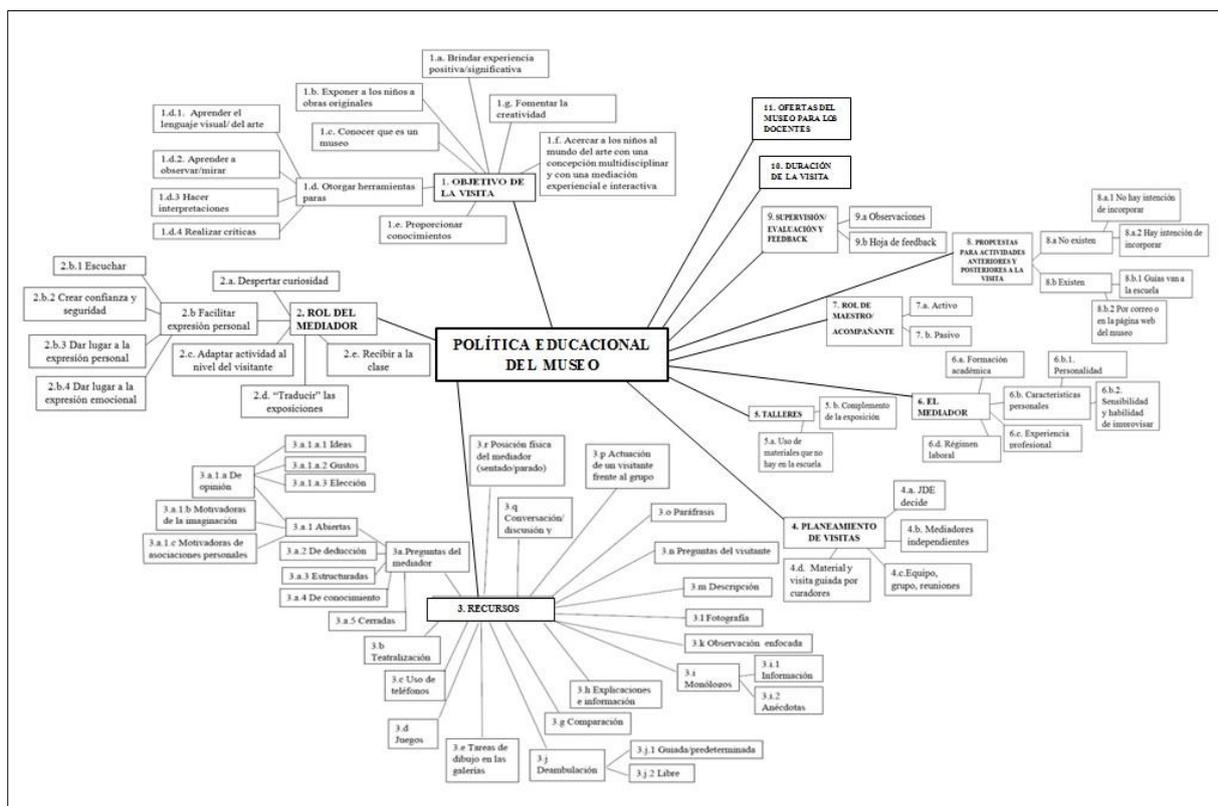


Figura 4.4: Mapa conceptual de la política educacional del museo

Al dejar “abierto” el sistema de las subcategorías detectadas en todos los casos en conjunto y seleccionar los resultados de un solo caso determinado se hicieron evidentes los contenidos relevantes. Es decir, que esto acentuó y delimito las características del caso particular, sus carencias o la irrelevancia de temas determinados.

Con el material reunido en cada sección se procedió a presentar los resultados acompañados por la interpretación.

De esta manera se fueron presentando los resultados en función a los objetivos específicos de la investigación obteniendo:

1. Las declaraciones de las políticas educacionales de los cinco DEM
2. Las prácticas educativas de los ocho casos

3. El análisis comparativo entre las declaraciones y las prácticas
4. El análisis comparativo entre las prácticas y sus fundamentos teóricos

Para facilitar una visión rápida de los resultados cada metacategoría fue presentada por medio de un mapa conceptual que mostro la subcategorización. Primero de las declaraciones como se puede observar en el siguiente ejemplo en la figura x



Figura 4.5: Ejemplo de mapa conceptual de los objetivos declarados por el DEM

Y luego los resultados de las prácticas como podemos ver en la figura xx:



Figura 4.6: Ejemplo de mapa conceptual de los objetivos según lo observado en la práctica.

El análisis comparativo entre las declaraciones y las prácticas fue presentado por medio de tablas como lo muestra el ejemplo siguiente en la tabla xxx:

Tabla 4.5 Ejemplo de tabla comparativa de los objetivos de la visita

Categorías		Políticas/Declaraciones	Prácticas/Observaciones
1.a.	Brindar experiencia positiva/significativa	✓	O1.a.5. Pérdida de interés/falta de atención O1.a.6. Expresiones de disgusto
1.b.	Exponer a los niños a obras originales	–	✓
1.c.	Conocer que es un museo	✓	O1.c.2. No se refieren al aspecto arquitectónico O1.c.3. Normas de comportamiento
1.d.	Otorgar herramientas para	E/MH1.d.2. Aprender a observar/mirar E1.d.3. Hacer interpretaciones	O1.d.4. No facilitan críticas –
1.e.	Proporcionar conocimientos	–	✓
1.f.	Acercar a los niños al mundo del arte	✓	–

Finalmente, tras una mirada global se presentaron las conclusiones generales respondiendo a las preguntas de la investigación.

## ***Capítulo 5: Resultados e interpretación***

### ***5.1 Introducción***

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos en el estudio empírico que contó con el estudio de ocho casos. Los casos fueron seleccionados en función a las cinco estrategias de educación/mediación delimitadas y fueron estudiadas en cinco museos de arte de Israel.

Los resultados se presentan en función a los objetivos específicos de la investigación. En el primer apartado se exponen los resultados del análisis de datos obtenidos por medio de las entrevistas y el material hemerográfico publicado por los museos, definiendo las declaraciones de las políticas educacionales de cada uno de los DEM. El resultado del análisis de los datos y las interpretaciones correspondientes fueron presentados por museo.

El segundo apartado presenta los resultados del análisis de contenido de los informes obtenidos por medio de las observaciones de la aplicación de las estrategias de mediación en los museos, exponiendo y comentando los resultados de las prácticas educativas. Información e interpretación que responde al segundo objetivo de investigación y fueron presentados por casos.

En el tercer apartado respondemos al objetivo cuyo propósito es indagar la relación que encontramos entre las políticas educacionales declaradas por los DEM y las prácticas de las estrategias aplicadas y estudiadas en cada museo. Esto se realizó por medio de un análisis comparativo de los resultados elaborados anteriormente, que fueron presentados por caso.

Finalmente, para responder al cuarto objetivo del estudio hemos correlacionado los resultados de las practicas educacionales de las distintas estrategias en función a las tipologías de educación/mediación que delimitamos en esta investigación comparando lo que observamos en la práctica con los fundamentos teóricos que las respaldan.

El análisis de contenido de todos los documentos obtenidos se ha analizado en función a un sistema de metacategorías formulado a priori, obteniendo significados particulares en cada uno de los casos que se manifestaron en las categorías y subcategorías señalando la diversidad y la riqueza de los datos.

### ***5.2 Definición de las políticas educacionales de las visitas de alumnos de escuelas primarias, declarados por los departamentos de educación de los museos estudiados***

Respondiendo al primer objetivo específico de este estudio, que es conocer las políticas educacionales de cada DEM, vamos a presentar y a comentar los resultados obtenidos de las entrevistas a las JDE de cada museo y del material hemerográfico compuesto por las publicaciones en la web y en folletos dirigidos a las escuelas.

La información obtenida se ha analizado e interpretado por medio de once metacategorías que abarcan los factores que delimitan las políticas educacionales de los museos en lo que se refiere a las visitas de alumnos de escuelas primarias.

Para facilitar la lectura recordaremos brevemente las metacategorías que fueron mencionadas y descritas en el apartado de análisis de datos en el capítulo anterior :

1. Objetivos de la visita
2. Rol del guía/educador/mediador
3. Recursos,
4. Planeamiento de la visita
5. Talleres
6. Perfil del mediador
7. Rol del maestro/acompañante

8. Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita.
9. Evaluación, supervisión y reflexión
10. Duración de las visitas
11. Ofertas del museo para los docentes

La Figura 5.1 resume el sistema de las once metacategorías que consiste en la base de análisis sobre el cual se desarrollaron las categorías y subcategorías de todo el estudio empírico.

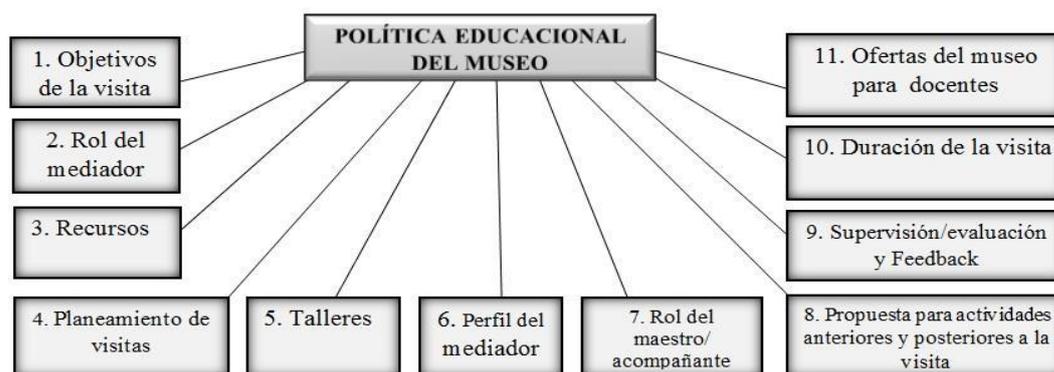


Figura 5 Mapa conceptual de las metacategorías de la política educacional del DEM.

El análisis de contenido de toda la información obtenida se ha efectuado por medio del programa informático “Narralizer”, tal como se indicó en el capítulo 4

En cuanto al análisis a realizar en este punto, recomendamos remitirse al Anexo 2, donde se pueden encontrar la lista general de las metacategorías, categorías y subcategorías referentes a las declaraciones de los DEM y también podemos remitirnos al ejemplo del análisis de contenido de la entrevista a la JDE del Museo de Haifa. Es necesario tomar en cuenta este listado dado que los resultados obtenidos de cada uno de los museos se expondrán en mapas conceptuales según las metacategorías, categorías y subcategorías que siguen el orden numérico visto con claridad en la lista. En los mapas conceptuales la información está señalada según las fuentes de recolección de los datos con las siguientes siglas:

E= Entrevistas

MH= Material hemerográfico

Para facilitar la lectura y la numeración de la codificación recomendamos consultar la lista de las categorías y subcategorías del análisis de las declaraciones en el anexo A.1

A continuación, en apartados independientes presentamos los resultados obtenidos para definir las políticas educacionales de cada uno de los museos por separado. Información que se utiliza más adelante al momento de analizar los resultados de las practicas y posteriormente al compararl las políticas declaradas con las practicas observadas.

### **5.2.1 El Museo de Arte Ashdod**

El Museo de Ashdod es un museo relativamente joven, en una ciudad dinámica y en desarrollo. Es un museo que brinda sus servicios a un público local y regional dentro del cual los escolares consisten en el segmento mayor de visitantes (Pilat 2016, p. 41). No hay una exposición permanente y todas las exposiciones temporales son de arte contemporáneo, por lo general israelí.

Los siguientes resultados se basan en:

La Entrevista con la JDE del Museo de Arte de Ashdod, información que se puede consultar en el anexo C Entrevista a la JDE del Museo de Arte de Ashdod.

El material hemerográfico que consiste en la página Web y el folleto general publicado por el museo. Información que se puede consultar en el Anexo D Material hemerográfico del museo de arte de Ashdod.

Los resultados se presentan según las meta categorías a continuación:

## 1. Objetivos de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura 5.1 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos:



Figura 5.1 Mapa conceptual declaración de objetivos Ashdod

Según las declaraciones del DEN el primordial objetivo de la visita de alumnos es brindarles una experiencia positiva (E1.a) y conocer qué es un museo (E1.c.).

Este punto fue acentuado en especial por la JDE, quien enfatizó repetidas veces su posición: “Lo más importante a mi punto de vista es que tengan una experiencia positiva. No es importante que aprendan algún concepto o si ellos se acuerdan del nombre de algún artista o el estilo de arte, lo que me parece importante es que conozcan la experiencia que significa una visita al museo” ... o qué es observar una obra de arte, (E.1.d.2), visitar las salas y los espacios del museo (E1.c.) y que finalmente salgan con una sensación positiva y quieran volver”. Acentuándolo al decir: “Con respecto a los alumnos de escuela no hay diferencia desde el jardín de infantes hasta el secundario, el objetivo de la experiencia positiva es para todos.”(E1.a.)

En la página web declaran que la visita: ... desarrolla en el visitante guiado la capacidad de observar la obra de diversas maneras e interpretarla y expresarse en forma personal” (MH1.d.3)

## 2. El Rol del guía/mediador<sup>40</sup>

La segunda metacategoría, se refiere a las funciones que cumple el mediador en relación a los objetivos de la visita. Podemos observar en la figura 5.2. las tareas que se le adjudican en relación a las visitas de escolares declaradas por el DEM.



Figura 5.2 Mapa conceptual declaración del Rol del mediador Ashdod<sup>1</sup>

En la página web no hay referencias específicas respecto al rol del guía, pero es posible deducir de lo declarado cuál es la política enunciada: “Nosotros creemos que la visita dialogada permite a los visitantes la posibilidad de observar en forma independiente a las obras de arte y derivar información del mundo interior del espectador y de sus conocimientos personales. La visita dialogada se lleva a cabo a través de preguntas estructuradas del/a guía (E3.a.3.). De esa manera se desarrolla en el visitante guiado la capacidad de observar la obra de diversas maneras e interpretarla y expresarse en forma personal.” De aquí entendemos que el guía/mediador es supuestamente quien debe dar lugar a la expresión personal de los visitantes (MH2.c.3) y promover el diálogo (MH2.b).

---

largo de este estudio nos hemos referido a quien dirige la visita en el museo, como guía educador o mediador, según el tipo de estrategia que aplica. En los apartados de las declaraciones y las observaciones aparece indistintamente la denominación “guía” que fue la utilizada por los JDE en todas las entrevistas, en el material hemerográfico y en las fichas de observación. Por lo tanto lo hemos citado tal cual aparece en las fuentes de los datos. Pero en los mapas conceptuales fue denominado “mediador” de manera de unificar la presentación.

El texto se relaciona con la oferta de “tours guiados por los guías del museo” diciendo “las visitas son adaptadas a las características del grupo y la edad de los visitantes” (MH2.d.). E incluso esto se vuelve a acentuar diciendo: “En el departamento de educación nosotros creemos que es posible adecuar los contenidos de las exposiciones a los distintos públicos” (MH2.d).

### 3. Recursos

Los resultados de la siguiente metacategoría, recursos, se ejemplifica en la figura 5.3, donde se indican cuáles son los medios, accesorios y métodos que se aplican tanto sea de parte del mediador como en actividades que actúan los alumnos.

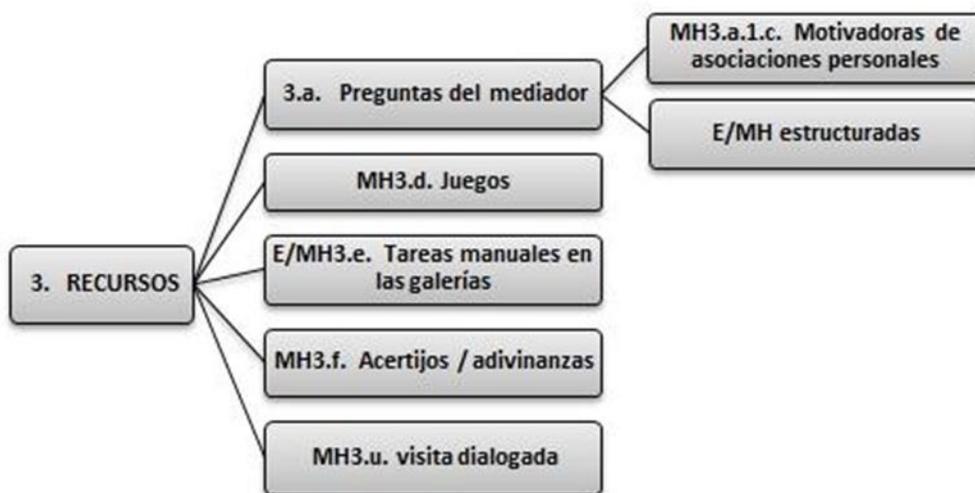


Figura 5.3 Mapa conceptual declaración de Recursos Ashdod

Hemos visto que las declaraciones acentúan el concepto “visitas dialogadas” (MH3.u) de lo que deducimos la aplicación de estrategias que fomenten el diálogo y asociaciones personales. (MH3.a.1.c.)

Por otro lado tanto en la entrevista de la JDE como en el texto publicado en la web fueron mencionadas las preguntas estructuradas como recurso a aplicar por los guías señalando: “me es importante que ellos no viertan únicamente información sino que utilicen preguntas estructuradas, entonces les escribo las preguntas propiamente dichas y de esa manera, ellos lo

tienen claro (E3.a.2). En el página web dice: “La visita dialogada se lleva a cabo a través de preguntas estructuradas del/a guía” (MH3.a.2 ).

A nuestro criterio ambas declaraciones expresan conceptos contradictorios.

Nos hemos referido ya en el marco teórico a la diferencia entre la comunicación animal y el lenguaje humano descrito por Benveniste (2004). Es este último donde se producen diálogo, retroalimentación, generación de situaciones imprevistas, que no pueden ser guiadas por preguntas estructuradas diseñadas con anticipación.

Al respecto Torres, Zepeda y Ekdesman (2016) en su “Menú para visitar museos” aportan la siguiente descripción:

Dialogar incluye momentos de silencio, de escucha, y de intercambio de mensajes, conceptos, movimientos, gestos, motivos, narraciones y coreografías.

El diálogo existe todo el tiempo en el museo, detrás de las salas y en ellas. Tanto el personal como los visitantes, cada uno desde su perspectiva, desde su propia posición o rol, tiene cuestionamientos y comentarios. (Torres, et. al., 2016 p.28)

Esta contradicción queda vigente dentro de la declaración del DEM. Así mismo con el propósito de comprender el núcleo de esta incoherencia, si nos enfocamos en la entrevista de la JDE, en la cual explica detalladamente su posición al respecto, podemos deducir claramente que la posición imperativa del uso de preguntas estructuradas prediseñadas es la política predominante, y no la estrategia de “visita dialogada”, término que parece ser utilizado sin una base seriamente fundamentada.

Otros recursos declarados, se refieren a distintas actividades creativas referidas a la temática de la exposición, como juegos (MH3.d.), adivinanzas (MH3.f) y dibujos (E/MH3.e) a ser aplicadas frente a las obras en la sala de exposición.

#### 4. Planeamiento de la visita

Los resultados de las declaraciones que se refieren al procedimiento de diseño de las actividades educacionales y sus respectivos accesorios, los involucrados y el tipo de dinámica de trabajo, se presenta en la siguiente figura 5.4 y son comentados a continuación:



Figura 5.4 Mapa conceptual declaración de planeamiento de visitas Ashdod

Este punto fue explicado detalladamente por la JDE en la entrevista: “Generalmente yo recibo textos e imágenes antes que la exposición esté armada y luego una vez que las obras están en su lugar, pero antes de la inauguración, hacemos una visita guiada todo el equipo con los curadores (E4.d) en la cual los curadores explican sus puntos de vista y sus decisiones artísticas en la forma más académica posible. En esas oportunidades nosotros podemos hacerles preguntas y recibir también narraciones anecdóticas, información que puede ser interesante después para las distintas visitas guiadas. En el caso de exposiciones individuales o de dos artistas, por lo general nos encontramos con los artistas también.”

“Después hacemos una reunión con los guías (E4.c.)y desarrollamos distintas ideas para las visitas, pero finalmente yo me siento con toda la información y escribo el plan de visita en forma muy detallada, incluso qué preguntar frente a qué obra, qué palabras usar, qué conceptos desarrollar”, “... yo sé que en otros lugares no actúan así pero esa es la forma como yo lo hago.”(E4.a.) “... Después cada uno lo puede llevar a la dirección que le parece mejor. Pero básicamente eso evita problemas. Me refiero al hecho de que después pueden llegar quejas de parte del público etc. Por eso yo sé que hay cosas que hay que presentar en una forma determinada”

Esta declaración deja claro que el sistema de planificación de las visitas está centralizado en la JDE que a pesar de las reuniones de equipo, en las que los mediadores aportan sus ideas, finalmente es ella quien decide cuáles serán las actividades y los puntos de énfasis dentro de la exposición acorde a los distintos niveles del público.

Por consiguiente, vemos que la posición jerárquica se manifiesta no solo entre el mediador y su público por medio de un recorrido predeterminado y preguntas estructuradas, sin considerar la diversidad de cada grupo, sus intereses y sus necesidades, sino también entre los mediadores y la JDE quien diseña las actividades sin tener en cuenta las diferencias personales de los mediadores y su juicio profesional autónomo.

## **5. Talleres**

La siguiente metacategoría ejemplificada en la figura 5.5 trata sobre los resultados obtenidos con respecto a la inclusión de talleres artísticos en las visitas de escolares, las características específicas y los procedimientos de estos que forman parte de la política del DEM



Figura 5.5 Mapa conceptual declaración Talleres Ashdod

Según las declaraciones de la JED, por lo general la política del museo no incluye talleres artísticos como parte de las visitas guiadas de escuelas(E5b): “... Solo en casos excepcionales como el caso en el que el museo estaba en refacciones y teníamos solo una sala de exposición a nuestra disposición, utilizamos un espacio anexo como taller para poder recibir la mitad de cada clase para que los grupos fueran más pequeños” En esos casos: “Me es muy importante que hagan algo que no tiren al finalizar el taller. Les damos materiales como carbonilla y telas que generalmente no conocen. (E5.a.1, E5.a.2)

## 6. Perfil del mediador

El perfil del mediador incluye los requisitos del puesto a nivel de capacitación y las características profesionales y personales que el DEM declaro como relevantes para su labor educativa. Los resultados de las categorías obtenidas aparecen en síntesis en la figura 5.6 .

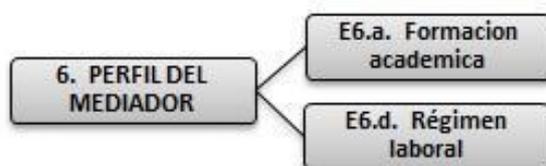


Figura 5.6 Mapa conceptual declaración Perfil del mediador Ashdod

Todos los guías/educadores/mediadores del equipo están empleados por hora, generalmente días fijos pero no siempre hay trabajo el día que les toca (E6.d.). Son 9 en total: 3 hombres y 6 mujeres (66%). La mayoría con formación en arte y algunos son aun estudiantes (E6.a.).

## 7. Rol del maestro/acompañante

Este Rol del maestro/acompañante que incluye el tipo de participación y de intervención de los docentes durante la visita no fue mencionado ni por la JDE ni en el material hemerográfico, no solo en este museo sino prácticamente en todos los museos estudiados.

En lo que se refiere al maestro, Ricard Huerta (2010) ha dedicado una profunda investigación en su libro “Maestros y Museos” y en varios artículos (2005, 2009) en los cuales se centra en la invisibilidad que proyectan los maestros y maestras cuando se adentran en el territorio del museo. “En algunas ocasiones los museos conciben a los maestros como un ente uniforme, incluso diríamos que se les trata como si en realidad fuesen meros intermediarios que facilitan el acceso de públicos al museo” (2009, p.56).

Evidentemente este punto merece ser estudiado profundamente, viendo que se trata de una situación que se repite no solo en lugares determinados sino que se observa en museos de distintos lugares del mundo. Pero debido a que en las entrevistas de este estudio los JDE no fueron cuestionados al respecto, solo se presentarán los resultados de los datos que se hayan encontrado en el análisis del material hemerográfico de los museos. El tema será abordado más adelante al presentar los resultados de las observaciones, allí se han tomado en cuenta las conductas y las reacciones de todos los acompañantes participantes.

### **8. Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita**

Esta metacategoría resumida en la figura 5.7 trata acerca del tipo de tareas que el DEM propone o hace respecto a la preparación de los niños antes de la visita y actividades que pueden ser una continuación de esta. Se trato de averiguar también en qué medida se está conforme con la situación o si se tienen planes de mejoras.

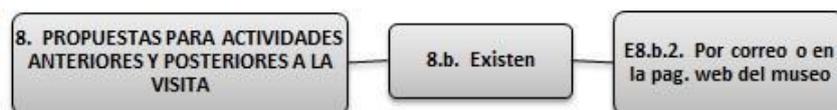


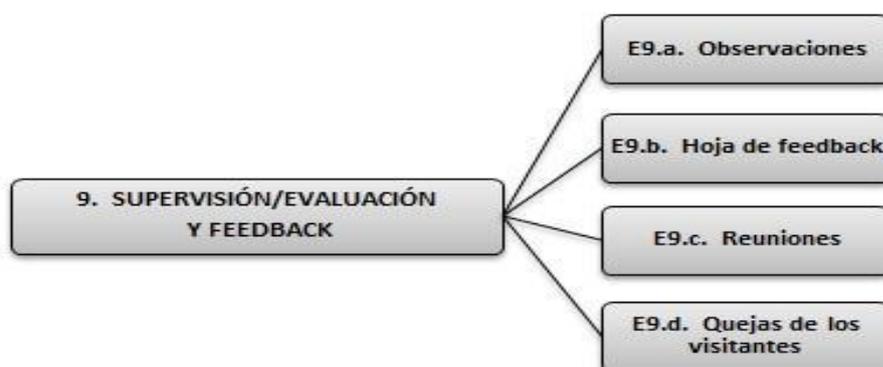
Figura 5.7 Mapa conceptual declaración de propuestas antes y después del Museo de Ashdod

Según lo declarado en este museo no hay una programación de actividades o preparación para antes ni para después de la visita. En algunos casos se les envían a las coordinadoras en las escuelas un texto corto que consiste en media página, con explicaciones sobre la exposición y las normas de comportamiento para ser enviadas a las maestras antes de la visita. (E8.b.2)

Considerando las dificultades objetivas del museo de lograr una comunicación fluida con las escuelas, el hecho de enviar un mensaje sintético a los docentes que tienen programado llegar al museo parece ser una solución eficaz.

### **9. Supervisión /Evaluación y feedback**

Esta metacategoría y las categorías que presenta en síntesis la figura 5.8 incluyen los medios de supervisión y reflexión profesional de las prácticas educativas según fueron declaradas por el DEM.



**Figura 5.8** Mapa conceptual declaración evaluación y feedback Ashdod

La evaluación de las prácticas educacionales consisten en un seguimiento del JDE los primeros días de cada exposición (E9.a.), las críticas u observaciones que el equipo le deriva y los reportes de feedback en formularios que se les entregan a los maestros al concluir la visita (E9.b). Otro medio de evaluación son reuniones del equipo que se efectúan también enfocadas en la supervisión y el feedback (E9.c).

## **11. Duración de la visita**

La importancia de incluir en el análisis una metacategoría que trate sobre la duración de la visita se justifica en relación al tiempo que se dedica a las distintas fases de la visita en función al tipo de actividad planeada. Este punto puede llegar a ser relevante en lo que se tiene en cuenta como parte de la definición de las políticas educacionales del DEM. Los resultados son básicamente la información específica del tiempo que fue declarado como característica de las actividades. Estos datos tienen implicancias que analizaremos más adelante pero no se han encontrado categorías adicionales. Por lo tanto esta metacategoría carece de representación gráfica en todo el capítulo pero presentaremos nuestra interpretación a los datos obtenidos.

Según lo declarado las visitas de escolares duran una hora y media. En el caso de llevar a cabo un taller complementario el tiempo se divide en sesiones de 45 minutos cada una. (E.10)

Esta decisión de acortar el tiempo de estadía en las salas de exposición es muy relevante, tomando en cuenta que ese es el primordial objetivo de la llegada de los niños, con todos los esfuerzos y las implicaciones que significa. Por otro lado, si el museo está en refracciones y tiene una única sala disponible existe la posibilidad de planear una actividad complementaria que sea peculiar del museo como una visita a los depósitos del museo, donde se puede hablar de las colecciones, las condiciones térmicas y los procedimientos de adquisición y de curaduría. Actividad que puede brindar una experiencia de aprendizaje única y particular que pase a ser realmente complementaria a lo visto en las salas de exposición, y resulte mucho más relevante que un taller de pintura de 45 minutos .

## **11. Ofertas del museo para docentes**

El museo no tiene ofertas de programas para docentes. Esto puede señalar el tipo de relación del museo con las escuelas y el tipo de cooperación a la que se aspira.

### 5.2.2 Museo de Arte Tel Aviv

El Museo de Art de Tel Aviv es un museo de gran dimensión, situado en la ciudad central del país tanto físicamente como culturalmente. El museo exhibe exposiciones permanentes y temporales, de arte israelí e internacional.

Los resultados se basan en:

1. La Entrevista con la JDE datos adicionales obtenidos por medio de otra entrevista efectuada a Orit Sabag, co-fundadora y coordinadora de los programas de teatralización en el museo denominados “Espectáculo Galería” programa que forma parte de la oferta del DEM para visitas de escuelas primarias y es una de las estrategias de mediación estudiadas en esta investigación. Las transcripciones de ambas entrevistas pueden consultarse en los anexos D y E respectivamente.

Referencias a los datos de la entrevista con Sabag son señaladas en los mapas y en el texto con las siglas ES = Entrevista Sabag.

2. El material hemerográfico compuesto por la información que ofrece el DEM en un folleto impreso dirigido a las escuelas (2015/16) y en el sitio web del museo.

Para leer este material, remitirse al anexo F Material hemerográfico del museo de arte de Tel Aviv.

#### 1. Objetivos de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura 5.9 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos:

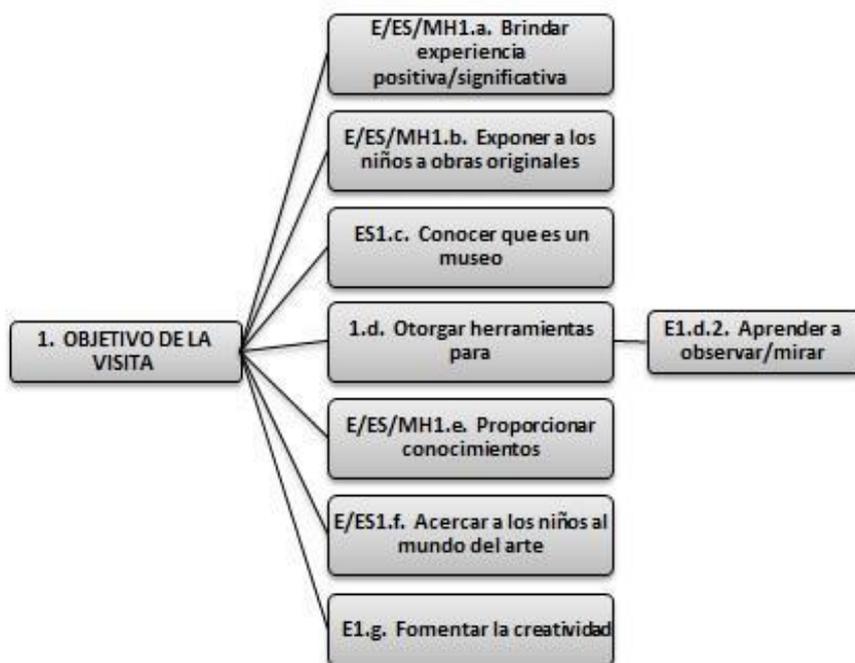


Figura 5.9 Mapa conceptual de la declaración de objetivos del Museo de arte de Tel Aviv

Las declaraciones del DEM respecto a los objetivos de la visita de escolares, acentúan también la importancia de otorgar una vivencia positiva (E1.a.). En uno de los programas que se ofrecen a las escuelas en la página web dice: “...con el objetivo de convertir la trayectoria de estudio en el museo en una aventura emocionante.”(MH1.a.)

En la entrevista de Sabag se ha acentuado este punto reiteradas veces: “Ante nada hacer algo que sea una vivencia algo experiencial para el público. Todo el tiempo se habla de lograr crear una experiencia positiva entre el público y el objeto. Con esa idea multidisciplinar nos guiamos” ... “Hay un dicho con el que yo estoy de acuerdo que dice que la gente o los visitantes no recordaran lo que se les dice, lo que les mostramos o lo que leyeron pero la gente nunca se va a olvidar de cómo los hicimos sentir ... por lo tanto nosotros tenemos que pensar cómo podemos transformar cada visita en una vivencia que sea algo fuera de lo común algo inesperado.”(ES1.a)

A este objetivo se suma: “acercar a los niños al mundo del arte con una concepción multidisciplinar y con una mediación experiencial e interactiva (E1.f.), que fomente la creatividad” (E1.g), “Eso incluye exponerlos a obras originales, (E/ES/MH1.b.), enseñarles a mirar (E1.d.2.), conocer el lenguaje del arte, siempre de manera activa y participativa y no en visitas magistrales” (E/MH11.e.).

Con respecto al programa de teatralización se mencionó también el aspecto curatorial del museo como uno de los temas nombrados en forma directa o indirecta por medio del libreto de la actuación con el objetivo de hacer conocer que es un museo “... Porque en realidad lo único que tienen en común esas dos obras es la galería de exposición. Esto significa el pensamiento curatorial y se refiere a la colección del museo”. “Nosotros en realidad somos los que creamos esa relación ...”. (ES1.c.)

## 2. Rol del mediador

Las categorías referentes al rol del mediador descritas en síntesis en la figura 5.10 incluyen las funciones que este debe desempeñar para cumplir con los objetivos de las visitas de escolares.

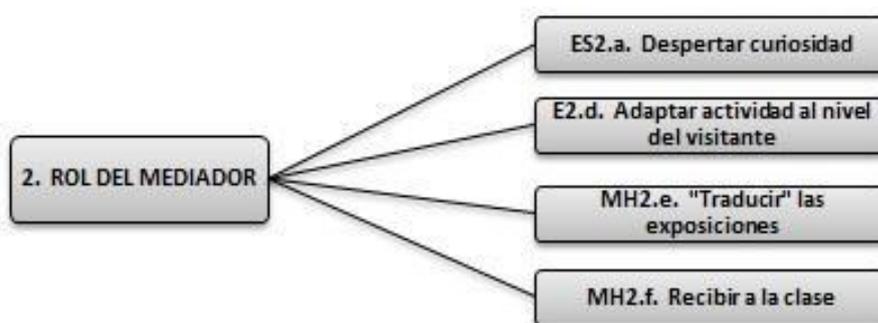


Figura 5.10 Mapa conceptual declaración: Rol del mediador en el museo de arte de Tel Aviv

En la página web se hace referencia en forma indirecta al rol del guía/mediador en el apartado que da instrucciones a los maestros acerca del procedimiento de llegada al museo, señalando como y quien los recibirán: “2. Se les pide a los estudiantes / visitantes que se reúnan en el

vestíbulo de entrada y esperen al guía en silencio! 3. El guía llegará a la entrada del museo a la hora señalada y se presentará.”(MH2.f.)

Hemos encontrado pocas declaraciones que se refieran en forma específica al rol del mediador, pero nos hemos basado en las declaraciones implícitas. Una de ellas aparece en la página web, en la cual dice: “La Visita Guiada” - media entre los espectadores y los objetos expuestos y traduce las exposiciones (MH2.d.), en relación a los grupos organizados (niños y adultos), así como al visitante individual.

Interpretamos esta expresión como una manera de explicar el acto de mediación entre quien dirige la visita guiada y su público. Obviamente, el término “traducir” parece contradictorio a la concepción del pensamiento creativo o de un enfoque progresista de educación en museos que predomina en otras declaraciones de este DEM ya que refleja una posición que concibe al mediador no como un puente para crear nuevos significados, sino para emitir de manera comprensible un mensaje o un conocimiento predeterminado.

El rol del mediador se ha mencionado reiteradas veces en lo que se refiere a la importancia de adaptar las actividades a la edad y al nivel de los niños tanto en lo que concierne al planeamiento de la visita (E2.c) como a los contenidos. (ES2.c.).

En referencia al programa de teatralización Sabag (ES2.a) se ha referido al rol de la actriz/mediadora que recibe a los niños en el lobby del museo y trata de despertar su curiosidad cuando “ les dice que perdió su pintura y que necesita ayuda para encontrarla. De esa manera ella los va guiando hacia arriba hasta llegar a la galería de exposición”

### **3. Recursos**

Los recursos que se aplican en las distintas estrategias en el museo se presentan a continuación en la figura 5.11 e incluyen las declaraciones detalladas de Sabag en lo que se refiere a la estrategia de teatralización:

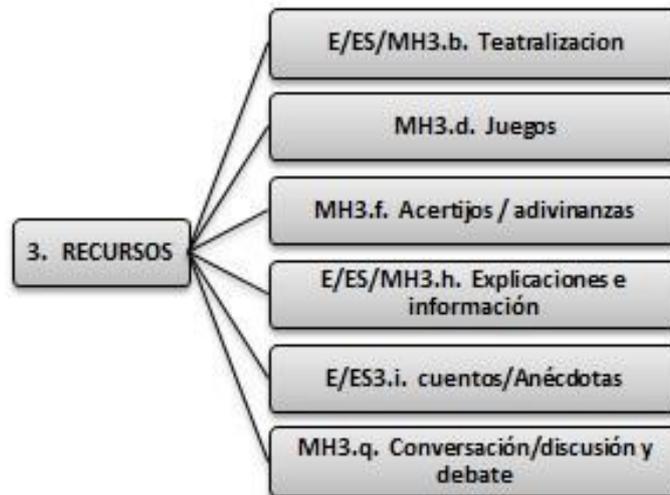


Figura 5.11 Mapa conceptual declaración: recursos del museo de arte de Tel Aviv

Los recursos aplicados en las visitas de alumnos representan a nuestro punto de vista los medios por los cuales el DEM y su equipo llevan a cabo los objetivos deseados. Obviamente este es uno de los puntos básicos que determinan el tipo de estrategias aplicadas. Pero como ya aprendimos en nuestro estudio piloto y en otras investigaciones similares (Atunes del Cerro, 2008,p.75) al ser cuestionados al respecto, los encargados de la educación en los museos se limitan a describir las fases de las visitas o los accesorios que se utilizan en el recorrido sin una lógica metodológica definida y fundamentada.

Esto se manifiesta de alguna manera en las declaraciones del DEM de este museo. La página web presenta detalladamente los programas que se ofrecen a alumnos de todo el ciclo escolar desde jardín hasta la educación secundaria. La oferta para niños de cuarto a sexto grado describe dos programas: "Pasar el día en el museo" y "Espectáculo galería". El texto del primer programa incluye solo información respecto a: la duración de la visita, quien dirigirá la visita y cómo deben repartirse los grupos. Luego hay una larga lista de temas a elegir por las escuelas.

En otros párrafos de las publicaciones los recursos aparecen enumerados como en una lista de productos disponibles ,: “conversaciones (MH3.q.), hojas de trabajo (MH3.s), juegos (MH3.d), talleres de arte (5), actuaciones dramáticas (MH3.b)”, sin hacer evidencia de algún tipo de estrategia que los respalde.

En la descripción del segundo programa sí se mencionan el procedimiento del programa, sus objetivos y los recursos de la estrategia que obviamente incluye el uso de la teatralización(MH3.b.), los cuentos o anécdotas(ES/MH3.i) relatados por los personajes y explicaciones que aportan datos e información (ES/MH3.h) , cumpliendo así con el objetivo de “...ofrecer una visita al museo de tipo diferente, ...de manera que les transmitimos a los niños el espíritu de la época y la iconografía de la obra.”

#### 4. Planeamiento de visitas

La siguiente metacategoría y las categorías obtenidas del análisis de los datos se refieren a los procedimientos de diseño de las actividades y sus accesorios los involucrados y el tipo de dinámica de trabajo y Recordamos que cada DEM manifiesta las características particulares de su política educacional que se manifiestan en las categorías y subcategorías que difieren de otros museos. Por lo tanto los resultados del análisis presentan esta singularidad que en este caso se presentan en la siguiente figura 5.12 . Para facilitar la lectura y la comprensión, reiteramos la posibilidad de consultar la lista de todas las categorías en el anexo B



Figura 5.12 Mapa conceptual declaración: Planeamiento de la visita en el museo de arte de Tel Aviv

El sistema implementado en el DEM se caracteriza por el manejo autónomo de los mediadores, que gozan de la libertad de diseñar las visitas utilizando los recursos y las estrategias que consideren necesarios según sus criterios. (E4.b.). La JDE declaró que: “cada uno organiza el material de la manera que le parece adecuada a la edad de los alumnos y en el tiempo que tiene”(E2.c), “en el departamento de educación tenemos una serie de fichas y propuestas que se fueron haciendo durante los distintos años al servicio de los guías, de manera que ellos pueden usar ese material y adaptarlo a las nuevas exposiciones o crear actividades nuevas”. Y agregó: “Además del material que se recibe de los curadores (E4.d.), hoy en día cada uno está expuesto a infinitas fuentes de información digitales. Y por supuesto cada uno aporta sus conocimientos anteriores vinculados con su especialización profesional , etc.”(E4.b.)

Metodológicamente, se efectúan reuniones de equipos en las cuales se plantean dificultades o se comparten experiencias y propuestas. Se hacen también reuniones de tipo “brainstorm” para solucionar problemas o para planear eventos de verano, en las fiestas y demás (E4.c.).

Las declaraciones de quienes crearon este programa, tanto en la entrevista de Sabag como en el artículo de Borovitz (2011) señalan que esta estrategia teatralizada requiere de muchos recursos de planeamiento: desde la elección de las obras apropiadas, la investigación de fuentes literarias, estudio de las iconografías de las pinturas, las historias y las anécdotas de la época y de las culturas de cada una de las obras que intervienen, la escritura de un buen libreto, la elección de los actores, ensayos, indumentaria y objetos agregados.

## **5. Talleres**

Esta metacategoría presenta los resultados de las políticas del DEM acerca de la inclusión de talleres según fue declarado y se presenta en síntesis en la siguiente figura 5.13



Figura 5.13: Mapa conceptual declaración: Talleres en el museo de arte de Tel Aviv

La política de este museo es ofrecer a las escuelas si quieren incluir o no talleres en las visitas de los alumnos.

Como anticipamos es posible combinar la visita guiada con el programa teatralizado, o el programa "Pasar el día en el museo" que ofrece un formato de una mañana de 10: 00 a 13: 00 que está compuesto por una visita guiada en las galerías del museo y una actividad creativa en los talleres de arte del museo (MH5.a.2) según la temática elegida por la escuela. El tiempo de la visita prácticamente son : “dos horas y media: una hora guiada en las galerías y una hora y media de taller que con el recreo pasan a ser tres horas”(E5.a.2.)

## 6. Perfil del mediador

Datos que incluyen los requisitos del puesto a nivel de capacitación y las características profesionales y personales con las subcategorías particulares del caso son expuestas en la siguiente figura 5.14

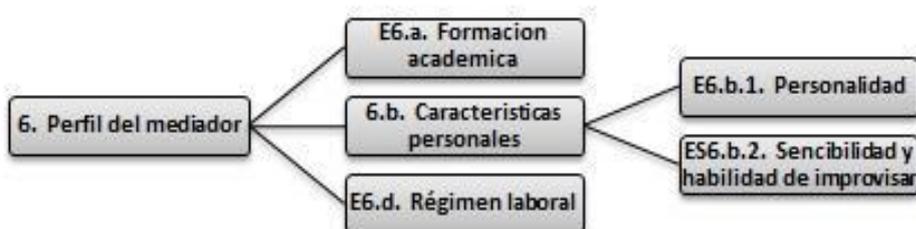


Figura 5.14 Mapa conceptual declaración: Perfil del mediador, Tel Aviv

La JDE declara que le “es importante que los guías que trabajan con los niños sean jóvenes y dinámicos (6.b). Muchos de ellos son estudiantes y ven la labor de guías en el museo como un trampolín para saltar a un puesto más cotizado”. El equipo cuenta con “casi 30 guías: 22 mujeres y 7 hombres”.

Referente al programa de teatralización se señaló: “nosotros necesitamos personas que sean capaces de improvisar y por supuesto que sean buenos actores”(ES6.b.2). Pero sobre todo es necesaria la sensibilidad para interactuar con los niños.

#### **7. Rol del maestro/acompañante:**

Esta meta categoría trata sobre las expectativas y el papel que desempeña el docente y los acompañantes durante la visita .la figura 5.15 resume estos datos



Figura 5.15 Mapa conceptual declaración: Rol del maestro/acompañantes del museo de arte de Tel Aviv

En las indicaciones que se envían a las escuelas antes de las visitas, “Se solicita que el maestro y/o los acompañantes permanezcan con la clase/el grupo durante toda la visita”. (MH7.c.). Este es el único museo que hizo referencia a este rol. En este caso es difícil decir que la referencia contradice lo dicho anteriormente referente a la invisibilidad de los maestros al ingresar al museo, asimismo nos referimos a esta declaración, por más ínfima y superficial que sea como una expectativa del museo que otorga responsabilidad y acción a los maestros que aunque no sea participativa o creativa tampoco es pasiva.

#### **8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita**

Esta metacategoría resumida en la figura 5.16 trata acerca del tipo de tareas que el DEM propone o hace respecto a la preparación de los niños antes de la visita y actividades que pueden ser una continuación de esta. Se trato de averiguar también en qué medida se está conforme con la situación o si se tienen planes de mejoras.

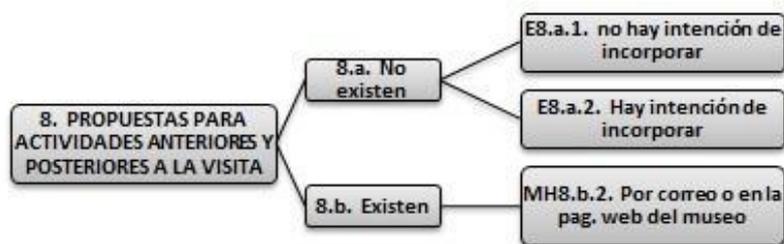


Figura 5.16: Mapa conceptual declaración: Propuestas de antes y después, Tel Aviv

Según lo expresado por la JDE, normalmente no se hacen propuestas en forma estructurada y prácticamente no hay contacto con las escuelas o actividades para antes o después de la visita: “En el pasado tratamos de hacer algo pero llegamos a la conclusión de que no funciona por lo tanto los niños no vienen con una preparación anterior a la visita ... Salvo que se haga a cuenta de la escuela ... A pesar de que esta no es una situación satisfactoria en este momento no tenemos planes de cambiarla.”(E8.a.1.)

En la página web publican una solicitud dirigida a las escuelas en las que se explica el procedimiento de entrada al museo, se pide que el maestro permanezca con sus alumnos a lo largo del recorrido, y cuestiones ligadas al pago de la visita (MH8.b.2.).

En la misma se recomienda también reservar una introducción diseñada para los maestros de escuelas con el propósito de: “preparar el comportamiento apropiado de la clase”. (MH8.b.2)

## 9. Evaluación

Esta metacategoría y las categorías que presenta en síntesis la figura 5.17 incluyen los medios de supervisión y reflexión profesional de las prácticas educativas según fueron declaradas por el DEM.



Figura 5.17: Mapa conceptual declaración: Evaluación del museo de Tel Aviv

La JDE explicó que generalmente se tiene en cuenta el reporte de las maestras (E9.b.) “que es más que nada un feedback para el guía pero es a su vez una forma también de evaluar. Además de quejas u observaciones especiales que llegan en casos determinados.” (E9.d.) Las reuniones de equipo mencionadas para la preparación de las visitas funcionan también como factor de evaluación interna (E9.c.). Según lo declarado se efectúan observaciones de la labor de los mediadores pero señaló que quien lo hace es por lo general la coordinadora de visitas de escuelas. (E9.a.)

#### **10. Duración de la visita**

El programa "Pasar el día en el museo" durante una mañana es de 10: 00-13: 00. Es posible hacer una visita más corta de una hora y media sin taller. Depende de lo que elija la escuela (E/MH11). El Programa "Espectáculo Galería" está publicado como actividad de una hora y luego se hace una visita guiada de una hora más, o sea dos horas en total, pero Sabag acentuó que “generalmente no más de cincuenta minutos, porque llegamos a la conclusión de que ese es el tiempo que los niños pueden estar concentrados”(ES11.) .

Esta acotación es muy importante y despierta algunos puntos a tomar en cuenta. Si se considera el tiempo de concentración de los niños de edad escolar, no parece conveniente ofrecer otra actividad a continuación. En el caso de que el recorrido por la exposición haya sido de una hora,

tampoco parecería muy conveniente realizar luego la teatralización que tendría una duración similar Ofertas del museo para docentes

Los programas para escuelas - juegan un papel importante en la oferta educativa del museo. Este propone seminarios y conferencias que se puede organizar a pedido y en coordinación con el JDE, así como talleres para grupos, escuelas, agencias y empresas privadas en diversas exposiciones. Además, el museo sirve como un centro de recursos y capacitación de profesores de diferentes áreas del arte (MH1.a).

### **5.2.3 El Museo de Israel**

El museo de Israel es el mayor y más importante del país. Situado en Jerusalén recibe público local de todo el país y gran cantidad de turistas extranjeros. En el museo se exponen no solo exhibiciones de arte de todos los tiempos sino también arqueología y etnografía en exposiciones permanentes y temporales.

Los resultados se basan en:

1. La entrevista con la JDE que se puede consultar en el anexo G *Entrevista a la JDE del museo de Israel*.
2. El Material hemerográfico compuesto por la información que ofrece el DEM en
  - a. Un folleto impreso, publicado en hebreo, inglés y árabe, por el ala Ruth de la juventud y la educación por el arte(20015/16), con ofertas para cada grado de escuela por separado y otra información que incluye las ofertas para docentes.

Referencias a estos datos son señaladas en el texto con las siglas:

MHF= Material hemerográfico-Folleto

- b. El sitio web del museo que publica su información general en hebreo, inglés, árabe, ruso, francés, español, alemán y chino. Todos los datos, referentes a visitas de alumnos, publicados

en hebreo fueron traducidos y transcritos y la información relevante a la educación en el museo que aparece en inglés fue copiada textualmente.

- c. La página web presenta un breve video dedicado a los niños en el cual se les introduce a la visita futura al museo para de manera de poder mostrarlo en la escuela o verlo en sus hogares y otro videoclip que trata sobre la visita de familias, en el cual intervienen la JDE, la Jefa del ala de la juventud para la educación por el arte y el director general del museo. Los textos relevantes fueron traducidos y transcritos en los anexos ....

Referencias a los datos de los videos son señaladas en el texto con las siglas:

**MHBS**= Material hemerográfico –Banda sonora

Información que se puede consultar en el anexo H : Transcripción del *material hemerográfico del museo de Israel*.

### **Objetivos de la visita**

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura 5.18 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos



Figura 5.18 Mapa conceptual declaración: Objetivos Museo de Israel

Según las declaraciones del DEM el primordial objetivo de las visitas de alumnos es exponer a los niños al museo y al arte (E1.b.,E 1.c), enseñar a mirar y agudizar la observación (E1.d.2.) para ver los detalles, las distintas gamas y la diversidad tanto artística como cultural. El DEM tiene el fin de fomentar el diálogo (MH2.b.), desarrollar la curiosidad (MH2.a.), la creatividad (MH1.g), el escepticismo y el conocimiento (MH1.e), sin dejar de estar comprometidos con la comunidad, con los valores humanísticos de una sociedad multicultural, y atentos a las necesidades cambiantes de todas las edades (MH1.j). Según lo enunciado: “Las visitas guiadas para escuelas son adaptadas a todas las edades y las diferentes corrientes educativas teniendo en cuenta también temas de los currículos escolares(MH1.h.) sin limitarse a una simple mediación entre el público y los objetos, sino estimulando un discurso crítico” (MHF1.d.4). ... Además es importante hablar en ese momento sobre la relación entre la actividad y el tema general de la visita porque hay veces que ellos vienen a una actividad referida a la identidad o referida a la ciudad y allí es cuando se hace la correlación entre ese tema y lo que hicieron los alumnos(E1.h).

Pero por sobre todo, el objetivo es nuevamente: proporcionar una experiencia positiva (E/MH1.a.). “Si al final del recorrido, hemos podido decir que los visitantes han tenido una experiencia buena y significativa, si les dimos la oportunidad de mirar las cosas desde un punto de vista diferente, pensar distinto y ser creativos ,yo creo que cumplimos con nuestro cometido”. (MHBS 1.a., 1.d.2, 1.g, 1.i.)

Respecto a la actividad con el uso de teléfonos la JDE acentuó “Llegamos a la conclusión de que es necesario hacer grupos pequeños de debate.,

## 1. El Rol del mediador

Las categorías referentes al rol del mediador incluyen los requisitos del puesto a nivel de capacitación y las características profesionales y personales según fueron declaradas por el DEM y se resumen en la siguiente figura 5.19

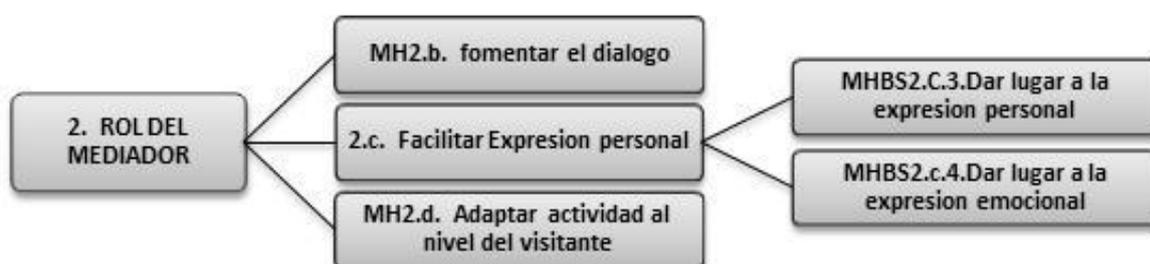


Figura 5.19 Mapa conceptual declaración: Rol del mediador, Museo de Israel

En lo que se refiere al rol del mediador las declaraciones expresan la funciones del mediador que se refieren a los objetivos presentados anteriormente: despertar el diálogo relacionados con las obras del museo (MH2.b.), apropiar el programa a cada grupo de acuerdo a su naturaleza y sus necesidades (MH2.d) facilitando el la expresión de los pensamientos y los sentimientos de los visitantes. (MHBS2.c.3 y 2.c.4.)

## 2. Recursos

Los resultados de la siguiente metacategoría, recursos, se ejemplifica en la figura 5.20, donde se indican cuáles son los medios, accesorios y métodos que se aplican tanto sea de parte del mediador como en actividades que actúan los alumnos.



Figura 5.20 Mapa conceptual declaración: Recursos, Museo de Israel

Las declaraciones del DEM referente a los recursos especifican en general: accesorios creativos, cuentos, juegos y rompecabezas, acertijos, actividades manuales e incluso teatro. (MH3.b.; MH3.d; E3.e. ; MH3.f.; E3.i.) “Los recursos son variados y en cada situación se aplica lo más apropiado. Estos pueden ser cuentos o anécdotas, o actividades de dibujo que continúan de una galería a la otra. Tenemos también cuadernillos diseñados especialmente para estas actividades, como por ejemplo el formato del pasaporte que los niños lo van llenando durante la visita. ( E3q.)

La JDE se refirió específicamente a la actividad con los teléfonos (E3.c.) aclarando que es una estrategia relativamente nueva. Y explicó “El objetivo de la actividad es observar las obras en las distintas galerías del museo y buscar dos o tres que a su criterio crean un diálogo o tienen algo en común”.( E3.a.1.b.) Y en la página web del año siguiente ya apareció la nueva oferta declarando: “Visita/taller “Selfie en el Museo” con los teléfonos inteligentes a través de los cuales los estudiantes se conocen a sí mismos y funciona en forma inmediata y directa. El uso de tecnologías cercanas a los visitantes jóvenes les permite descubrir un museo desconocido.”(MH3.c.)

#### 4.Planeamiento de la visita

La siguiente metacategoría sintetizada en la figura 5.21 trata sobre los resultados obtenidos con respecto a Planeamiento de las visitas de escolares.



Figura 5.21 Mapa conceptual declaración: Planeamiento de visita, Museo de Israel

Las declaraciones señalan que en la política de este DEM no hay una sola manera de planear las visitas. Por lo general los curadores proporcionan material de lectura acerca del concepto de la exposición (E4.d.), pero cada guía es responsable de hacer su propia investigación y enriquecimiento (E4.b.) para estar preparado para hacer visitas guiadas a grupos de distintas edades. “Nuestros guías deben tener la capacidad de trabajar en todas las exposiciones. Obviamente cada uno tiene su especialidad o sus preferencias, no solo a nivel del contenido sino también de los tipos de públicos”. “Una vez por semana tenemos una reunión fija obligatoria de todo el equipo (E4.c.), donde se reciben información sobre las exposiciones de exposiciones nuevas y en general es una oportunidad de reunión y de compartir experiencias, de solucionar problemas, traer propuestas, quejas etc.” “Además los guías tienen un grupo en WhatsApp en el que comparten experiencias y conocimientos que según lo expresado, los favorece y les ayuda mucho también.(E4.c)

## 5.Talleres

La siguiente metacategoría ejemplificada en la figura 5.22 trata sobre los resultados obtenidos con respecto a la inclusión de talleres artísticos en las visitas de escolares, las características específicas y los procedimientos de estos que forman parte de la política del DEM

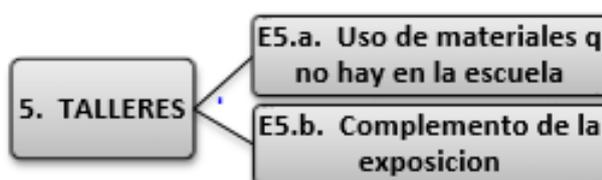


Figura 5.22 Mapa conceptual declaración: Talleres, Museo de Israel

Las declaraciones señalan que por lo general las visitas de escuelas no hacen talleres. Cuando la visita es de dos horas se incorporan actividades de dibujo como parte del recorrido (E3.e.). Hay proyectos especiales que los niños visitan el museo de cuatro a seis veces al año con un programa especial y en esos casos si tienen actividades plásticas en los talleres del museo que complementan la experiencia de la visita en las salas de exposición. (E5.a. y E5.b.)

## 6.Perfil del mediador

El Perfil del mediador trata sobre las características y capacitación del mediador y se muestran en la figura 5.23 a continuación

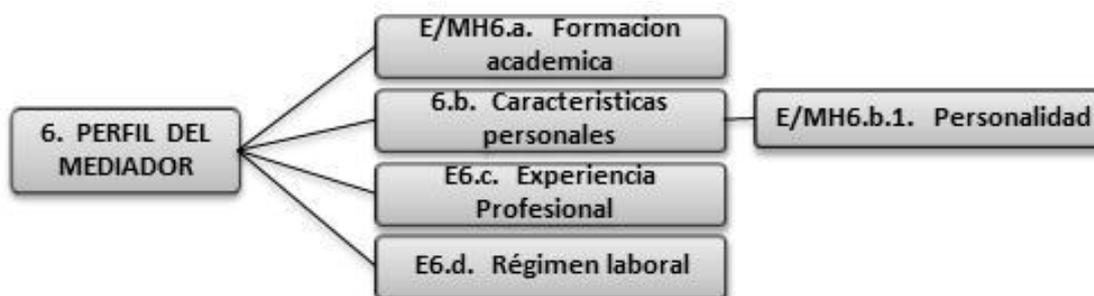


Figura 5.23 Mapa conceptual declaración: Perfil del mediador, Museo de Israel

El equipo de guías de este museo es muy grande, “tenemos 30 guías, 25 mujeres y 5 hombres, con capacitación y formación muy variada. Son especializados en el arte y la arqueología con títulos universitarios e incluso doctorados”. (E/MH6.a.) El perfil de los mediadores como ya anticipamos exige una capacitación multidisciplinar más aun en un museo como este considerado de tipo enciclopedista. (MH6.a y 6.b ) Nuestros guías deben tener la capacidad de trabajar en todas las exposiciones. Obviamente cada uno tiene su especialidad o sus preferencias, no solo a nivel del contenido sino también de los tipos de públicos. Por ejemplo hay guías que son muy buenos con educación diferencial y otros con adultos, etc.(E6.c.)

A pesar del alto nivel al que llegan los mediadores de este museo la situación que surge de los datos señala que son pocos los casos en los cuales los mediadores permanecen varios años en este puesto, ya que por lo general está considerado como una posición laboral de transición. (E6.d) Aun mas, tanto la JDE actual como las jefas que hemos entrevistado en el estudio piloto expresaron abiertamente que el trabajo de mediación en el museo no es una profesión o una posición laboral a largo plazo.

Esta situación lamentable es conocida y tratada en los últimos veinte años en el ámbito de la educación en museos. Se habla de la importancia de la capacitación académica de los educadores de museos, para lograr que estos mediadores dejen de ser tomados como semiprofesionales incómodos dentro del panorama museístico. (Cf. pág. 67 y 52 y Huerta y De la Calle, 2005, López 2009, Soto González 2015)

El rol del mediador/ educador/guía viene arrastrando estas polémicas profesionales prácticamente desde los primeros pasos de la educación en los museos de la era moderna, teniendo en cuenta que estas cuestiones institucionales internas se suman al proceso de transición conceptual de un rol que viene modificándose en las últimas décadas, pasando de

lo informativo-instructivo a una mediación que provoque la creación de conocimientos propios en los visitantes (cf. pág. 43).

### 8.Rol de maestro/acompañante

No hay datos al respecto.

#### Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita



Figura 5.24 Mapa conceptual declaración: Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita, Museo de Israel

En la página web hay un video de 1:43 minutos dedicado a los niños en el cual se los introduce a la visita futura al museo de manera de poder mostrarlo en la escuela o verlo en sus hogares.(ver anexo H) Al igual que una presentación de imágenes con preguntas que despierta la curiosidad y fomenta el debate, una serie de hojas para pintar con obras de arte que están expuestas en el museo y un cuadernillo, también sin colores , que habla sobre las esculturas en el museo. (E/MH8.b.2). Todas actividades que las maestras pueden hacer según su criterio antes de la visita al museo.

Para después de la visita el museo desarrolló un juego con las letras del abecedario que se refiere a los objetos vistos o expuestos en el museo, y varias actividades prácticas manuales o interactivas que se pueden hacer en el aula o en el hogar. (MH8.b.2.)

La JDE señaló también que tienen un programa nuevo en el cual uno de los guías acude a la escuela y se reúne con el equipo de docentes de manera organizada y les hace una presentación con video, en la cual les habla sobre que es un museo, como preparar a los alumnos antes de la visita y demás. (E8.b.1.)

Dentro de las ofertas para docentes en la página web este museo hace cursos grupales para maestros referentes a la visita del alumnado. (ver metacategoría 11 a continuación)

### **9. Supervisión /Evaluación y feedback**

Esta metacategoría resumida en la figura 5.25 trata acerca del tipo de tareas que el DEM propone o hace respecto a la preparación de los niños antes de la visita y actividades que pueden ser una continuación de esta. Se trato de averiguar también en qué medida se está conforme con la situación o si se tienen planes de mejoras.

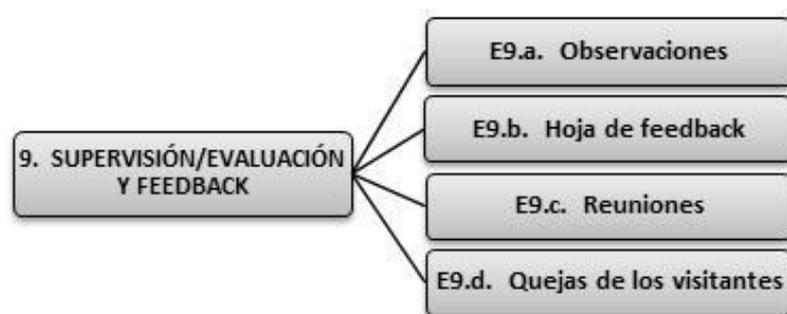


Figura 5.25 Mapa conceptual declaración: Evaluación, Museo de Israel

La JDE explicó que “En realidad tenemos varios formularios incluso también tenemos formularios para los alumnos pero lo que sucede es que generalmente solamente la maestra lo llena y es muy complicado recibir un feedback de los alumnos. No hemos logrado encontrar una solución para eso”.

El sistema que tiene el museo para recibir un feedback de las clases de escuela que lo visitan es un formulario que la mediadora le entrega al docente (E9.b.). “La norma es que después de despedirse del grupo el mediador se retira y finalmente esa hoja se le entrega a la persona que está en la entrada y no en manos del guía.” Los guardianes reúnen todos los cuestionarios y se los entregan a la JDE.

La JDE afirmó que “En esos documentos hay mucha información y además de las preguntas hay también posibilidad de escribir en forma libre lo que deseen. En mi opinión cuando recibo críticas que dicen: “el guía fue maravilloso” o “Tiene un carácter conquistador”, para mí es una mala señal. El guía es un conducto, es un medio para la observación. Y, a través de esta retroalimentación, yo tengo la posibilidad de seguirlos y tomar en cuenta si hay cosas que se repiten”.

Además de esta hoja de feedback la encargada efectúa observaciones (E9.a) y reuniones del equipo (E9.c., E9.d) que son enfocadas también en la supervisión y la evaluación. Es de destacar que no hay interés en conocer la opinión de los niños, con lo cual se pierde una fuente de evaluación importante para la programación de las visitas y el conocimiento de los logros habidos.

#### **10. Duración de la visita**

Según los datos declarados, todas las visitas duran dos horas al menos que se indique lo contrario. (MH10.)

#### **11. Ofertas del museo para docentes**

En el Pabellón de la juventud y de la educación por el arte hay una amplia sección encargada de todo tipo de cursos para docentes con el fin de enseñar, asesorar, fomentar, dirigir, inspirar y proporcionar las condiciones ideales de aprendizaje para educadores en general. (MH11.a.) El público objetivo de esta sección son maestros de todas las asignaturas, así como directores y coordinadores, inspectores del Ministerio de Educación, estudiantes locales e internacionales y miembros de los departamentos de educación de otros museos. Los participantes gozan de un enriquecimiento interdisciplinario, desarrollado conjuntamente con métodos únicos de la educación a través del arte y bienes culturales, disfrutan de desarrollo personal y el perfeccionamiento de sus habilidades.

Además este es uno de los pocos museos que ofrece a los maestros de escuelas cursos o días de estudio (en forma grupal/institucional) basado en : “antes y después de la visita al museo” para capacitarlos en “cómo crear una expectativa y despertar la curiosidad de los estudiantes a través de la preparación antes de la visita al museo de forma responsable y el procesamiento de la experiencia posteriormente”. (MH11.b)

#### **5.2.4 El museo de arte de Petach Tikva**

El museo de Petach Tikva es un museo pequeño, que a pesar de estar situado en una zona urbana del centro del país, funciona como un museo regional. Todas las exposiciones son temporales (3-4 meses) por lo general de arte contemporáneo Israelí.

Los resultados se basan en:

La entrevista con la JDE información que se puede consultar en el anexo I : *Entrevista a la JDE del museo de arte Petach Tikva.*

El material hemerográfico compuesto por la información que ofrece el DEM en:

El sitio web del museo y en un folleto impreso, publicado en hebreo (20015/16), con ofertas para cada grado de escuela por separado. El folleto puede ser visto también en su integridad, en la página web del museo y se puede descargar en Pdf.. La transcripción traducida puede ser consultada en el anexo J: *Material hemerográfico del museo de arte de Petach Tikva.*

## 1. Objetivos de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura 5.26 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos.

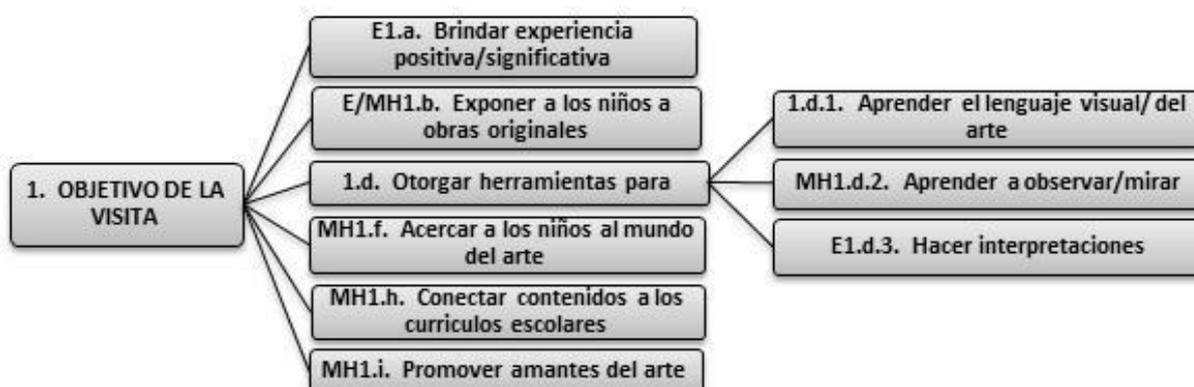


Figura 5.26 Mapa conceptual declaración: Objetivos, Museo de Israel

La JDE explicó: “nosotros desarrollamos un método de diálogo entre dos guías que actúan juntos frente a los grupos durante toda la visita en las exposiciones. Este método fue llamado “dualogo” surgiendo del duo +el diálogo. El principio que nos guió fue la idea de crear y presentar frente al alumnado una situación en la que dos personas (adultas y que entienden de arte) no siempre están de acuerdo o tienen interpretaciones similares frente a la misma obra de arte. Eso les otorga a los alumnos la oportunidad de ser testigos de un tipo de discurso distinto.(E1.d 1., 1d.2.; 1.d.3.)

En el material hemerográfico el DEM declaró que su principal objetivo es el de estimular los sentidos, animar la mente, fomentan la observación profunda (MH1.d.2.), la reflexión y la creatividad. Pero por sobre todo es crear una experiencia positiva (E1.a.), permitir el acercamiento al arte contemporáneo (MH1.f.) y el diálogo con él (MH2.b.) con el fin de promover una nueva generación de amantes del arte (MH1.i.). “Los programas de visitas guiadas para escuelas se refieren al contexto amplio del currículo escolar y la estructura de la

visita se planea en conjunto con la institución que la reserva.(MH1.h.) Se recomienda planear una secuencia de varias visitas. La oferta de visitas al museo se relaciona a los programas escolares y de acuerdo con el “tema anual” del Ministerio de Educación.... “En las visitas guiadas los estudiantes son expuestos a las diferentes formas en que esos contenidos se reflejan en el arte”.

“Estos programas incluyen un recorrido por la exposición y un taller creativo que lo acompaña”. En general, son paseos prolongados, cuatro horas por la mañana, en la que los escolares visitan dos museos distintos y participan de talleres en ambos. Según la JDE, esta situación no es la ideal pero debido a las dificultades de transporte y de organización, es el acuerdo al que han llegado con las escuelas, que de lo contrario, no irían un día exclusivamente a visitar el museo de arte contemporáneo.

**. Rol del mediador**

Las categorías referentes al rol del mediador incluyen los requisitos del puesto a nivel de capacitación y las características profesionales y personales según fueron declaradas por el DEM y se resumen en la siguiente figura 5.27.

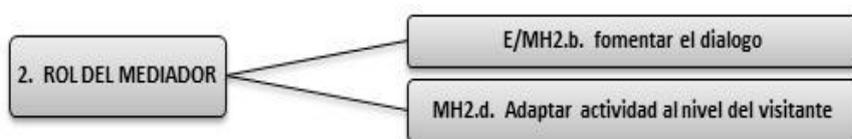


Figura 5.27 Mapa conceptual declaración: Rol del mediador, Museo de Israel

Al igual que en otros casos en las fuentes de datos analizados no se ha especificado el rol del educador o mediador como tal, sino su función aparece en forma implícita y deductiva derivada de las declaraciones referentes a los objetivos, a los recursos y al perfil del mediador. En este caso es claro que el museo le da mucha importancia al diálogo en sus distintas variantes: “nos referimos a desarrollar un diálogo no solo entre los espectadores y la obra o entre el guía

y los espectadores sino también un diálogo entre dos adultos que aman el arte.” (E2.b ). Como ya mencionamos este museo declara claramente su intención de adaptar sus actividades al nivel del visitante: “ La visita al Museo incluye: visitas guiadas a las exposiciones, talleres creativos o una conferencia adaptada a grupos de estudiantes de diferentes edades: preescolar, escuela primaria, intermedio, secundaria, así como actividades adaptadas a personas con necesidades especiales.”(MH2.d.)

### 3. Recursos

Los resultados de la siguiente metacategoría, recursos, se ejemplifica en la figura 5.28, donde se indican cuáles son los medios, accesorios y métodos que se aplican tanto sea de parte del mediador como en actividades que actúan los alumnos.



Figura 5.28 Mapa conceptual declaración: Recursos, Museo de Israel

La JDE explicó: “nosotros desarrollamos un método de diálogo entre dos guías que actúan juntos frente a los grupos durante toda la visita en las exposiciones. El principio que nos guio fue la idea de crear y presentar frente al alumnado una situación en la que dos personas (adultas y que entienden de arte) no siempre están de acuerdo o tienen interpretaciones similares frente a la misma obra de arte. Eso les otorga a los alumnos la oportunidad de ser testigos de un tipo de discurso distinto. (E/MH 3.u.)

Tanto en la entrevista como en lo declarado en el material hemerográfico, el recurso más acentuado por el DEM es el uso del diálogo (E/MH 3.u.) y acentúan: “Nosotros utilizamos el sistema de diálogo con todas las edades, pero especialmente con las escuelas”.

Pero según la JDE “Lamentablemente no siempre se da que tengamos la posibilidad de poner dos guías para el mismo grupo y en ese caso se hace una visita dialogada”.

El recurso centralizado en el diálogo es el recurso principal en el recorrido dentro de las galerías, pero este museo ve como parte integral de la visita al museo la experiencia creativa que ofrecen los talleres artísticos. Este tema será tratado a continuación en la metacategoría correspondiente a los talleres.

#### 4. Planeamiento de la visita

Los resultados de las declaraciones que se refieren al procedimiento de diseño de las actividades educacionales y sus respectivos accesorios, los involucrados y el tipo de dinámica de trabajo, se presenta en la siguiente figura 5.4 y son comentados a continuación:

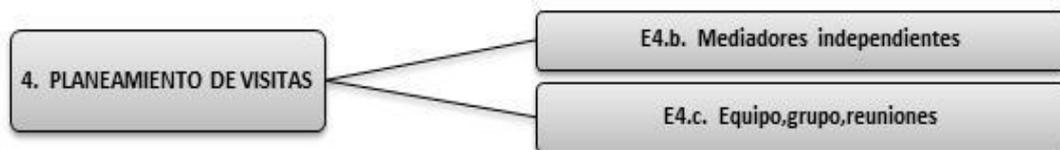


Figura 5.29 Mapa conceptual declaración: Planeamiento de la visita, Museo de Israel

Este museo tiene una organización laboral muy bien estructurada que les brinda a los mediadores varios días de trabajo fijo de jornadas completas. Esquema poco usual en la mayoría de los museos de arte de Israel, en los cuales los mediadores trabajan por hora en función de la demanda de visitas programadas. Esto otorga la oportunidad de crear programas en equipo (E4.c.) tanto para las visitas mediadas como para los talleres y para otros proyectos fuera del museo.

El sistema de planeamiento de las visitas se da de manera que “cada guía hace su interpretación y actúa según el plan que él decide”(E4.b.) La JDE señaló al respecto como

dificultad para el equipo de educación el hecho de que el museo tiene solo exposiciones temporales lo que causa modificaciones a cada 3-4 meses . “Esta situación es muy complicada para el planeamiento ya que debemos invertir mucho tiempo y presupuesto para armar programas para periodos relativamente cortos”

## 5. Talleres

La siguiente metacategoría ejemplificada en la figura 5.30 trata sobre los resultados obtenidos con respecto a la inclusión de talleres artísticos en las visitas de escolares, las características específicas y los procedimientos de estos que forman parte de la política del DEM.

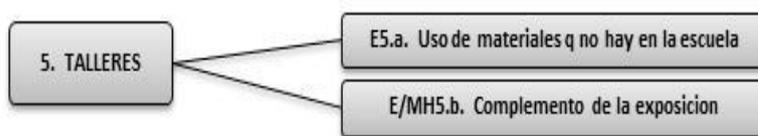


Figura 5.30 Mapa conceptual declaración: Talleres, Museo de Israel

El museo de arte tiene dos salas equipadas con materiales y según la JDE “el equipo de educadores se esfuerza muchísimo para diseñar talleres significativos, se busca como relacionar los temas o las técnicas vistas en la exposición con actividades creativas, y también que tengan un proceso de trabajo”.(E5.a.)

Los talleres son parte integral de las visitas de escuelas.(E5.b.) Por lo general dos clases llegan juntas y a veces cuatro. Una comienza con la exposición y luego el taller y viceversa. Paralelamente otras clases de la misma escuela o de otra, visitan el museo histórico de la ciudad.

En la página web agregan: “Los talleres creativos para jardín de infantes y escuelas primarias permiten a los alumnos traducir lo que experimentaron durante la visita a la forma, el color y el material”.(MH5.b.)

## 6. Perfil del mediador

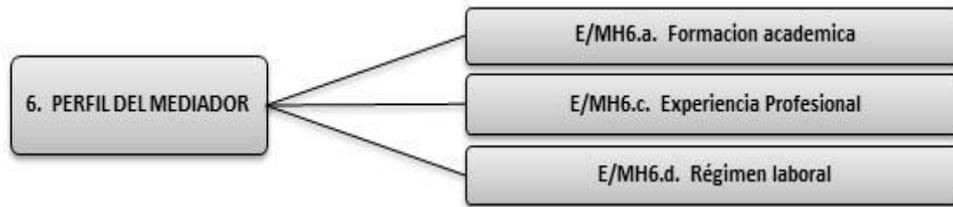


Figura 5.31 Mapa conceptual declaración: Perfil del mediador, Museo de Israel

Además de la formación académica en arte (E/MH6.a.), este museo le da gran importancia al hecho de que los guías sean artistas. Algunos son profesores de arte en escuelas o trabajan en otros lugares.(E6.c.) En total son 8 guías 6 mujeres y 2 hombres. Y como mencionamos, el equipo goza de condiciones laborales de jornadas completas lo que es bastante inusual. (E6.d)

La jefa quien es también una artista reconocida en el país, señaló: “El título “guías” disminuye la función que estos efectúan, yo los veo como personalidades complejas y trato que el DEM sea como una fuente de la cual cada uno pueda crear su proyecto incluso salir del entorno del museo a la comunidad. Creo que uno de los factores que mejoran la práctica es la experiencia (E6.c.), por eso los guías veteranos tienen mucha ventaja”

## 7. Rol de maestro/acompañante

No hay datos al respecto.

## 8. Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita.

Esta metacategoría resumida en la figura 5.32 trata acerca del tipo de tareas que el DEM propone o hace respecto a la preparación de los niños antes de la visita y actividades que pueden ser una continuación de esta. Se trato de averiguar también en qué medida se está conforme con la situación o si se tienen planes de mejoras.

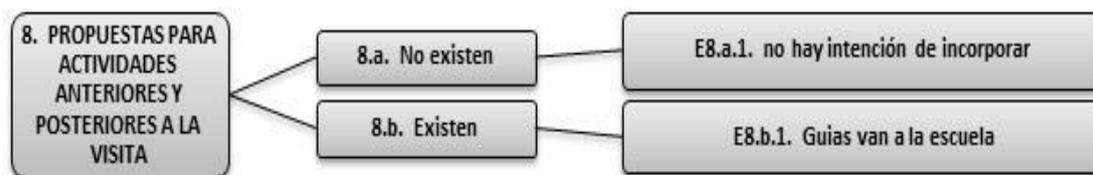


Figura 5.32 Mapa conceptual declaración: *Propuestas de antes y después, Museo de Israel*

Este museo no tiene comunicación fluida con las escuelas que llegan solo a la visita esporádica, ni antes ni después (E8.a.1.) Esto sucede solo en los casos de proyectos especiales en los cuales los educadores salen del museo y trabajan con las escuelas que combinan la visita al museo con otras actividades como por ejemplo encuentro con artistas o curadores (E8.b.1.).

Al respecto se han hecho estudios en distintos lugares, incluso en Israel de (Tal, Bamberg, Morag, 2004, Griffin & Symington, 1997, Huerta 2009,2010) que señalan la falta de comunicación entre la escuela y el museo y proponen sin cesar un acercamiento entre estos, sus docentes y sus contenidos.

A pesar de que la jefa expresó su interés por mejorar la situación, dijo que: “en este momento nos concentramos en conseguir que los alumnos lleguen al museo, debido que los últimos años hubo un descenso de las visitas”.

## 9. Evaluación

Esta metacategoría y las categorías que presenta en síntesis la figura 5.33 incluyen los medios de supervisión y reflexión profesional de las prácticas educativas según fueron declaradas por el DEM.

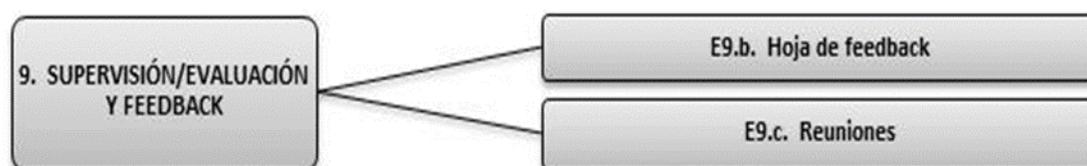


Figura 5.33 Mapa conceptual declaración: *Evaluación, Museo de Israel*

Los maestros reciben un reporte de feedback. (E9. b.) además la JDE conversa constantemente con los guías individualmente y en reuniones para recibir sus impresiones y sus experiencias con los distintos grupos.(E9.c.)

#### **10. Duración de las visitas**

Como ya anticipamos, las visitas de clases de escuelas abarcan toda una mañana. Los alumnos permanecen más de cuatro horas en el recinto de los museos de la ciudad. Durante dos horas participan de una actividad en el museo histórico, que incluye una exposición y un taller o dramatización y dos horas en el museo de arte que también incluye un recorrido por la exposición y un taller creativo complementario. Entre las fases hay pequeños espacios de recreación, comida y descanso.

La JDE expresó su descontento acerca de esta situación que la considera una concesión para lograr que las escuelas visiten ambos museos, pero es consciente de que “son muchas horas y además los temas son muy distintos y el valor de la experiencia disminuye”.

#### **11. Ofertas del museo para los docentes**

En la página web se encontró la información siguiente: “El museo les ofrece a los docentes: seminarios en una variedad de campos arte, cultura, museología, historia, patrimonio y educación, así como tours y charlas en las galerías de exposición. Debates sobre las técnicas artísticas contemporáneas, encuentros con artistas, conferencias y presentaciones de procesos de pensamiento. Reuniones de equipos escolares y de educación en general (MH11.a). Nuevamente propuestas generales que son importantes para el enriquecimiento en general de los equipos de docentes que tienen potencial de acercarlos al museo pero no siempre en relación a la visita que los maestros hacen con sus alumnos.

### **5.2.5 El museo de arte de Haifa**

El DEM de Haifa reúne a seis museos de la ciudad, entre ellos el museo de arte y el museo de Hermann Struck situada en la propia mansión del artista de grabado que son estudiados en este estudio. Estos museos ubicados en la ciudad más grande del norte del país, recibe visitantes locales, israelíes de toda esa zona.

Los resultados se basan en:

La entrevista con la JDE que se puede leer en el anexo K : *Entrevista a la JDE del museo de Arte de Haifa*

El Material hemerográfico compuesto por la información que ofrece el DEM está presente en: el sitio web del museo y en un folleto impreso, publicado en hebreo (20015/16), con ofertas para cada grado de escuela por separado. El folleto puede ser visto también en su integridad, en la página web del museo y se puede descargar en Pdf. La información puede consultarse en el anexo L : *Material hemerográfico del museo e de arte de Haifa.*

#### **1. Objetivos de la visita**

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura 5.34 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos

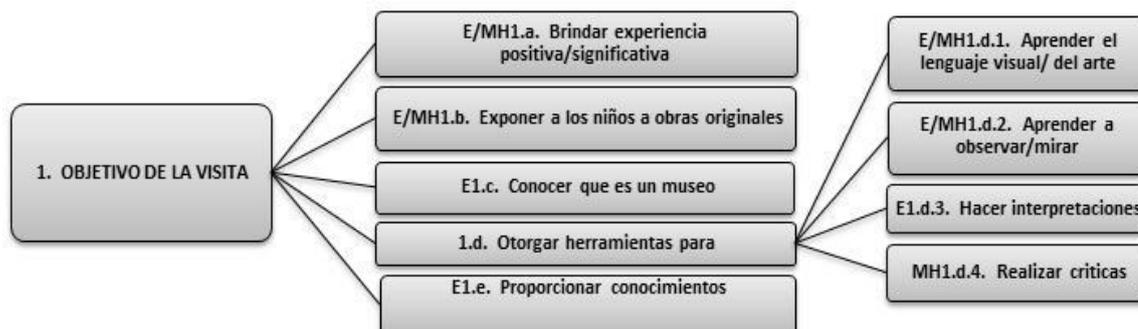


Figura 5.34 Mapa conceptual declaración: Objetivos, Museo de Haifa

El objetivo principal declarado por la JDE es el encuentro con el lenguaje visual,(E/MH1.d.1.) el segundo es un objetivo ligado al contenido de cada uno de los distintos museos (E1.e.) y el tercero es un objetivo ligado a la exposición específicamente(E/MH1.b.).

En definitiva el propósito es “llevar a cabo una vivencia que pase a ser una experiencia significativa para los visitantes. ...La curiosidad natural de los niños lleva a un viaje emocionante en los museos, incluyendo la decodificación de los mensajes visuales”(E/MH1.a.)

En lo que se refiere a la experiencia de conocer que es un museo la JDE explicó “el centro de educación y sus exposiciones son parte integral del museo y las exposiciones que se hacen aquí son parte de las exposiciones del museo. Los espacios del museo en algunas oportunidades pueden brindar una experiencia problemática justamente por los espacios amplios y trabajos de video que muchas veces molestan con sus sonidos y pueden crear ruido que molesta a la visita guiada. A nivel físico en este lugar hay algo mucho más íntimo que en los espacios altos y grandes del museo. Por supuesto que cuando vemos que hay exposiciones adecuadas, nosotros mismos proponemos a las escuelas hacer las visitas. . De esa manera tenemos más opciones. Hay oportunidades en las que nosotros hacemos visitas allí y aquí . En los casos en que tenemos tres grupos y utilizamos el taller y dos exposiciones, se nos hace más cómodo. Así podemos hacer una hora una hora y una hora. Cada estación es un poco más corta pero ellos conocen más cosas”. (E1.c.)

Los objetivos del DEM de este museo basadas en una estrategia desarrollada por la JDE y el equipo de educadores, fueron declarados en forma muy específica y fundamentada. Tanto en lo que se refiere al propósito de brindar herramientas para aprender el lenguaje visual como para aprender a observar: “Todo comienza de una manera muy simple: veo una cabra veo un árbol... y ahí comienza todo porque este es el momento de observar los detalles. (E1.d.1.)El objetivo es concentrarse en la observación”.(E1.d.2.)

Más allá de la observación se procura proporcionar herramientas para hacer interpretaciones y críticas: “Muchas veces en la pregunta misma o en la observación detallada ya hay una interpretación. ... Ahí se da la oportunidad de interpretación ya que lo que sucede generalmente es que después del enunciado de las preguntas se pasa a una conversación. ...En otras oportunidades el guía puede llegar a una respuesta en conjunto con el grupo basándose en los detalles y tratando de deducir de ellos una respuesta”. (E1.d.3) Y en el material hemerográfico agregan: el recorrido especial, contribuye a ampliar horizontes, desarrollar el gusto y el pensamiento crítico (MH1.d.4) y el enriquecimiento espiritual y estético de los visitantes

De la misma manera se intenta proporcionar conocimientos: “No siempre se puede responder a todos los cuestionamientos pero una vez que se han mapeado todas las preguntas se puede dirigir o llevar a cabo una discusión. ...Ahí debemos pensar cómo responder a las preguntas, nos podemos acercar a lo escrito junto a la obra para quizás recibir más información o tratando de acudir a los conocimientos del guía de los acompañantes o del grupo de los mismos niños”.(E1.e.)

## 2. Rol del mediador

Las categorías referentes al rol del mediador incluyen los requisitos del puesto a nivel de capacitación y las características profesionales y personales según fueron declaradas por el DEM y se resumen en la siguiente figura 5.35.

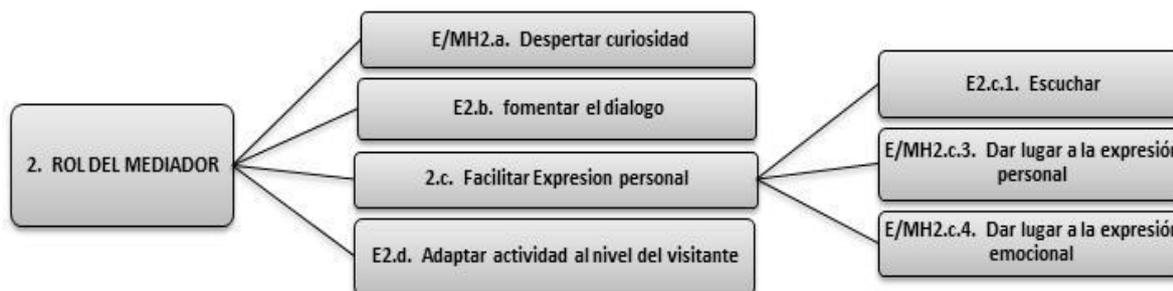


Figura 5.35 Mapa conceptual declaración: Rol del mediador, Museo de Haifa

“La mediación dará la oportunidad de experimentar el proceso de entendimiento y la construcción del significado del arte a través de la observación profunda, la reacción emocional y el pensamiento.” Esta declaración publicada en el material hemerográfico resume el rol del mediador como quien está a cargo de despertar la curiosidad, fomentar el diálogo y facilitar la expresión personal. La jefa explicó: ...se pregunta al grupo si alguien tiene una respuesta una propuesta o una suposición, antes que el guía dé su opinión. De esa manera también se despierta mucho la curiosidad... (E2.a.)...y se dirige ir el diálogo y la conversación con el grupo. (E2.b.) El objetivo es darle la oportunidad a cada uno de los alumnos a expresarse... cada estudiante pueda expresar sus ideas e impresiones (E2.c.3) y...podemos hacer pasar el entendimiento no solo a través del cerebro sino también a través del cuerpo y a través de los sentimientos (E2.c.4)

La estrategia de ruedas proporciona la posibilidad de conocer con exactitud cuál es el interés de los niños y de esa manera poder adaptar la actividad al nivel apropiado. (E2.d)

### 3. Recursos

Los resultados de la siguiente metacategoría, recursos, se ejemplifica en la figura 5.36 donde se indican cuáles son los medios, accesorios y métodos que se aplican tanto sea de parte del mediador como en actividades que actúan los alumnos.

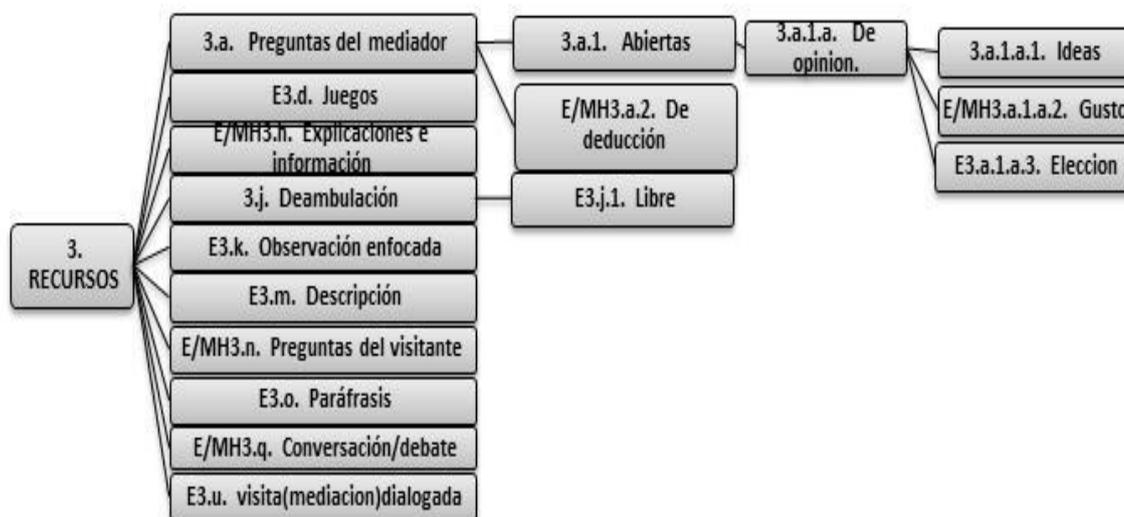


Figura 5.36 Mapa conceptual declaraci3n: Recursos, Museo de Haifa

La JDE detall3 en la entrevista las tres etapas que componen la estrategia de ruedas y los recursos que la componen. En la primera rueda se aplica la observaci3n enfocada(E3.k) y la descripci3n(E3.m.) “rueda denominada ¿que veo? Las indicaciones son muy simples cada uno dice algo sobre lo que ve, sin repetir lo que se ha dicho anteriormente. La mediadora parafrasea las respuestas (E.o.)... Despu3s de una descripci3n es m3s sencillo llevar a cabo una conversaci3n sobre la obra”.

En la segunda rueda la deambulaci3n libre permite a los alumnos acercarse a los objetos de la exposici3n (E3.j.1) . “El objetivo es preguntar una pregunta y la gu3a debe categorizar los temas o las categor3as a la que corresponde cada una de las preguntas. Por ejemplo: t3 has preguntado algo que est3 referido a la artista o t3 has hecho una pregunta acerca de los materiales, etc. O sea se hace una conceptualizaci3n y tambi3n una abstracci3n de lo que observamos” (E/MH3.n). “Una posibilidad es

empezar con una pregunta determinada: recordarla, acercarse a una obra o a la obra referida al tema de la pregunta... y luego la guía puede acercarse junto con los alumnos y conversar sobre los temas que ellos se interesaron y responder a las preguntas” (E3.q. ,3.h y 3.a.2.). Pero aclaró la jefa, por supuesto que hay que estar atentos al nivel de concentración y muchas veces hay que intercalar actividades diferentes y no solamente explicaciones. (E3.d.)

“La última es la rueda es la rueda de resumen, es ¿Qué me gusto? ¿Qué me llevo de la visita? ¿De que disfrute más? (E3.a.1.a.2) Es una rueda que resume y cierra antes de la despedida”.

#### 4. Planeamiento de la visita INTRODUCCION DOS LINEAS



Figura 5.37 Mapa conceptual declaración: Planeamiento de la visita, Museo de Haifa

La JDE señaló: “Tenemos el esquema básico del sistema de ruedas. Los contenidos los guías los van aprendiendo. Si es una exposición temporal se encuentran con los curadores (E4.d) . En cada museo la coordinadora diseñan un plan de accesorios acorde a los elementos expositivos. De esa manera la base esquemática existe y cada uno la va amoldando según las necesidades. Generalmente las guías reciben de la coordinadora por escrito, una propuesta del plan de visita.

Las reuniones del equipo que se dan generalmente una vez por mes y cuando se abren nuevas exposiciones, por supuesto, más a menudo (E4.c.) Además los guías tienen conversaciones con la coordinadora con la que hablan sobre la metodología y con la que se encuentran frecuentemente”.

#### 5. Talleres

La siguiente metacategoría ejemplificada en la figura 5.38 trata sobre los resultados obtenidos con respecto a la inclusión de talleres artísticos en las visitas de escolares, las

características específicas y los procedimientos de estos que forman parte de la política del DEM.



Figura 5.38 Mapa conceptual declaración: Talleres, Museo de Haifa

Referente a los talleres artísticos la jefa explicó: “ Nosotros intentamos brindar cosas que los niños no hacen en la escuela tampoco en la clase de arte como por ejemplo arcilla , en la escuela tampoco hacen grabados.(E5.a ) , allí aprenden también cómo usar sus herramientas. (MH5.a.)

Es posible llegar a una visita sin taller, pero por lo general las visitas incluyen talleres y duran tres horas en total. En este caso están consideradas como una como experiencia complementaria a lo vivido en las exposiciones. (MH5.b.)

## 6. Perfil del mediador INTRODUCCION DOS LINEAS

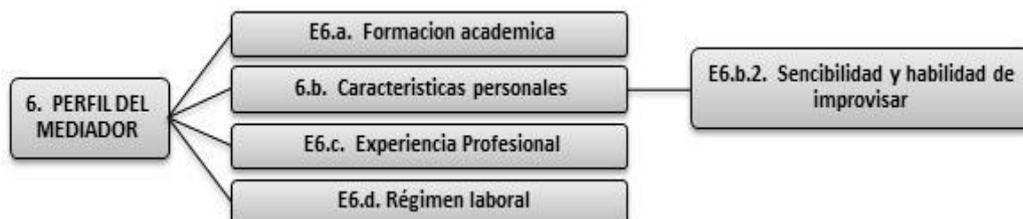


Figura 5.39 Mapa conceptual declaración: Perfil del mediador, Museo de Haifa

La JDE explicó detalladamente cuáles son los criterios que determinan la elección de los educadores e incluso hizo una reseña de tres instituciones académicas y de capacitación profesional en la zona del museo (al norte del país) que según ella brindan a sus egresados distintos tipos de preparación :..”buen

nivel en historia del arte pero también con respecto a la docencia y la educación o a lo que se refiere al arte contemporáneo”.(E6.a.)

“Nosotros constantemente tenemos que absorber nuevos guías debido a que el sistema de empleo que no les da seguridad de salario lo que causa que no podemos mantener al equipo y en el momento que ellos encuentran un empleo estable abandonan el museo (E6.d.). Por otro lado tenemos un grupo de guías que algunas son también coordinadoras y a la vez también actúan como guías y son más veteranas. (E6.c.) Todos los años nosotros acudimos a las distintas escuelas de arte para absorber nuevos guías y los postulados deben hacer una presentación para demostrar cómo se desenvuelve y cuál es su posición o tendencia educativa. No tenemos expectativas que ya conozcan nuestro sistema pero si escucharlos y ver cómo se conectan con las obras de arte y con el público. (E 6.b)

## 7. Rol de maestro/acompañante

No hay datos al respecto.

## 8. Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita.

Esta metacategoría resumida en la figura 5.16 trata acerca del tipo de tareas que el DEM propone o hace respecto a la preparación de los niños antes de la visita y actividades que pueden ser una continuación de esta.



Figura 5.40 Mapa conceptual declaración: Propuestas de antes y después, Museo de Haifa

Este museo se caracteriza por una preparación sistemática de las clases de escuelas de la ciudad de Haifa que llegan al museo que se brindan con un costo simbólico.

La JDE señaló que este es un punto muy importante, por eso uno de los guías del museo va a la escuela una semana antes de la visita y hace una presentación, como introducción a lo que verán en el museo. (E9.b.) En el material hemerográfico agregan: La clase está adaptada a los contenidos específicos

de cada museo y a la edad de los estudiantes y son dadas por los educadores del museo” (MH9.b) Estas son clases de 45 min. en las cuales se definen o chequean los conceptos centrales ligados al tema o a la técnica de la exposición que el alumnado verá en la visita y estos se retoman por lo general al principio del recorrido o en los talleres.

## 9. Evaluación

Esta metacategoría resumida en la figura 5.41 trata acerca del tipo de tareas que el DEM propone o hace respecto a la preparación de los niños antes de la visita y actividades que pueden ser una continuación de esta. Se trato de averiguar también en qué medida se está conforme con la situación o si se tienen planes de mejoras.

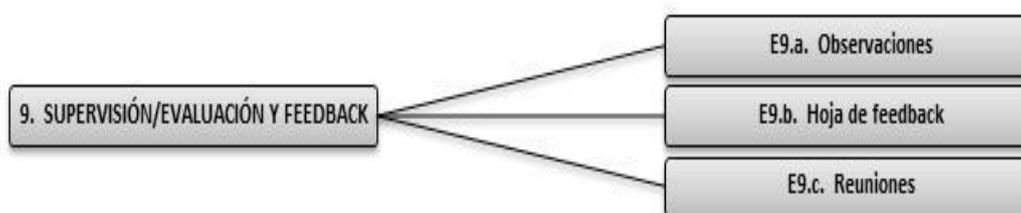


Figura 5.41 Mapa conceptual declaración: Evaluación, Museo de Haifa

Como parte integral del programa los responsables de la visita reciben un hoja de feedback. (E9.b.) al final de la visita a llenar según sus opiniones.(E9.b.)

Además la JDE conversa constantemente con los guías individualmente y en reuniones para recibir sus impresiones y sus experiencias con los distintos grupos.(E9.c.)

Las coordinadoras están encargadas de hacer observaciones de las visitas guiadas. (E9.a.) No siempre es posible como hubiésemos querido ya que todas trabajan jornadas parciales pero de todas maneras la coordinadora es la que está en relación más cercana a cada uno de sus guías. Todos tienen otros trabajos por lo tanto no siempre pueden llegar todos los guías pero mantienen

el contacto a través del teléfono, y, se encuentran en distintas oportunidades y se asesoran según las distintas necesidades.

#### **10. Duración de las visitas**

Como ya anticipamos, las visitas de clases de escuelas abarcan tres horas de una mañana que incluye un recorrido por la exposición y un taller creativo complementario. Entre las fases hay pequeños espacios de recreación, comida y descanso. En el caso que la visita sea solo a la exposición esta dura una hora y media.(E10.)

#### **11. Ofertas del museo para los docentes**

El DEM publica en su material hemerográfico:“ Los Museos de Haifa abren sus puertas para cursos de formación de docentes, que incluyen visitas al museo y conferencia o talleres especiales. El curso contribuye al ambiente del profesorado y proporcionar enriquecimiento con posibilidad de añadir un taller de arte complementaria.” (11.a.)

Este tipo de oferta responde a un sistema relativamente nuevo que decreto el ministerio de educación en todas las escuelas estatales, que obligan a los docentes a participar de cursos, conferencias y actividades de enriquecimiento, que se efectúan por lo general en las mismas instituciones, en horarios del mediodía o al finalizar las jornadas de enseñanza escolar.

#### **5.2.6 Resumen comparativo**

Con el propósito de responder al primer objetivo específico de este estudio, revisar n las estrategias de mediación que se aplican en las visitas de alumnos de escuelas primarias en los museos de arte de Israel, hemos presentado y comentado los resultados obtenidos de los cinco DEM estudiados que muestran sus políticas educacionales.

Las conclusiones de esta parte del estudio se manifiestan aquí por medio del análisis y la interpretación de los resultados presentados también según las mismas metacategorías aplicadas

en el análisis de los datos. Esto se presenta de manera comparativa señalando las similitudes y las diferencias que hemos encontrado en las declaraciones de todos los DEM.

Todos los museos expresaron claramente cuáles son sus objetivos en relación a las visitas de escolares. Hemos visto que todos los museos en forma unánime declararon que brindar una experiencia positiva es el primordial objetivo para este tipo de público y de circunstancia. Retomaremos los significados de este punto más adelante al referirnos a las implicaciones de esta declaración en la práctica.

Otros objetivos como exponer a los niños a obras originales o conocer qué es un museo han sido mencionados por la mayoría pero sin darle preponderancia. Dentro de la categoría que señala que el objetivo de la visita es otorgar a los niños herramientas para la apreciación del arte, vimos que aprender el lenguaje visual fue señalado por el museo de Israel, el museo de Haifa y el museo de Tel Aviv al igual que aprender a observar/mirar al que se agregó el museo de Ashdod. Al respecto el museo de Petach Tikva señaló solo como objetivo otorgar herramientas para la interpretación.

En lo que se refiere a proporcionar conocimientos, nuevamente vemos que el museo de Petach Tikva y Ashdod no solo que no le dan importancia sino que este último en sus declaraciones acentuó que este no es el objetivo al que ellos aspiran.

Acercar a los niños al mundo del arte y fomentar la creatividad fueron objetivos mencionados también parcialmente.

Es interesante señalar en este contexto que solo dos museos se refirieron a la importancia de relacionar los contenidos de la visita al currículo escolar. Estos son dos museos muy diferentes y por consiguiente esta declaración tiene implicaciones muy distintas. En el museo de Israel es un museo enciclopedista que puede ofrecer a sus visitantes una enorme gama de

contenidos en exposiciones que varían desde la arqueología prehistórica pasando por el arte de diversos lugares del mundo y hasta la escena del arte contemporáneo local. En cambio el museo de Petach Tikva es un museo regional que expone solo Arte Contemporáneo. Estas características posibilitan una oferta diversa en lo que se refiere a la visitas de escolares ya que mientras el Museo de Israel puede ser flexible a la demanda de temas ligados al currículo escolar, el museo más pequeño estaría muy limitado a hacerlo.

En lo que se refiere al rol del mediador, los resultados que obtuvimos fueron en algunas oportunidades derivados de los objetivos. Es así que en el Museo de Haifa y de Tel Aviv se ha acentuado el rol que tiene el educador de despertar curiosidad en los niños, mientras que los otros museos han mencionado el rol de fomentar el diálogo.

La mayoría señalaron la importancia de dar lugar a la expresión personal y algunos también a la expresión emocional de los visitantes

Finalmente todos los museos hablaron de la importancia de adaptar las actividades al nivel de los visitantes sea a nivel de la edad como de necesidades especiales.

Lo que denominamos como recursos, abarca una amplia gama de métodos y accesorios como el uso de teléfonos, hojas de trabajo, actividades creativas dentro de la salas de exposición etc. así como medios y habilidades de interacción como por ejemplo el uso de preguntas de distinto tipo, la comparación, las explicaciones, la descripción que consisten en herramientas que facilitan el diálogo, la interpretación y la crítica. Recursos son también los modos de actuar del educador cómo la paráfrasis o la estrategia de hacer preguntas sin final para motivar a los visitantes a intervenir. Así entran aquí los recursos ligados con el aspecto físico, tanto del educador como de los visitantes, que son la manera en la que se les propone o permite deambular por las salas del museo y la manera en qué se ubica el educador cuando

permanece parado o sentado en el piso junto a los niños. Estos recursos son vistos como componentes de la estrategia de mediación que actúan como variables en los distintos casos con connotaciones diferentes.

Este último tipo de recurso se manifiesta en especial en la práctica y no siempre se ha hecho referencia en las declaraciones por consiguiente ampliaremos sobre este punto mas adelante. Naturalmente los recursos que se han especificado en especial son aquellos referentes a programas diseñados por los mismos museos, como por ejemplo el uso de teléfonos o la teatralización. En estos casos las estrategias están bien definidas con sus fundamentos teóricos y procedimientos justificados. Los ejemplos son la estrategia de ruedas del Museo de Haifa el programa “Espectáculo Galería” en el Museo de Tel Aviv o la estrategia “Selfie” que usa las cámaras y los teléfonos de los visitantes como también la estrategia “Dua-logada” desarrollada por el Museo de Petah Tikva.

Cada DEM ha declarado sus políticas respecto a la manera de planificar las actividades (4.) educacionales políticas muy distintas que demuestran de manera evidente los enfoques del departamento según el posicionamiento de su jefa y en consecuencia la manera En la que se llevan a cabo las prácticas educativas. Mientras en Ashdod se manifiesta una política centralizada en la JDE de manera estricta, en museos como Tel Aviv la política de planeamiento es totalmente independiente y los educadores diseñan las visitas de manera totalmente autónoma. El resto de los museos se encuentran en lugares intermedios tanto en lo que se refiere a la colaboración como al seguimiento.

El taller (5.) como parte de la visita de alumnos al museo de arte es un tema que en varios lugares se encuentra en transición de cambio. Algunos lo incluyen sin excepción y otros lo omiten intencionalmente y hemos visto que son distintos los factores que influyen sobre la aplicación de esta estrategia como algo integral de las visitas según se hacía en el pasado.

Basándonos en las declaraciones de todos los museos podemos decir que el perfil del mediador (6.) tiene características comunes. A pesar de eso vimos qué factores ajenos a las políticas internas de los Museos, cómo el lugar geográfico en el que se encuentra delimita el nivel y las características de los mediadores que forman parte su equipo. De esa manera las declaraciones revelan que los museos ubicados en centros urbanos gozan de una oferta mayor y mejor capacitada de postulantes que en el norte o en el sur del país. Pero más allá de este factor hemos visto que los criterios de elección y entrenamiento de los educadores varía según las exigencias de quién dirige el DEM.

A pesar de que consideramos al rol del maestro de escuela y los acompañantes (7.) como un factor muy importante en este contexto, en las declaraciones de los departamentos prácticamente no sean manifestados. Este hecho exige la reflexión de un estudio de esta índole considerándolo como algo no realmente casual al no haber sido específicamente cuestionado en las entrevistas. Podemos interpretar esto como manifestación de la falta de atención y de descuido del tema tanto de parte del museo como de las escuelas. La evidencia del rol de los maestros en las visitas de escuelas será tratada en los próximos apartados al estudiar las prácticas de las distintas estrategias.

Las propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita al museo (8.) es también un tema que se ha manifestado de manera muy distinta al comparar lo que sucede en los distintos museos. Mientras en el Museo de Haifa se ha otorgado a la fase anterior a la llegada al museo la suficiente importancia para dedicarle los recursos necesarios para enviar un educador a la escuela la semana anterior a la visita, otros museos ven a esta actividad como un esfuerzo imposible o algo fuera de alcance.

Lo que se refiere a la evaluación y supervisión(9) de las prácticas educativas que ofrece el museo la mayoría de los DEM se basan en las hojas de feedback como referencia principal. Las

declaraciones señalan la necesidad de hacer observaciones consistentes en el campo pero de alguna manera se ha deducido que en la práctica cotidiana no siempre es posible llevarlas a cabo .Por otro lado todos los museos señalaron que las reuniones de equipo incluso las interacciones que podemos denominar informales, como Grupos de WhatsApp actúan como factores de apoyo y colaboración de los equipos.

Referente a la duración de la visita (10.) se han hecho pocas acotaciones en las mismas declaraciones pero la implicancia del tiempo de cada actividad se manifiesta de manera más relevante en los resultados de las observaciones.

El último tema se refiere a las ofertas del museo para los docentes (11.). Teniendo en cuenta que hablamos de un sector profesional organizado que lleva al alumnado al museo también de manera organizada, son pocos los casos en los que hemos visto referencia directa a lo que concierne a algún tipo de preparación de los docentes para (al menos) aprovechar el inmenso esfuerzo que significa salir de la escuela y llevar a los niños al museo.

### ***5.3 Estudio de las prácticas educativas de las estrategias aplicadas.***

Respondiendo al segundo objetivo específico de este estudio, que es analizar la aplicación de las estrategias de mediación de los museos en su práctica educativas, vamos a presentar y a comentar los resultados obtenidos por medio de las observaciones.

La información obtenida se ha analizado e interpretado siguiendo el mismo esquema de categorías aplicado en el análisis de las declaraciones de los DEM.

El proceso de categorización ha sido mixto, metacategorías deductivas establecidas a priori combinado con un proceso de tipo inductivo, es decir categorías y subcategorías establecidas

en función de los datos obtenidos. Por medio del programa informático se efectuó el análisis de contenido de los informes de las fichas de observaciones y así se fueron definiendo las subcategorías específicas surgentes de las particularidades de cada caso. Procedimiento que hemos justificado en el apartado de análisis de los datos en el capítulo anterior (cf. p.245 )

De esta manera al analizar la información obtenida por medio de las observaciones, nos referimos a las categorías que se manifestaron en las declaraciones del museo estudiado, pero no solo, pudiendo analizar las observaciones en relación a todas las categorías posibles que se fueron definiendo en conjunto en todo el estudio.

Los resultados obtenidos de cada uno de los museos se expondrán en mapas conceptuales según la metacategorías, categorías y subcategorías, codificados según la fuente de recolección de los datos con la sigla: **O = Observación**

Para facilitar la lectura y la numeración de la codificación recomendamos consultar la lista de las categorías y subcategorías del análisis de las observaciones en el anexo A.2

Cada uno de los casos manifiesta la estrategia aplicada y en dos casos (1 y 7) en los que se ha observado también la estrategia de taller estas son presentadas en forma conjunta.

El estudio de casos en su integridad se manifestará en el próximo apartado (5.3) en el cual abordaremos los resultados obtenidos del análisis comparativo entre los resultados de las declaraciones de los DEM y los resultados de las prácticas educativas que presentamos a continuación.

### **5.3.1 Caso 1: Visita guiada I y taller**

En este caso se abordan los datos de dos estrategias distintas, la visita guiada y el taller que aparecen combinadas en la misma visita.

La visita guiada I que se efectuó en el Museo de Arte de Ashdod consistió en una visita de niños de cuarto grado de una escuela laica de la ciudad de Ashdod, organizada por la “canasta de cultura” (cf. p. 158). Los niños acompañados por su maestra titular y dos madres de alumnos llegaron al museo en autobús, sin bolsos ni abrigos. La visita se efectuó el 26 de junio de 2014 a las 11:00 de la mañana.

Recibieron a la clase dos guías del DEM. Debido a que el museo se encontraba en reformas y su entrada estaba temporariamente clausurada una de ellas los espero en la entrada del Centro de Arte Monart, edificio anexo al museo, para guiarlos y mostrarles el camino a una entrada auxiliar.

Esta visita se dividió en las siguientes fases:

- Recibimiento, introducción y repartición en dos grupos
- Visita en una exposición sobre técnicas artísticas, expuesta en tres salas, combinada con actividades creativas en las galerías.
- Taller artístico
- Despedida

La información de esta visita puede ser consultada en el anexo M : *Ficha de observación*

## CASO 1

A continuación, pasamos a presentar la información obtenida de los resultados de la observación en función de las metacategorías, seleccionadas previamente

### **1. Objetivo de la visita**

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura 5.43 las subcategorías obtenidas en este caso, en función a las categorías preliminares, fruto del análisis de los datos:

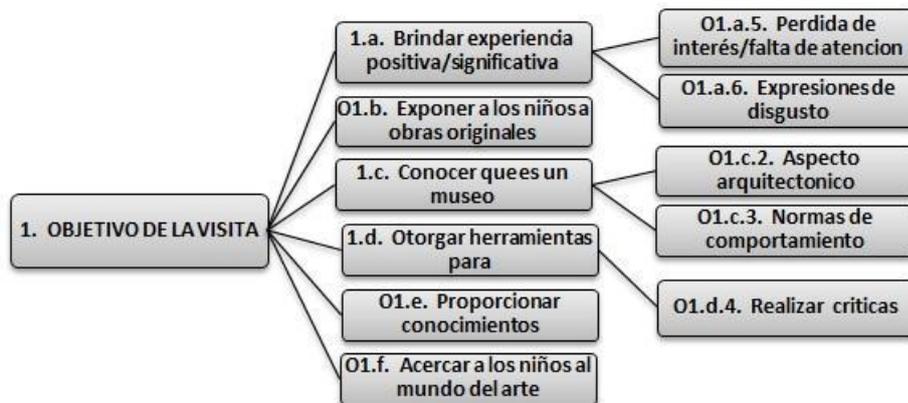


Figura 5.43 Mapa conceptual observaciones de los objetivos caso 1

En esta visita se ha observado en reiteradas ocasiones que los niños perdieron interés (O1.a.1.) por lo que se les presentaba y la falta de atención llevó a comportamientos de desorden y a expresiones de disgusto: “Los niños están inquietos, parte de ellos conversan entre ellos y otros hacen preguntas referidas al museo. Al no recibir contestación pierden interés por la explicación de la guía y miran hacia su alrededor ... La guía dice repetidas veces: 'por favor presten atención'. Cuando la maestra ve que los niños siguen inquietos y parte de ellos continúan haciendo ruido, interrumpe a la guía ... Más tarde nuevamente debe intervenir ...el maestro dice: 'silencio! dejen hablar a la guía', 'Preguntas al final'... Al principio la guía logra conversar con alguno de ellos que se conmueven por lo que ven, pero en pocos minutos se percibe mucho alboroto y falta de concentración. ... la guía dice: 'en 5 minutos terminamos...’”

“Uno de los niños que es alejado del grupo pregunta: ¿por qué? Y al levantarse dice en voz alta: “¡esto es aburrido!”. (O1.a.2.)

Tenemos en cuenta que este tipo de situaciones en las que algunos alumnos pierdan el interés o se sienten aburridos pueden ocurrir en el museo o en otras actividades similares. No es eso lo que a nuestro criterio define lo que aconteció en este caso. Sino que creemos que el ritmo de la visita, el cansancio y la falta de motivación de los alumnos culminó con unas muestras

evidentes de descontento y expresiones como: “yo odio dibujar!”, que dichas en otras circunstancias y en otro tono podrían interpretarse incluso como algo natural.

Otra categoría de referente a el objetivo de la visita que fue enunciada en las declaraciones del DEM era: conectar a los niños con las obras originales del museo durante la visita se llevó a cabo mediante preguntas que realizó la guía tales como: “saben que es un museo? o ¿ Que es una obra de arte original?” Y respuestas de los niños: “Acá muestran tipos de pinturas y esculturas... una obra de arte original es una obra antigua... es una pintura diferente a las demás... Es una obra que nadie vio... Es una pintura que vale un millón de dólares... es una obra que alguien hizo... es una obra única ...” Después de recibir varias respuestas la guía dice: “están cerca, les voy a dar una pista” y continúan así hasta recibir la respuesta esperada por ella. (O1. b) Esta reacción en uno de los primeros momentos de la visita es una señal de parte de la guía que expresa cuál es su posición respecto al conocimiento. Lo que implica que cuando ella preguntaba algo esperaba de los niños una respuesta única y “acertada” y evidenciándose que lo que se pretendía obtener era una sola respuesta válida. Esto puede causar inseguridad en parte de los niños al temer equivocarse e inhibir la participación futura. (como ya mencionamos cuando hablamos de la mediación pedagógica de Feuerstein (Izard, 1997, p. 126)

Otro tema relacionado a los objetivos era: conocer que es un museo como concepto global que incluye el edificio, la fachada del museo, la entrada, el lobby y el recibimiento de los visitantes.

En el caso observado hay que tener en cuenta que en el momento de la visita observada el museo se encontraba en refacciones, por lo tanto, los alumnos no pudieron ingresar por la entrada principal del edificio y lo recibieron por un edificio anexo, entrando directamente a la sala del taller ubicada en el sótano del museo. Las dos guías los recibieron en la sala del taller

sin hacer ninguna acotación al respecto. De esta manera esa situación temporaria fue vivida por los niños como un hecho natural. (O1.c.2)

Una de las notas definitorias de los museos de arte contemporáneo es la importancia que en ellos adquiere el edificio en sí mismo y el contexto en el que se encuentran. Esto es debido, en parte, a las características de tamaño, forma y cualidades de las obras del siglo XX respecto a los cuadros convencionales del siglo XIX. (Hervás Aviles y Tiburcio Sánchez, 2011, p. 3)

Así lo es también en el museo de Ashdod, característica importante de este en su entorno y referencia que podía haber creado contenido en interés en los niños sobre el concepto del museo, considerando las carencias temporales que la situación dictó.

Como parte del aprendizaje referente a qué es un museo, se incluye habitualmente la información sobre las normas de comportamiento en el lugar. (O1.c.3). Para conseguir este objetivo, la guía utilizaba oraciones sin final como recurso para incentivar la participación. (Recurso que analizamos mas adelante).

En lo que se refiere a distintas herramientas que la experiencia en el museo puede otorgar, al tratar de explicar algunas características de una obra abstracta y la guía dice: “yo no les pregunto si es lindo porque sobre gustos no hay discusión, Y agrega: “fíjense lo que se puede lograr hacer solo con el color!” Explicando que esta es una obra abstracta: “el artista da la oportunidad para que cada uno imagine lo que quiera”. El contenido de los mensajes del guía parecía tener un doble significado. Por un lado ella dice que sobre gustos no hay discusión y que el arte nos proporciona la oportunidad de imaginar libremente y por otro lado ella no les da a los niños la oportunidad de expresar su imaginación o sus gustos personales (O1.d.4).

En varias oportunidades la guía proporciona conocimientos y trata de acercar a los niños al mundo del arte cuando demuestra cuales son los colores complementarios, o trata de explicar la diferencia entre el arte figurativo y el abstracto. (O1.e y O1.f). En el primer caso lo hace con un experimento que sorprende y despierta el interés de los niños, pero es evidente que cuando trata de transferir información magistralmente que carece de estrategias de motivación y lo que pretende es comunicar al grupo unos conocimientos más académicos, los niños se vieron distraídos.

## 2. El Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.44 las: categorías y subcategorías que se manifestaron en las observaciones de este caso.

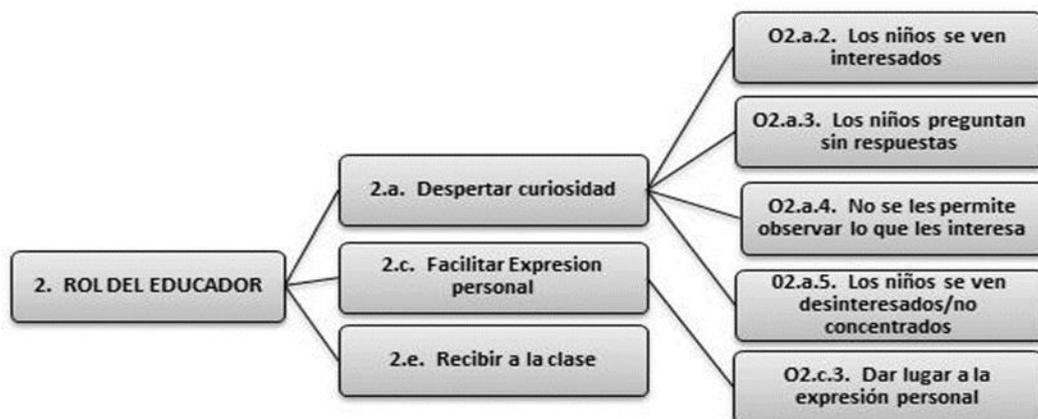


Figura 5.44 Mapa conceptual observaciones del rol del mediador caso 1

Uno de los roles del mediador es despertar la curiosidad de los niños. En esta visita se han observado varias oportunidades en las cuales los niños se ven interesados por lo que ven y hacen preguntas referidas al museo, como el caso de una niña que mientras iban caminando de una sala a otra, preguntó a la maestra: ¿por qué no vemos todo el museo? o en la ocasión en la que ingresaron a una sala en la que se exponían varias obras de arte de distintos artistas hechas con la misma técnica de grabado y en una de las paredes una pantalla de video con una demostración

en vivo de la técnica tratada. Allí se les pidió a los niños sentarse en el suelo y prestarle atención a la guía que les explico y demostró cuál es la actividad que debían hacer en ese lugar. Gran parte de los niños prestaban más atención a la película que se proyectaba que a la explicación de la guía quien reiteraba: “por favor presten atención”, “todos los ojos hacia mí” tratando de superar la situación absurda en la que los niños eran trasladados a una exposición y en lugar de observar las obras o la película que mostraba cómo se hacían las obras, se veían obligados a enfocar su atención y sus miradas en la guía y en el grabado de una pequeña moneda que supuestamente demostraba cómo funcionaba la técnica (O2.a.2). Lamentablemente en ninguno de esos casos los niños recibieron respuestas o posibilidad interesarse en lo que les despertó curiosidad. (O2.a.3.y O2.a.4.). En consecuencia, podemos decir que esta fue una de las principales razones que causaron la falta de concentración (O2.a.5) y desorden por las que los niños no escuchaban, no atendían y alborotaban. La guía realizó muchas preguntas y se mostraba contenta al recibir diversas respuestas del grupo. Sin embargo, su forma de dar retroalimentación a los niños era: " ¡Excelente pero levanten la mano, por favor!

La guía efectúa muchas preguntas y se ve contenta al recibir muchas respuestas y trata de alentar a los niños diciendo “¡Excelente! Pero levanten la mano ¡por favor! (O2.c.3.). Nuevamente, las expresiones de los niños debían ser reguladas y ordenadas. Posición un tanto ambivalente respecto a la fluidez de la participación esperada.

Nuevamente mensajes que ubican a los niños en una posición ambivalente respecto a la expresión de sus ideas con fluidez y naturalidad.

### **3. Recursos**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la figura n. 5.45 las categorías y subcategorías que se manifestaron en las observaciones de este caso.

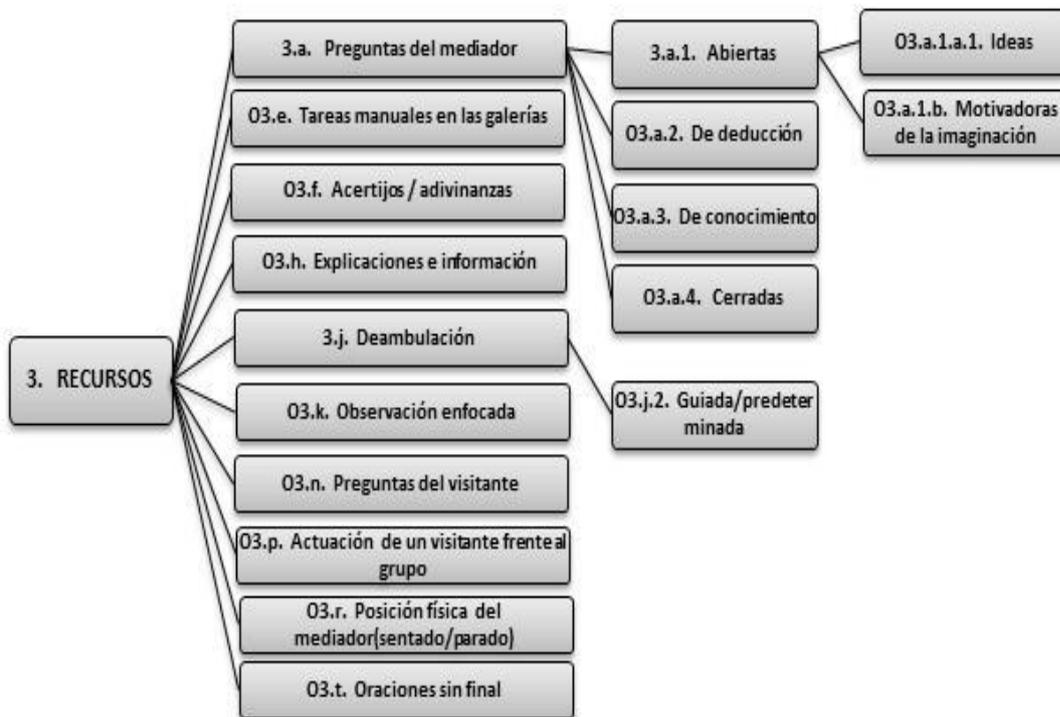


Figura 5.45 Mapa conceptual observaciones de los recursos caso 1

Como anticipamos uno de los recursos principales que se aplican en este caso es el uso de preguntas. A veces estas son abiertas, motivadoras de la imaginaci3n, de deducci3n o de conocimiento, como: “¿Qué quiso decir la artista?(O3.a.1.a.1), “ ¿ qué hay en esta obra?; ¿que son las manchas blancas? (O3.a.1.b); “creen que es una pintura o una fotograf3a? (O3.a.2), ¿ cómo creen que se realizó esta obra? O “de que material creen está hecha esta obra?”(O3.a.3).

En otras oportunidades se efectúan preguntas cerradas que no dan muchas opciones de pensamiento o de elecci3n.

Otro recurso aplicado fueron pequeños cuadernillos y lápices que los acompañaban durante toda la visita como un cuaderno de bosquejos, que podrían utilizar posteriormente en el taller (O3.e.).

Con el propósito de experimentar el efecto de los colores complementarios la guía preguntaba: “¿quieren ver cómo funciona eso en nuestros ojos? (O3.f) A continuación invitó al grupo a mirar fijamente a un niño vestido de rojo. Tras esperar unos segundos se pide a los mismos niños que miren fijamente a una pared blanca unos segundos. Sorprendentemente estos niños descubren que : “estos (el rojo y el verde) son los llamamos: colores complementarios” (O3.h.).Este fue un ejemplo excelente de cómo conseguir la atención y la emoción de los participantes.

Durante toda la visita la deambulación se efectuó de manera predeterminada por la guía sin permitirles a los niños deambular por alguna sala en forma independiente. (O3.j.2)

Esta visita fue muy ruidosa tanto por la falta de concentración como por el interés que el museo despertó en los niños que se manifestó en numerosas preguntas que ellos enunciaron y que generalmente quedaron sin respuestas. Entre ellas: ¿qué ganan los artistas que exponen? ¿Ustedes les pagan? ¿De dónde tienen Uds. todas estas pinturas?” “¿Cuánto vale esa pintura?” “¿En eso gasta el gobierno la plata?”(Risas), “¿quién es ese?” “Por qué no se escucha bien lo que dice?” ¿Si yo pinto esto también me lo van a poner en el museo”? o ¿ cómo se conservan las pinturas tanto tiempo? Todas preguntas relevantes a cuestionar en la ocasión y el lugar en el que se encontraban pero que quedaron sin responder. (O3.n.)

La mayoría del tiempo la guía se encontraba de pie mientras ella les pedía a los niños que se sentaran en el suelo para mirar la obra que se había seleccionado. (3.r)

#### **4. Planeamiento de visitas**

El planeamiento de la visita Se pone de manifiesto en las declaraciones de los DEM, y por su relevancia a la hora de estudiar sus implicaciones en la manifestación de las prácticas

educativas en su totalidad. Por consiguiente en los resultados de todas las observaciones presentadas a continuación no hay información al respecto y el análisis referente a esta metacategoría se retomará en el apartado (5.3) del estudio comparativo desarrollado más adelante..

## 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al taller presentamos en forma resumida en la figura 5.46 las categorías y subcategorías que se manifestaron en las observaciones de este caso:

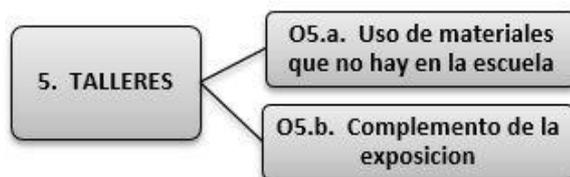


Figura 5.46 Mapa conceptual observaciones del taller, caso 1

El taller ubicado en el piso más bajo del museo, no está equipado para ser tal, debido a que originalmente es una sala de reuniones, con una pequeña biblioteca. El grupo que visitó primero en la exposición y luego a la sala destinada como taller y se sentó alrededor de una amplia mesa en la que se encontraban ya los distintos materiales a usar. La guía explicó el objetivo del taller, ejemplificó con pequeñas obras hechas en distintas técnicas y de distintos temas las que fue repartiendo para que los niños las observaran de cerca. Cada alumno debía seleccionar de su cuadernillo las imágenes dibujadas en la exposición y aplicarlas en su trabajo.(O5.a. y 5.b.) La mayoría de los niños se vieron interesados en el trabajo práctico a pesar de que algunos no se lo toman en serio, finalizando brevemente, parándose y conversando.

Al finalizar cada niño debía llevar su trabajo pero no todos se vieron interesados en el resultado de la tarea creativa abandonándola en el lugar sin mayor preocupación.

Debido a las condiciones y las posibilidades que existen en los museos, estos talleres creativos son por lo general actividades esporádicas y muy sencillas. Es así que se pueden crear dos situaciones problemáticas: una es que el producto obtenido sea demasiado básico y no cumpla con las expectativas, y otra es que el producto sea bello e impactante pero que los alumnos no logren ver la conexión esperada entre estos y lo que experimentaron en las salas de exposición. Muchas veces la relación entre los visitantes y el producto creativo es forzada y se relaciona solo con las técnicas que usan los artistas pero de manera muy superficial.

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.47 las categorías y subcategorías que se manifestaron en las observaciones de este caso.

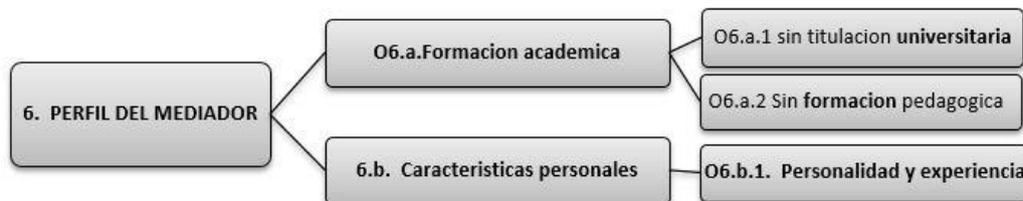


Figura 5.47 Mapa conceptual observaciones del perfil del mediador, caso 1

La guía de la visita observada en este caso es una estudiante de bellas artes con poca experiencia (O6.b.1) y ningún tipo de capacitación pedagógica.(O6.a.) Por lo general los componentes de los equipos de educación en los museos de arte de Israel que tienen capacitación universitaria en historia del arte o en escuelas superiores de bellas artes, carecen de estudios en el campo de la educación. Los egresados de profesorado tienen una capacitación

combinada pero raramente llegan a trabajar como educadores en museos, ya que gozan de la opción de trabajos más estables y mejor pagados en el sistema de educación formal.

Al respecto escribe Eneritz López (2009), en su tesis doctoral en la que investigó estas polémicas en museos españoles: “Ante la propuesta de delimitar esta profesión, me he encontrado con visiones distintas e incluso contrapuestas”. (p. 282) “Lo cierto es que todos los educadores de museos en general transitan en su vida profesional cotidiana entre terrenos muy distintos, por lo que su perfil a menudo es difícil de delimitar” (López, 2009, p. 284) “La identidad del educador de museos de arte está a caballo entre tres mundos interrelacionados: el mundo del arte; el mundo de la educación; y el mundo de la educación artística. Estos tres mundos tienen sus propias prácticas, historias, culturas y literatura que deben ser asimiladas y negociadas por el educador de museos”. (Thornton, 2005 citado en López 2009, p.284)

### **7. Rol de maestro/acompañante**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro/acompañante presentamos en forma resumida en la figura nº 5.48 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:



Figura 5.48 Mapa conceptual observaciones del rol del maestro, caso 1

La clase de alumnos llegó al museo con su maestra y dos madres acompañantes. La maestra acompañó a la clase que comenzó el recorrido por las galerías y las madres permanecieron en el taller con la mitad de la clase. Durante todo el recorrido en las galerías la maestra se encontró parada detrás de los niños, cooperó con la guía y trató de ayudarla a hacer sentar a los niños en los lugares indicados y a desplazarlos de un lugar a otro de forma ordenada (O7.c.) .

En la sala donde se expuso el video la maestra detuvo la explicación del guía, debido a la falta de atención y les pidió a los chicos de espaldas al video (que los distraía) y que la miraran agregando: “A este ritmo no vamos a llegar al taller”.

#### **8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita**

No hay datos al respecto

#### **9. Supervisión/Evaluación y Feedback**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la evaluación presentamos en forma resumida en la figura n. 5.49 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:



Figura 5.49 Mapa conceptual observaciones de la evaluación, caso 1

Una vez concluida la visita, toda la clase se reunió en el taller. Las guías les entregaron a las maestras un formulario de feedback (O9.b) a llenar y estas lo hacen mientras trataban de organizar a los niños antes de salir.

#### **10. Duración de la visita**

La visita duró una hora y media según lo programado. Tomando en cuenta los traslados, las explicaciones de las tareas manuales, la limpieza del taller y demás, esto significó menos de 45 minutos “neto” en cada una de las partes de la visita.

#### **11. Ofertas del museo para docentes**

No hay datos al respecto

### 5.3.2 Caso 2: Visita guiada II

En este caso se abordan los datos de la estrategia de visita guiada que se efectuó en el Museo de Arte de Tel Aviv y consistió en una visita de niños de tercer grado(8-9 años), de una escuela de un municipio situado al sur de Tel Aviv, que visitaron el museo el 28 de mayo de 2014 aproximadamente a las 9:00 de la mañana.

La clase, su maestra y dos acompañantes llegaron a la entrada principal de uno de los edificios del museo. Mientras los niños esperaban fuera con los adultos, la maestra ingresó al museo, y en pocos minutos llegó el guía del museo encontrándose con ella. La maestra y el guía se pusieron de acuerdo que los niños comieran primero su desayuno y después comenzaran la visita guiada. El guía indicó a la maestra cómo llegar al punto de encuentro para comenzar el recorrido. Al finalizar la comida los niños entraron a un pequeño recinto para dejar sus bolsos y luego siguiendo a la maestra ingresaron al lobby del museo hasta reencontrarse con el guía.

La visita se dividió en las siguientes fases:

- Introducción con un objeto
- Visita a una exposición de Jeff Wall (fotografías de gran dimensión)
- Vista de la obra: Lusitana de Joana Vasconcelos
- Visita al jardín interno del museo
- Visita a la exposición de Orit Raf (fotografía)
- Despedida

Información que se puede consultar en el anexo N que presenta la *Ficha de observaciones*, Los resultados se presentan a continuación siguiendo las metacategorías seleccionadas previamente :

## 1. Objetivo de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura 5.50 las subcategorías obtenidas en este caso, en función a las categorías preliminares, similares a las categorías del análisis de las declaraciones anteriores.

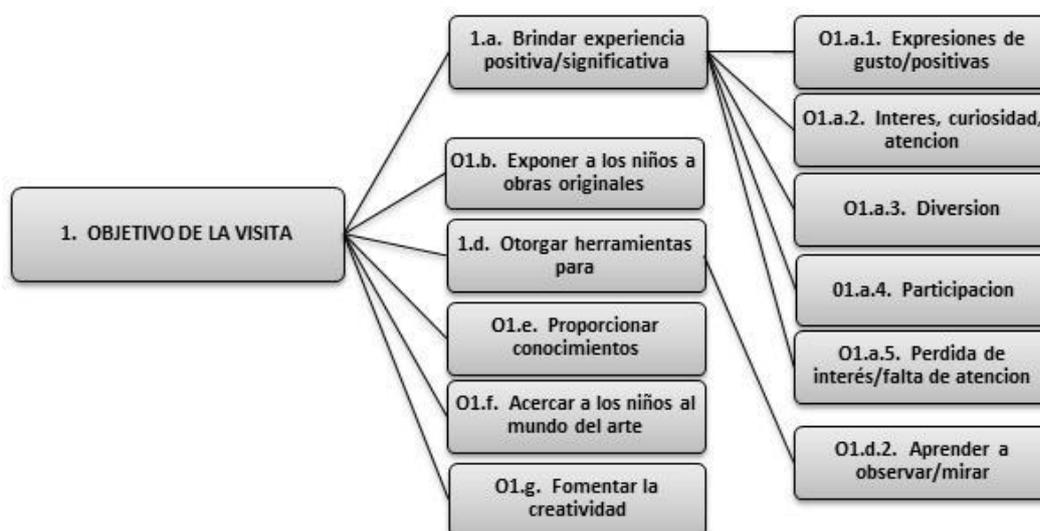


Figura 5.50 Mapa conceptual observaciones de los objetivos, caso 2

Según las observaciones de este caso, los niños que participaron en esta visita se vieron involucrados, llenos de curiosidad e interés, lo que fue expresado por sus reacciones y comportamientos e incluso verbalmente con expresiones de sorpresa y admiración: los niños curiosos por descubrir el enigma del objeto entre las obra del museo, señalaban y se exaltaban al percibirlo saltando y gritando. “¡miren que enorme!” “yo lo vi primero” y más tarde: “¡que divertido! (01.a.1.y 1.a.2.) .Los niños participaban entusiasmados en actividades de dibujo frente a las obras, mímica frente a una escultura y se veían muy divertidos al observar la obra de Vasconcelos recostados sobre el suelo (01.a.3 y 1.a.4.) Al entrar a la última sala de exposición, los niños reflejaban falta de concentración y cansancio. Al ver el espacio abierto de la galería algunos de ellos comenzaron a deambular sin ninguna dirección, otros se tiraban

al suelo y en general ignoraban al guía que se encontraba de pie en un punto determinado de la sala (O1.a.5). El guía permanecía parado sin decir nada ni emitir ningún tipo de expresión facial o corporal, permitiéndoles así a los niños a continuar con esa situación desordenada hasta que después de unos minutos la maestra decidió llamarles la atención y reunirlos frente a él.

A lo largo de todo el recorrido el guía transmitió a los niños a distintos conceptos de mundo del arte por medio de preguntas, asociaciones, observaciones detenidas o tarjetas con reproducciones de obras famosas para comparar con los expositivos (O1.f.). Y frente a una inmensa fotografía de Wall repartió a los niños una cartulina negra y un lápiz negro, sugiriéndoles dibujar y luego conversar con ellos sobre sus reacciones (O1.g.).

## 2. Rol del Mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura 5.51 las: categorías y subcategorías que se manifestaron en las observaciones de este caso.



Figura 5.51 Mapa conceptual observaciones del rol del mediador, caso 2

Como ya dijimos en la presentación del caso, la maestra y el guía se pusieron de acuerdo en que los niños comerían primero su desayuno y después comenzarían la visita. El guía les indicó cómo llegar al punto de encuentro para comenzar el recorrido y al finalizar la comida

los niños entraron en un pequeño recinto para dejar sus bolsos y luego siguiendo a la maestra ingresaron al lobby del museo y continuaron hasta reencontrarse con el guía.

Fue interesante observar también cómo, a pesar del atraso, el guía recibió al grupo con mucha serenidad, se presentó, preguntó a los chicos como estaban y les dio la bienvenida (O2.e). Este fue un buen comienzo ya que así tanto los niños como la maestra estaban satisfechos y en consecuencia más tranquilos para emprender la visita.

El guía actuó desde un principio despertando la curiosidad de los alumnos. Ya antes de la entrada el guía sacó un objeto de su canasta entregándoselos se los entrega a los niños para que lo observan de cerca y lo tocan y preguntándoles a continuación: "¿qué les dice el objeto que yo les di? El guía conversó con los niños sobre sus asociaciones y experiencias personales ligadas al objeto y luego despertó su curiosidad e interés diciéndoles que durante la visita deberían descubrir algo ligado con el objeto.(O2.a.1.).

Respecto a esta introducción Hervás Aviles y Tiburcio Sánchez(2011) referencian recursos aplicados por el museo TaTe Modern en Londres y dicen:

En este sentido, y conociendo la importancia que tiene la manipulación de algunas obras de arte contemporáneo en este museo (las cuales parten de la performance y la interacción con el público), la Tate Modern ha optado por producir réplicas de algunas de éstas para que el público las toque (p. 8).

En distintas oportunidades se observaron reacciones del guía que fueron creando confianza y seguridad en los niños en los espacios desconocidos del museo. Por ejemplo: el guía explico el plan de la visita: "primero vamos a dar una vuelta a ver las obras y después vamos a hablar sobre algunas obras que yo elegí". O al decirles respecto a la interpretación de lo que veían:" fuera de lo que está escrito aquí sobre la obra, yo no tengo mejores respuestas que la que

ustedes pueden dar”. Esta intervención fomentó y facilitó que los niños expresaran sus ideas y emociones (O2.c-3.y 2.c.4) “este es un gato negro pero como es de noche no se ve bien”... es un mar con olas negras porque está oscuro” o preguntas como: “¿A través de lo que vemos podemos saber cómo se siente el personaje?

Mientras se encontraban en el patio del museo, al quedar dos niñas de pie el guía se dio la vuelta y les preguntó: “¿Hay alguna razón por la que Uds. no se sientan?” A lo que respondieron que ellas podían escuchar desde donde estaban y que no tenían ganas de sentarse. Pero después de unos instantes, al ser cuestionadas por el guía decidieron sentarse también.(O2.c.1.) En otro momento frente a una pregunta de una niña el guía dijo: “¡excelente pregunta! Recuérdala y enseguida te responderé.

### **3. Recursos**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la figura n. 5.52 las categorías y subcategorías que se manifestaron en las observaciones de este caso.

:

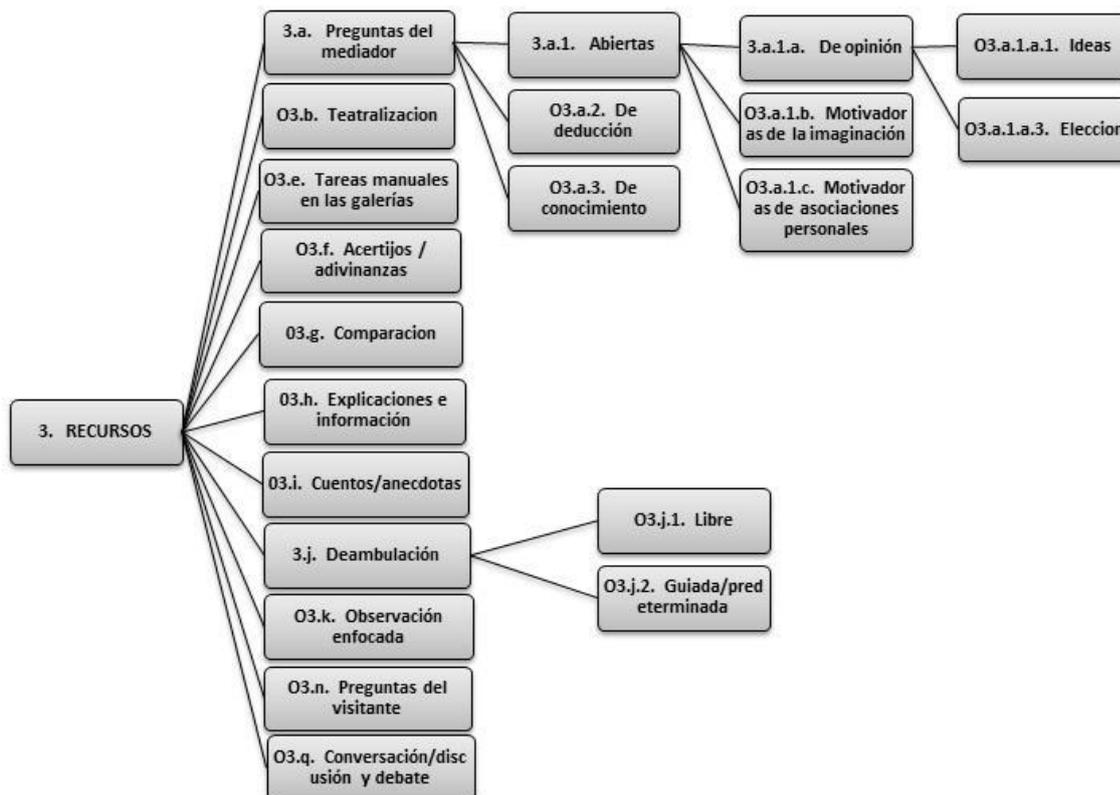


Figura 5.52 Mapa conceptual observaciones de los recursos, caso 2

Las preguntas del guía por lo general fueron abiertas (O3.a.1.) e incentivaron el pensamiento, la opinión personal y motivan la imaginación (O3.a.1.a. y 3.a.1.b.), por ejemplo: "¿Qué les dice el objeto que yo les di? ¿Qué les parece esta obra? ¿Qué ven en esta pintura? ¿Alguien quiere darle un nombre? ¿piensan que hay relación entre la obra y el relato? ¿Podemos saber qué estación del año es?" (O3.a.2.) o ¿ piensan que las esculturas tienen algo en común? ” (O3.g)

Cuando alguien preguntaba algo sobre las obras del museo, el guía devolvía la pregunta a toda la clase. Al entrar a la sala de pinturas una niña preguntó: “¿De dónde tienen Uds. todas estas pinturas? ” El guía los hizo pensar sobre la respuesta: "¿ Ustedes les piden a los pintores que hagan cosas? ¿ Los pintores se las regalan? Quizás cuando un pintor se muere y no tienen lugar en la casa traen las pinturas al museo...”

Una de las paradas es en el patio del museo donde se encontraban varias esculturas. El guía pidió al grupo sentarse alrededor de una escultura y les contó un pequeño relato mitológico. (O3.j.)

El guía usó también recursos como la mímica para que los niños expresaran sus interpretaciones: "A ver muéstrenme una cara enojada y ahora una sorprendida..."(O3.b.)

Al ver que los niños se habían sentado demasiado cerca de una de las obras, el guía contó un pequeño relato que hizo que entendieran que desde lejos las esculturas se veían mejor. Contó hasta 10 y indicó a los niños que se volvieran a sentar. Los niños lo hicieron con naturalidad y agrado.

Posteriormente, la intriga por descubrir el enigma del objeto y la obra de arte relacionada hizo que los niños se emocionaran al descubrirlo (O3.f).

Una vez descubierta la obra relacionada con objeto el guía les contó la historia de la obra de arte (que a su vez responde a la pregunta pendiente) y continuó explicando aspectos relacionados con la arquitectura del museo (O3.a.3).

Por lo general la deambulación fue predeterminada por el guía quien decidió a dónde llevar a los niños y estos lo fueron siguiendo a donde les indicaba. (O3.j.2.) En la última sala el guía les entregó unas tarjetas y la actividad se desarrolló en parejas o grupos de tres alumnos y durante varios minutos los niños recorrieron libremente la sala (O3.j.1.) comparando, conversando y discutiendo sobre las obras: "Este tiene los mismos colores"... si pero "acá hay gente y ahí no"... "en los dos hay una señora sentada"... "yo no veo nada parecido" etc... (O3.k. ,3.q. y 3.g)

No solo el guía realizaba preguntas, sino que motivaba a los niños para que estos también las realizaran: ¿en esa época había también esculturas? (O3.n.)

En el momento de llegar a la planta más baja del museo para observar la obra de Vasconcelos que ya la habían “descubierto anteriormente”, la imponente obra, colgada del techo tres pisos más arriba, se dejaba ver por la garganta central del edificio. Sin decir nada, el guía se tumbó en el suelo mirando hacia arriba insinuando así lo que quería que hicieran los niños. (O3.r.) Los niños emocionados exclamaron: “¡miren que enorme!” y distintas expresiones de sorpresa y admiración. Al ver al guía acostarse sobre el suelo mirando la obra se tranquilamente y poco a poco fueron imitando al guía tumbándose en el suelo como él había hecho. El guía continuó conversando con ellos sobre la obra y la arquitectura del museo en esa posición como si fuese una situación natural. Mientras escuchaban el relato del guía uno de los niños dijo espontáneamente: “¡que divertido!”

#### 4. Planeamiento de visitas

No se detectaron datos respecto a esta tema en la observación como ya comentamos en el caso 1

#### 5. Talleres

No hay datos al respecto

#### 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura 5.53 las: categorías y subcategorías que se manifestaron en las observaciones de este caso.



Figura 5.53 Mapa conceptual observaciones del perfil del mediador, caso 2

Como anticipamos a lo largo de toda la visita, el mediador demostró tener una gran sensibilidad (O6.b.2.) a las reacciones de los niños, los escuchaba , los respetaba y era flexible según lo que iba ocurriendo durante la visita . Mencionamos ya sus reacciones serenas incluso cuando dos alumnas permanecieron paradas o cuando los niños expresaron cansancio y falta de concentración.

El guía era un joven artista, que trabajaba en forma adicional como educador en el museo. Sin duda este caso mostraba claramente la importancia y la gran influencia de las características personales (O6.b.1) del educador de museo en su labor educativa. Esto combinado con una posición pedagógica consistente demostró resultados muy positivos.

## 7. Rol del maestro/acompañante

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro/acompañante presentamos en forma resumida en la figura n. 5.54 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :



Figura 5.54 Mapa conceptual observaciones del rol del maestro, caso 2

Según lo observado, la clase llegó acompañada por dos madres y un padre de los niños. Estos cooperaron con el mediador, estuvieron la mayor parte del tiempo con el grupo y ayudaban en los desplazamientos de los alumnos de un lugar a otro. En las salas o lugares donde habían bancos, se sentaban pero generalmente permanecían de pie detrás de los niños. Cuando estos saltaban o corrían , la maestra trataba de tranquilizarlos haciendo acotaciones como “despacio, no corran!” Y también observaciones positivas como: “yo veo que ahora

ustedes están muy bien sentados”. (O7.c.). Cuando era necesario, uno de los padres los acompañaba a los niños al baño. En otra ocasión uno de los padres salió un momento de la sala para hablar por teléfono y en otro caso tomaba fotos .

En la actividad de las tarjetas la maestra ayudó a repartir los grupos e intervino en algunos casos tratando de fomentar la cooperación entre los niños mientras argumentaban sus ideas.”

#### **8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita**

No hay datos al respecto

#### **9. Supervisión/Evaluación y Feedback.**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la evaluación presentamos en forma resumida en la figura n. 5.55 la categoría correspondiente fruto del análisis de los datos :



Figura 5.55 Mapa conceptual observaciones de la evaluación, caso 2

Al finalizar la visita el guía le entrega a la maestra los dibujos de los niños y les propuso utilizarlos para continuar alguna actividad en la clase como resumen de la visita o como recuerdo.

Al finalizar el recorrido, observamos que el mediador había acompañado al grupo al vestíbulo del museo, hizo sentar a los niños sobre el piso, le entregó al maestro una planilla con un formulario de feedback para que la cumplimentara y se despidió de la clase.

#### **10. Duración de la visita**

A pesar de que este grupo llegó un poco más tarde de la hora prevista y el tiempo que dedicaron al desayuno , el guía acortó el tiempo de la visita solo por cinco o diez minutos y los niños permanecieron en el museo aproximadamente una hora y media.

## **11. Ofertas del museo para docentes**

No hay datos al respecto

### **5.3.3 Caso 3: Visita teatralizada**

En este caso se abordan los datos de la visita teatralizada que se efectuó también en el Museo de Arte de Tel Aviv consistió en una visita de niños de quinto grado (10-11 años) de una escuela laica de una ciudad vecina a Tel Aviv, organizada por la “canasta de cultura” (cf. p. 158).

Dos clases de la misma escuela llegaron al museo acompañadas por sus maestras titulares, otra maestra de la escuela y dos madres acompañantes de cada clase (en total 7 adultos). Los visitantes llegaron al museo en ómnibus, sin bolsos ni abrigos. La visita se efectuó el 11 de junio de 2014 a las 10:00 de la mañana.

Las dos clases juntas acompañadas por los adultos entraron en el museo por una de sus puertas principales. Una de las maestras se dirigió al mostrador de información en donde le informan que debían entrar al vestíbulo central del museo y esperar allí. Después de unos minutos una mujer disfrazada se acerca a la clase, los saludó y les pidió que la siguieran..

Información que se puede consultar en el anexo O, que presenta la Ficha de observaciones del caso 3

Esta visita se dividió en las siguientes fases:

- Recibimiento en el vestíbulo de entrada , introducción y subida a la exposición de arte moderno en el segundo piso
- Mediación teatralizada frente a la obra de Gustave Klimt.
- Culminación de la visita frente a la obra de Kees Van Dongen
- Despedida

## 1. Objetivo de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura n. 5.56 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos:



Figura 5.56: Mapa conceptual observaciones de los objetivos, caso 3

Al encontrarse con el grupo, la educadora, que era una la actriz disfrazada de princesa árabe, los recibió sin presentarse comenzando su relato vinculado con una colección de arte. En un momento se detuvo preguntando a los niños ¿qué es una colección? ¿Alguien colecciona algo? (O1.a.c) Tras escuchar los que los niños decían, parafraseó parte de las respuestas y continuó subiendo y explicando hasta llegar a una sala de exposición.

Los niños se encontraron en una sala del museo rodeados de obras de arte originales (O1.b.). Las actrices trataron de acercar a los niños a las obras (O1.b.) relatando la historia de los personajes y de los artistas proporcionándoles información (O1.a.e) de manera divertida. En lo que se refiere a los objetivos referentes al tipo de experiencia vivida los datos obtenidos en las observaciones demuestran que “Los niños se veían divertidos, prestando atención e interviniendo (O1.a.2) respondiendo a preguntas... Participaban pasando al frente acentuando el interés de sus compañeros y causando risas”(O1.a.3 y O1.a.4)

## 2. Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.57 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

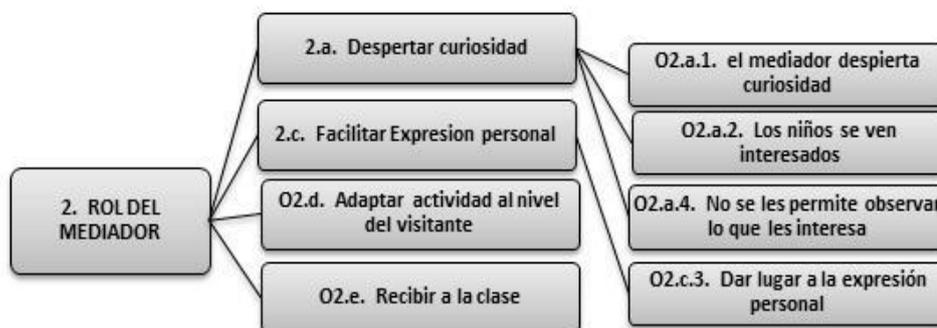


Figura 5.57: Mapa conceptual observaciones del rol del mediador, caso 3

Desde un principio las educadoras trataron de despertar la curiosidad de los niños al sorprenderlos con sus vestidos inusuales, su actuación (O2.a.1), por medio del uso de música y otros accesorios así como con preguntas que los hicieron intervenir. La mayoría del tiempo los niños se veían interesados por lo que sucede en la actividad y colaboraban con lo que se les pedía.

En el contexto de este estudio nos referimos a estas personas como educadoras debido a que se trata de una actividad cuyos objetivos declarados son acercar el arte a los niños y brindar una experiencia de aprendizaje por medio de la interacción con las obras de arte pero no podemos referirnos a una actividad intencionada de facilitar la interpretación o la apropiación de significados, sino de otorgar lo más entretenidamente posible la versión canónica de su iconografía. La actuación en este caso no es el objetivo, cómo podría ser en el teatro, sino un medio para lograr los objetivos.

De esta manera el esquema teatral en el cual los mediadores tomaron el lugar de protagonistas y el grupo de alumnos pasaron a ser el público, posicionó a los niños durante toda la actividad de manera estática en un mismo lugar sin permitirles la oportunidad de observar lo que realmente les interesaba. (O2.a.4)

En los momentos de participación podemos decir que al invitar a los niños a tomar parte de la actuación y de aportar sus respuestas, se les otorga la oportunidad de expresarse y de esa manera sentirse involucrados(O.2.c.3.): “Yo colecciono cochecitos con mi hermano”, “Yo tengo miniaturas de huevos kínder” “Mi abuelo me dio su colección de estampillas ”A mí me gusta juntar caracoles” .

### 3. Recursos

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la figura n. 5.58 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

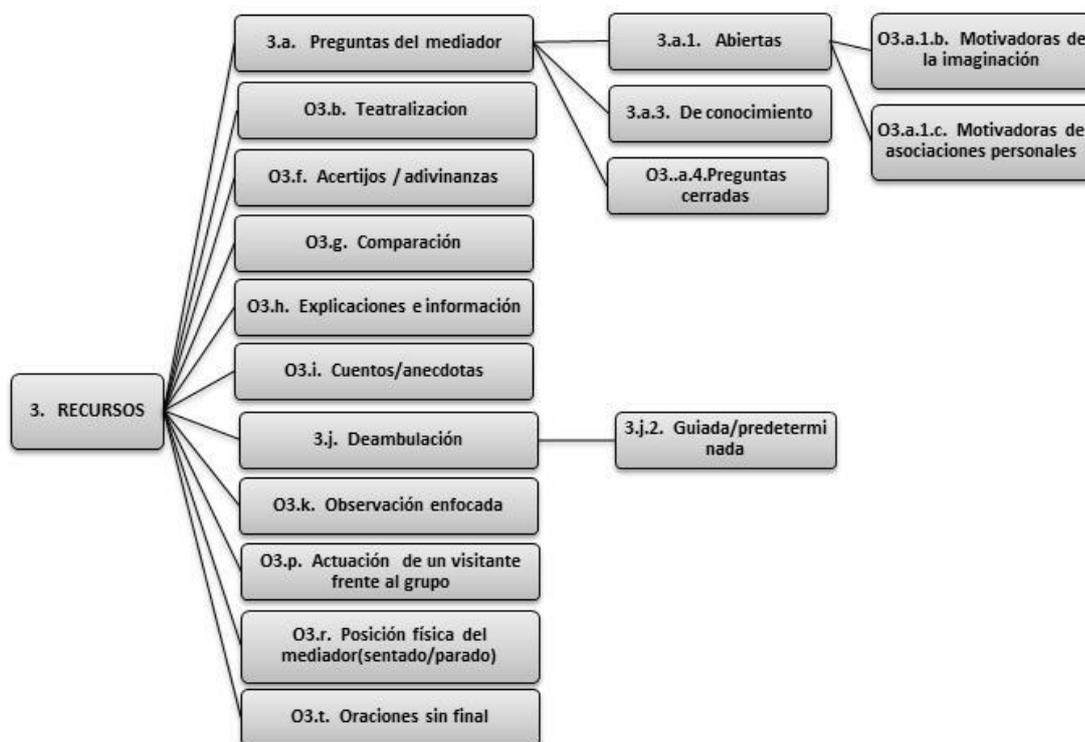


Figura 5.58: Mapa conceptual observaciones de los recursos, caso 3

Además de los recursos de la actuación, otros recursos se limitaron a facilitar la transferencia de datos y de información sin dar lugar a algún tipo de reflexión creativa. Se efectuaron preguntas que incitaron la observación y la comparación (O3.g.) pero más que nada estas fueron preguntas de conocimiento (O3.a.3) como: “¿Qué es un tocadiscos? ¿Qué es

un disco? ¿Cómo se denomina a la música que escuchan? (Mozart), ¿alguien escucho hablar de las mil y una noche? y demás.

La mayor parte de las preguntas fueron preguntas cerradas (O3.a.4.) que los niños debían acertar con respuestas correcta como: “Qué es una colección”, o el significado de una palabras en alemán, o términos no habituales en el léxico infantil. De esta manera intervinieron solo los niños que supieron las respuestas o aquellos que se sintieron seguros de adivinarlas. Repetidas veces se empleó el uso de oraciones sin final, aplicadas como incentivo de participación. (O3.t.)

Los personajes conversaban entre ellos, relataban historias sobre la época y el artista (O3.i.), explicaban el significado de palabras o conceptos ligados a la obra (O3.h.), usando adivinanzas (O3.f.) y preguntas para motivar a los niños a observar los detalles de la pintura tratada. (O3.k.)

A pesar que la trama del libreto invitaba a los niños a divagar libremente por la sala para buscar un elemento perdido, en la práctica, como anticipamos, tanto la dirección como las “paradas” eran obviamente señaladas por las mediadoras, evitando cualquier tipo de una deambulación libre de los alumnos en las salas del museo (O3.j.2.).

Las actrices lograron crear fácilmente un entorno teatral en el cual se movían con gran talento y fluidez manteniendo al público entretenido. (O3.r.)

#### **4. Planeamiento de la visita**

El planeamiento de esta visita obviamente ha tenido mucha inversión de trabajo y de costos. Estos datos se manifestaron en la entrevista de Sabag (anexo E) y en el artículo que escribió Borovich(2011)(cfr. 183) acerca de esta estrategia . en nuestras observaciones

pudimos evidenciar ese trabajo en los resultados de la vestidos , el libreto y demás pero los pasos del proceso

## 5. Talleres

No hay datos al respecto

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.59 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

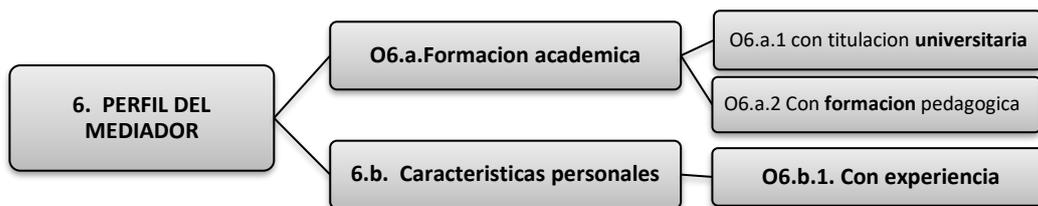


Figura 5.59: Mapa conceptual observaciones del perfil de mediador, caso 3

Se ha observado que la actividad fue llevada a cabo por dos actrices profesionales (O6.a.) que manejaron la actividad con gran habilidad tanto a nivel dramático como en lo referente a la interacción con el público. (O6.b.1.)

## 7. Rol del maestro/acompañante

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro/acompañante presentamos en forma resumida en la figura n. 5.60 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :



Figura 5.60: Mapa conceptual observaciones del rol del maestro, caso 3

El libreto de la obra (cf. p.171 y Anexo E) que era el eje central de esta actividad está diseñado de manera tal que se hace referencia no solo a los niños sino de manera indirecta también a los adultos. De esta manera hemos podido ver que tanto los maestros como los padres se vieron interesados también a pesar de que han cumplido meramente el rol de acompañantes.

Hemos ya mencionado la situación en la cual los adultos pasan a ser prácticamente desapercibidos durante la visita. Sin embargo, en momentos determinados, su presencia pasó a ser imprescindible. Esto se manifiesta en especial en museos con grandes dimensiones en los cuales el pasaje de una sala a otra puede ser distante y confuso, o en momentos en los cuales era necesario acompañar a un niño fuera del grupo brindándole una sensación de seguridad en un lugar desconocido, sin tener que dejar al resto del grupo no acompañado.

En nuestro caso los adultos permanecieron la mayor parte del tiempo con el grupo y ayudaron a desplazar a los niños de un lugar a otro y a hacerlos sentar frente al lugar de la actuación. (O7.c.) Generalmente se vieron parados detrás de los niños, sacaron fotos y en otros momentos salieron de la sala de exposición para hablar por teléfono.

## **8. Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita**

No hay datos al respecto

## 9. Evaluación

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la evaluación presentamos en forma resumida en la figura n. 5.61 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :



Figura 5.61 Mapa conceptual observaciones de la evaluación, caso 3

Al finalizar la actividad teatralizada el grupo de las dos clases volvió al vestíbulo del museo allí continuaron con otra actividad. Por lo general la visita teatralizada es parte de la visita al museo y los niños participan en algún otro tipo de actividad. Finalmente la maestra recibió la hoja de feedback (O9.b) en ella reportó sus impresiones de toda la visita y no solo de esta actividad.

## 10. Duración de las visitas

El Espectáculo-Galería duró una hora y luego los niños continuaron con una visita guiada. Este punto será tratado más adelante al momento de referirnos a lo declarado por el museo al respecto.

## 11. Ofertas del museo para los docentes

No hay datos al respecto

### 5.3.4 Caso 4: Visita con uso de teléfonos móviles

En este caso se abordan los datos de una visita que se efectuó en el Museo de Israel y consistió en una visita de niños de sexto grado(11-12 años) de una escuela laica de Jerusalén que se efectuó el 27 de abril de 2015 a las 11:30 de la mañana. Este caso trata de una visita combinada con un evento culmine de un proyecto anual de varias escuelas sobre el tema:

“Desarrollo personal y participación social”, que se celebró en un acto en el auditorio central

del Museo de Israel. Las clases y sus acompañantes entraron al museo por la entrada principal con sus bolsos y sus abrigos y se dirigieron directamente al salón de conferencias. Al finalizar el acto una persona referente al museo explicó desde el escenario cómo continuaría la visita al museo, indicándoles salir de allí para agruparse junto a las educadoras que los esperaban fuera. El grupo observado contó con 27 alumnos acompañados por una maestra y una madre. Información detallada sobre esta estrategia, sus objetivos y las distintas fases se puede consultar también en el capítulo 3 (cf. pág. X) y en la *Ficha de observaciones, Visita con uso de teléfonos móviles*, anexo P

Esta visita se dividió en las siguientes fases:

- Encuentro y conducción del grupo a una sala de exposición
- introducción sobre el proceso curatorial y el tipo de relación o “diálogo” que puede encontrarse entre dos obras de arte
- Explicación de la actividad de fotografía
- Deambulación libre de los alumnos en grupos de dos o tres personas, en búsqueda de los objetos a fotografiar
- Envío de los productos vía internet
- Reunión final y proyección de los resultados enviados y editados

A continuación, pasamos a presentar la información obtenida de los resultados de la observación en función de las metacategorías, seleccionadas previamente

### **1. Objetivo de la visita**

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura n. 5.62 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos:

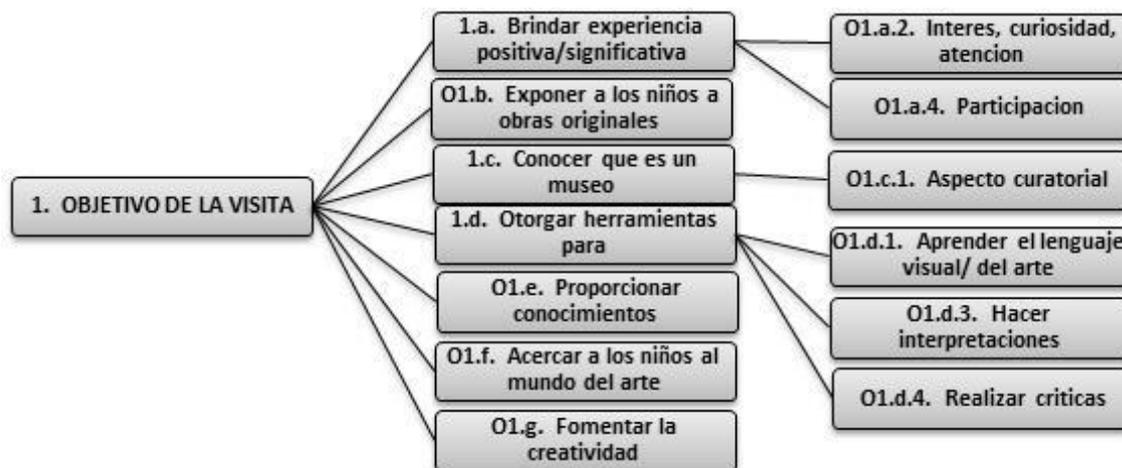


Figura 5.62 Mapa conceptual observaciones de objetivos, caso 4

En lo que se refiere a los objetivos de la visita los niños tuvieron la oportunidad de deambular libremente por las galerías en búsqueda de obras de arte que llamaran su atención (O1.b.) teniendo que observar detenidamente sus características (O1.d.1.) para poder finalmente decidir acerca de la relación entre ellas y elegir qué fotografiar . Esta actividad incentivó la creatividad (O1.g.) no solo en la producción fotográfica sino también en lo que se refiere al aspecto curatorial que ofrece el museo (O1.c.1.) . La educadora les explicó que al igual que hacen los curadores del museo ahora tenían ellos la oportunidad de crear sus propias relaciones documentándolas con fotografías con sus teléfonos celulares.

El encargo de buscar dos obras que se relacionen o dialoguen entre ellas fomentó el pensamiento crítico (O1.d.4.)y también la discusión y el diálogo entre los participantes(O1.d.3.). Los jóvenes se vieron entusiasmados e interesados por cumplir con el cometido (O1.a.4.) y el resultado final de la proyección de sus creaciones en una pantalla central aumentó la curiosidad y sumo atracción y diversión(O1.a.2.). Situaciones que nos permite deducir que los alumnos han vivenciado una experiencia positiva y placentera (O1.a.).

## 2. Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.63 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:

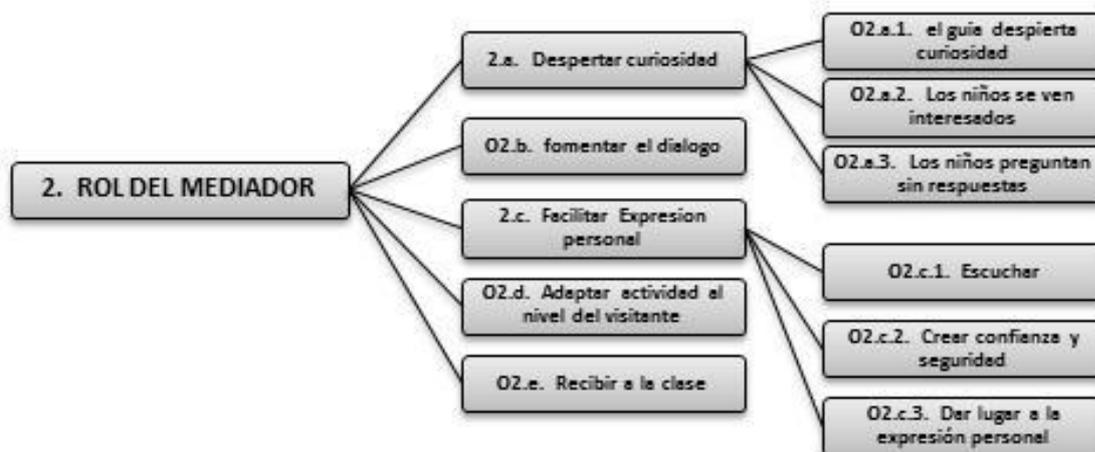


Figura 5.63: Mapa conceptual observaciones del rol del mediador, caso 4

La mediadora se encontró con el grupo a la salida del auditorio y los condujo sin hablar hasta un punto predeterminado en la exposición donde se presenta diciendo su nombre (O2.e) y expresando su alegría de recibirlos: "hoy haremos una actividad especial, que espero les guste". Se expresó así su buena disponibilidad despertando la atención y la curiosidad de los niños (O2.a.1.).

En este punto podemos dividir la actividad en tres partes: en la primera la educadora dio un ejemplo para explicar la actividad que deberían hacer los alumnos. Esta explicación se hizo por medio de preguntas de la mediadora y respuestas de los alumnos, situación con apariencia de diálogo, pero que no puede ser vista como tal, ya que su único objetivo fue llegar a una conclusión determinada con anterioridad, que ejemplificara la intención del ejercicio a efectuar. En la segunda parte de la visita los niños se dispersaron para elegir la obra de arte que debían fotografiar, conversando y dialogando entre ellos (O2.a.2.b.). En la tercera parte los alumnos observaron los resultados de sus producciones pero allí no se produjo ningún tipo de diálogo o de conversación.

En lo que se refiere a la habilidad de escuchar, hemos observado que "al sentarse algunos de ellos reaccionaron espontáneamente, hicieron acotaciones con respecto a las obras que

veían y otros enunciaron preguntas dirigidas hacia la educadora (O2.a.2.). Ninguno recibió respuesta siendo silenciados tanto por ella como por la maestra (O2.a.3). Paralelamente fueron cuestionados acerca de las obras que la mediadora había decidido tratar”.

No siempre es posible responder a todas las inquietudes de un grupo, pero al ignorarlas o no prestarles atención se bloquea la posibilidad de dar lugar al pensamiento crítico, a la expresión personal o a la curiosidad.

El momento en el que se les otorga a los alumnos confianza y se despierta la iniciativa, el interés y la creatividad es cuando comienza la actividad de indagación y la fotografía. Las prácticas de este caso demostraron que el tipo de actividad se adaptaba perfectamente a los conceptos de los jóvenes visitantes, acostumbrados a fotografiar con sus teléfonos y familiarizados con el medio digital(O2.d.). La temática de la tarea de buscar “obras que dialoguen” o se relacionen entre sí es una acción menos usual quizás, pero apropiada al nivel cognitivo de los alumnos, lo que aportó a la actividad una dimensión de desafío.

### **3. Recursos**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la figura n. 5.64 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:

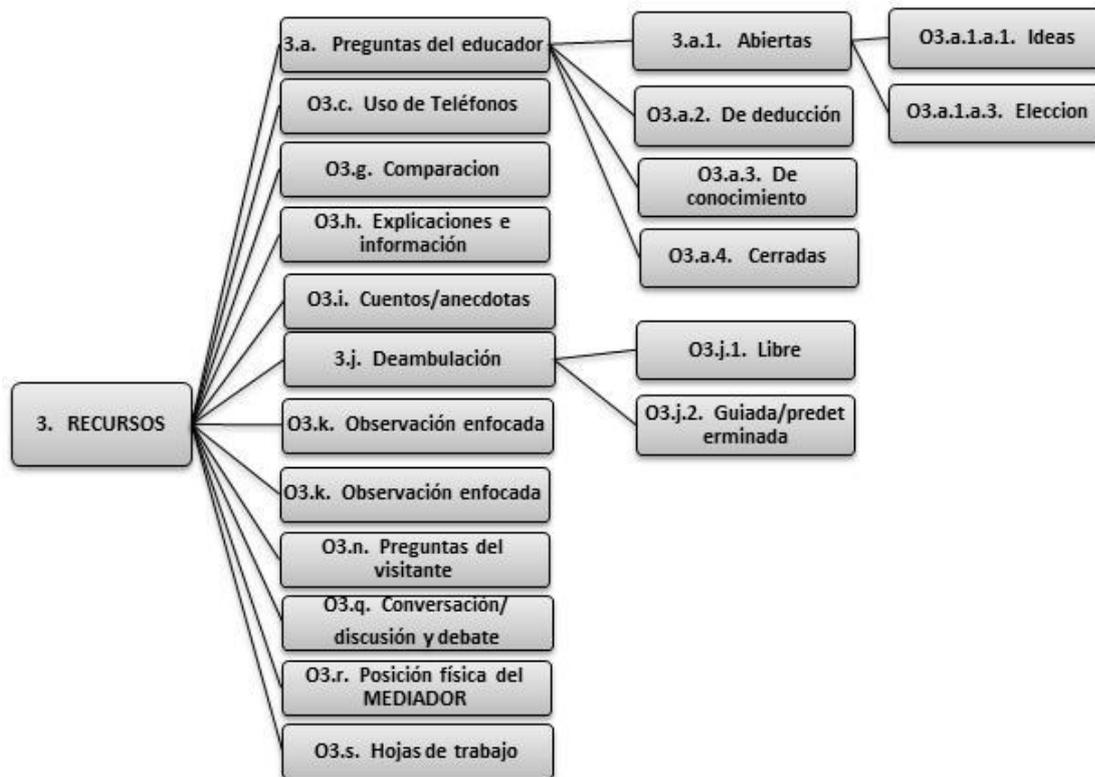


Figura 5.64 Mapa conceptual observaciones de recursos, caso 4

Como anticipamos, la mediadora en este caso no les presentó a los alumnos cuestionamientos de opinión. Por medio de un “peloteo” de preguntas y respuesta intentó llegar a una única respuesta como si fuese una deducción de los visitantes (O3.a.2.). Pero al no ser realmente una situación deductiva sino meramente ejemplificadora las preguntas no ayudaron a llegar a la conclusión deseada y finalmente la mediadora explicó lo que ella quería explicar desde un principio (O3.a.4 y O3.h.).

El núcleo principal de la estrategia de mediación estudiada en este caso se encuentra en la fase de la actividad en la cual los alumnos deben “observar las obras en las distintas galerías del museo (O3.k), buscar dos o tres que a su criterio crean un diálogo o tengan algo en común (O3.k) y fotografiarlas (O3.l.) con sus teléfonos celulares(O3.c.)”.

Si nos guiamos por las categorías y subcategorías de los recursos, podemos decir que el ejercicio en sí presenta cuestiones de opinión, de ideas y de elección (O3.a.1.a.1, O3.a.1.a.3),

motiva la imaginación (O3.a.1.b.) y la deducción (O3.a.2.) la comparación (O3.g) y la elección. Los alumnos deambulan libremente (O3.j.1.) y conversan entre ellos, discuten y justifican sus pensamientos (O3.q). Esta situación brinda a los jóvenes visitantes una confianza implícita que les otorga responsabilidad y compromiso con el lugar y la tarea.

Dado que esta estrategia fue observada en su primera puesta en práctica, no se llegó a concretizar la fase culminar del programa en la cual se podría haber desarrollado un debate acerca de las elecciones efectuadas. Lo que significa que después de observar el video-clip que se creo con el conjunto de todas las fotografías y videos que enviaron los alumnos, la idea que fue desarrollada mas tarde , consistio en un debate de los participantes de los grupos en los cuales cada uno podria brindar sus ideas acerca de la elección, del proceso o del resultado de lo que hizo. Al igual que comentar los trabajos de sus compañeros, actividad que otorga lugar a la expresión personal y al pensamiento crítico. Por medio de este caso podemos aprender el valor y la importancia de la fase ausente que evidenció el potencial positivo de esta y en consecuencia de la estrategia en general.

#### **4. Programación de la visita**

No tenemos datos al respecto

#### **5. Talleres**

Datos no relevantes al caso

#### **6. Perfil del mediador**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador presentamos en forma resumida en la figura 5.64 las categorías y subcategorías que se manifestaron en las observaciones de este caso.

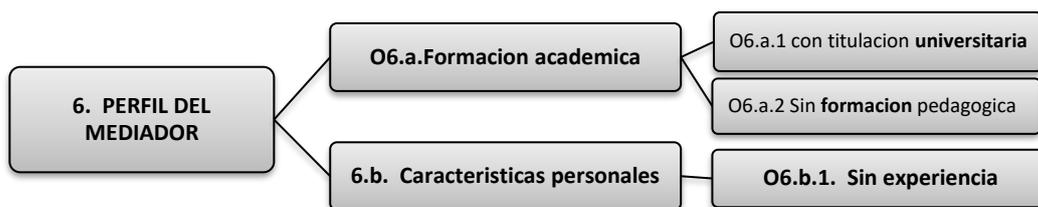


Figura 5.64 Mapa conceptual observaciones del perfil del mediador, caso 4

Esta actividad ha sido llevada a cabo por una mediadora inexperta(O6b.1.) no solo en esta estrategia (de por sí nueva) sino en la labor de educación/mediación del museo. Esto sucedió quizás debido a la circunstancia que se creó esa mañana en el museo al tener que recibir muchos grupos paralelamente. La falta de experiencia y de alguna manera su inseguridad (O6.b.) se manifestó, a nuestro criterio, en la segunda fase de la visita al tener que lidiar con las preguntas de los visitantes a las que no se vio suficientemente preparada. Esto causó falta de flexibilidad que es una de las habilidades que pueden adquirirse con la combinación de experiencia y conocimientos (O6.b.a. y O6.b.).

## 7. Rol maestro

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro presentamos en forma resumida en la figura n. 5.65 las categorías que obtuvimos fruto del análisis de los datos:



Figura 5.65: Mapa conceptual observaciones del rol del maestro, caso 4

En este caso, en la sala de exposición tanto la maestra como la acompañante cooperaban con la educadora procurando cuidar el orden e incluso intervinieron en la explicación (O7.c.). La mayor parte del tiempo se encontraban de pie detrás de los niños y solo cuando estos se

dispersaron por las galerías o se dirigieron al auditorio, los adultos tratan de acompañarlos y guiarlos en lo necesario.

## **8. Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita**

No hay datos al respecto

## **9. Evaluación**



Figura 5.66: Mapa conceptual observaciones de la evaluación, caso 4

Al concluir la actividad del auditorio la mediadora localizó a la maestra entre la multitud y le entregó una planilla con una hoja de feedback a llenar, esperó hasta que esta lo completara y despidiéndose del grupo se retiró. Probablemente debido a que se encontraban lejos de la salida del museo y los grupos estaban organizados por el evento especial, las educadoras que tomaron parte ese día no acompañaron a los grupos hasta la salida y los niños con los adultos se retiraron del museo en forma independiente.

## **10. Duración de la visita**

La actividad propiamente dicha duró aproximadamente una hora.

## **11. Ofertas del museo para docentes**

No hay datos al respecto

### **5.3.5 Caso 5: Visita dialogada I**

En este caso se abordan los datos de la estrategia de diálogo efectuada en el Museo de Petach Tikva y consistió en una visita de una clase de 31 niños de tercer grado (8-9) de una escuela de la misma ciudad. Los alumnos acompañados por su maestra titular y dos madre

llegaron al museo en ómnibus, con sus bolsos. La visita se efectuó el 26 de junio de 2014 a las 11:00 de la mañana

Información que se puede consultar en el anexo Q que presenta la *Ficha de observaciones, caso 5, Visita dialogada I*

Como explicamos en el capítulo 4 (cf.225) este caso fue planificado de una manera no convencional. Al ver que a pesar de que los museos declaraban hacer visitas dialogadas, pero en la práctica no pudimos localizar casos que nos ofrecieran la posibilidad de estudiar este tipo de mediación, acudimos a la autora del libro: “Diálogo con el Arte”(Shalita 2013)<sup>41</sup> en el que se propone una estrategia de diálogo esquematizada. Por consiguiente en este caso Shalita misma ejerció como mediadora.

Antes de comenzar la visita los alumnos se encontraban ya en el recinto del museo debido a que habían visitado anteriormente otra exposición en el Museo Histórico anexo al museo de arte. Después de un intervalo para comer e ir al baño fueron llamados por una de las educadoras del museo para comenzar la visita. En la entrada se les pidió que dejaran sus bolsos, apoyándolos sobre el piso en un pequeño recinto, para así ingresar a la exposición sin nada que los molestara.

Esta visita se dividió en las siguientes fases

- Recibimiento dentro de la exposición
- Introducción por medio del movimiento y la mímica
- Información y explicación del plan de la visita
- Deambulación libre
- Reunión y dialogo
- Entrada al espacio de una obra de video-arte

---

<sup>41</sup> Resumen del libro en ingles se puede consultar en el anexo A.5 *Dialogue with Contemporary art*

- Reunión y dialogo
- Traslado a otra sala
- Reunión y dialogo
- Clausura.

A continuación, pasamos a presentar la información obtenida de los resultados de la observación en función de las metacategorías, seleccionadas previamente

### 1. Objetivos de la visita,

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura n. 5.67 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos:

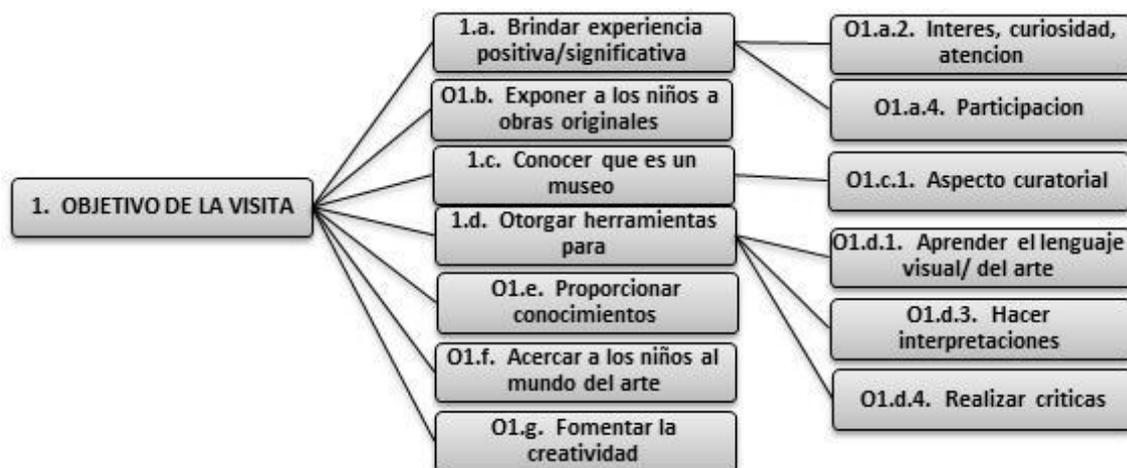


Figura 5.67 Mapa conceptual observaciones de los objetivos, caso 5

La mediadora conversó con ellos sobre el tema de la exposición y los niños visitaron salas en las que había obras de arte contemporáneo (01.b). Ella trató de dar a los niños herramientas para que pudieran observar el arte crear significados según las distintas interpretaciones de los visitantes (01.d.3.). La mediadora comentó y aportó al grupo conocimientos que respondieran a las preguntas y a las inquietudes de los niños (01.e.).

Si nos basamos en los comportamientos y las reacciones los niños a lo largo de la visita, resulta muy difícil definir qué tipo de experiencias se han observado en este caso debido a la complejidad de los acontecimientos. Si bien los niños se vieron conmovidos por las cosas que veían, en momentos determinados recibimos la impresión de que para alguno de ellos, parte de las imágenes y los espacios oscuros causaron emociones negativas (O1.a.5.). Por otro lado la gran mayoría de los niños se vieron interesados por volver a ver esas obras en particular (O1.a.2.). Recordamos que la lista de categorías y subcategorías pueden consultarse en el anexo A.2)

Durante todo el recorrido los alumnos demostraron entusiasmo y participaron en forma cooperativa(O1.a.4.). La exposición los sorprendió y motivó cuestionamientos acerca del arte y de sus contenidos(O1.f.).

## 2. Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.68 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :



Figura 5.68 Mapa conceptual observaciones rol del mediador, caso 5

Desde un principio la mediadora se ubicó en una posición no jerárquica dándoles la bienvenida sentada con ellos sobre el piso (O2.e.), diciéndoles que estaba muy contenta de que ellos mostraran curiosidad por lo que veían (O2.a.1.) por lo que ven, otorgando ya en un comienzo la legitimidad por el interés natural de los niños(O2.c.2.). Luego se les dio una explicación del programa de la visita, que fue otra manera de brindar seguridad y confianza para la expresión personal. (O2.c.3.) "Antes que nada quiero decirles cual va a ser el programa yo voy a escuchar las preguntas que surjan y trataremos de responderlas, en seguida les permitiré ir a observar las obras y después nos acercaremos a algunas para conversar, pero quiero que me prometan que se van a portar como es apropiado en un museo, que seguro ya saben cómo: no tocar no correr..., hay muchos "nos" pero hay también muchos "sis': observar, observar, observar!"

Como la misma autora señaló (Shalita 2013) estas aclaraciones implicaban no solo la responsabilidad sino también el compromiso de ajustarse a un acuerdo. Esta confianza que la mediadora trataba de construir con los integrantes del grupo era necesaria también para permitirles más tarde deambular libremente por la exposición y observar de cerca y en forma directa las obras expuestas.

La mediadora creó un espacio de colaboración fomentando la apreciación, la interpretación y la expresión de manera libre e individual, otorgando la oportunidad de identificar signos que posibilitaron la construcción de significados.

### **3. Recursos**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos, presentamos en forma resumida en la figura n. 5.68 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

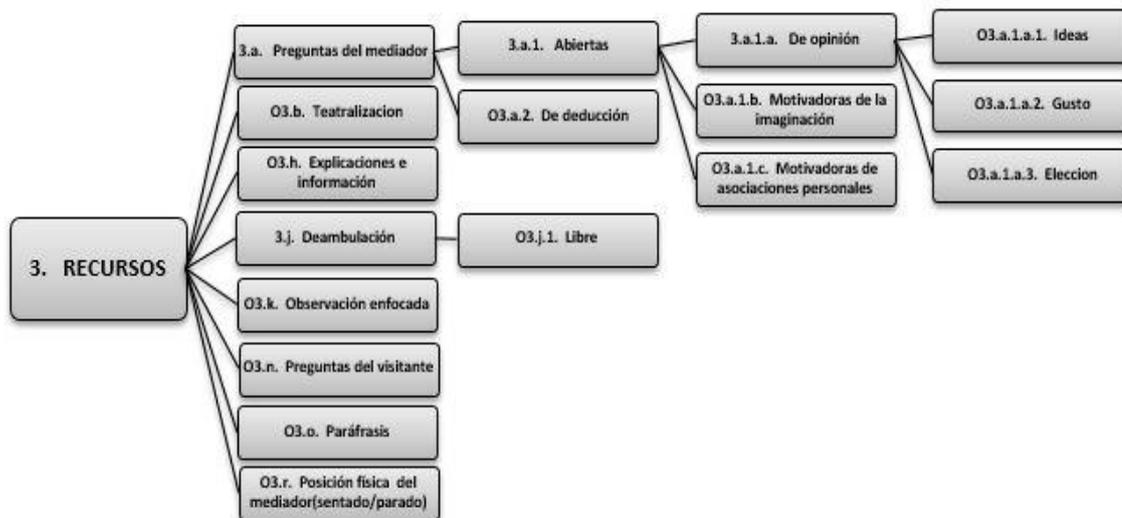


Figura 5.69 Mapa conceptual observaciones de los recursos, caso 5

En este caso se ha incluido una breve introducción por medio de la mímica(O3.b.) para presentar el tema de la danza en el que se enfocó la exposición.

Según lo observado se han empleado muchas preguntas abiertas (3.a.1.): preguntas de opinión, ideas y gusto(O3.1.a.1 y O3.1.a.2)y otras que motivaron la imaginación y las asociaciones personales.

Después de la introducción la mediadora les dio tiempo a los niños para deambular libremente por la exposición (O3.j.1) y recibir sus impresiones de manera directa: “Ahora vamos a ir a observar las obras yo no les doy mucho tiempo (7-8 minutos) pero les propongo que den vuelta y entren a todos los rincones. El que quiera puede ir solo o pueden ir con un compañero. Traten de no hacer ruido para no molestar a los otros. Después nos volveremos a agrupar aquí en este mismo lugar podrán preguntar preguntas y comentar vuestras impresiones”

Los niños regresaron inquietos e impresionados por lo que vieron efectuando muchas preguntas(O3.n.) a las que la mediadora trato de responder o devolvió la pregunta al grupo

para recibir propuestas distintas de respuesta posibles. "tengo escalofríos" "nunca vi algo igual!" "yo no entiendo la relación entre las cosas" Hay cosas que realmente me dan miedo" veo que en una obra dice: Ayuda! Pero no entiendo a quién hay que ayudar? ""En ese espacio, había una persona?" los videos son muy raros" " hay cosas que me ponen nervioso" . En estos casos se hizo uso de la paráfrasis(O3.o.) acentuando por medio de la repetición puntos que no siempre fueron escuchados por todos los niños o para aclarar temas que fueron expresados con dificultad. "dentro de la sala oscura vimos una obra que algunos pensaron que era una cosa y algunos que era otra... Alguien puede darle a eso que vimos allí un nombre?"

Como dijimos la posición física de la mediadora(O3.r.), que se sentó sobre el piso junto a los niños aporta a un ambiente de cercanía y equivalencia que junto a los demás recursos causó una situación en la cual se observó que los niños se sintieron suficientemente cómodos y seguros para expresar sus inquietudes, sus ideas y sus sentimientos. "Que fue eso? "Dos pájaros..."Partes del cuerpo humano, "Porque eligieron esa forma? La mediadora:" Eligieron qué?, ponerlo en la oscuridad?" Niña: "no! La forma..." "algo cambiaba, se movia, le cambiaban los colores..." Y en otro espacio: "acá está el piso", no! "este es el piso y este el techo", otro: "no entiendo esto está proyectado desde arriba, como no se cae?" Por qué caminar sobre la pared? "porque es divertido..., por la gravitación..., porque quiere ser como Spiderman..., La mediadora: a Uds. Les gustaría caminar sobre la pared? Todos: Si! "Porque?" porque si alguien te persigue tú te trepas a la pared y no pueden atraparte ... "Es como si tuviera un imán que lo mantiene". Por qué esta al revés? Porque la pared también se mueve..." los chicos discuten entre ellos y es difícil de escuchar todas las respuesta pero ellos siguen conversando sobre el tema incluso cuando la maestra les dice que ellos deben salir del museo para finalizar la visita.

#### **4. Planeamiento de la visita**

Debido a que el caso estudiado fue una excepción la visita fue planeada en forma individual por Shalita, quien visito la exposición con anterioridad en forma particular.

Nos referimos anteriormente al rol del mediador y su responsabilidad ante los conflictos que pueden presentar exposiciones en los que se exponen obras no apropiadas a la edad de los niños como sucedió en este caso. A esto se suma aquí otro punto de vista al respecto, teniendo en cuenta que además de la JDE y su equipo, Shalita misma que asumió el rol de mediadora tuvo la oportunidad de evaluar una vez más, si los contenidos de la exposición eran adecuados al nivel de los visitantes potenciales.

## 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al taller presentamos en forma resumida en la figura n. 5.69 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:

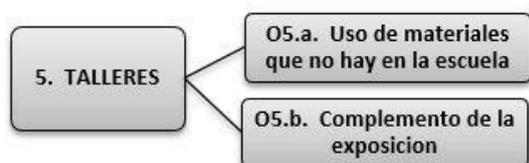


Figura 5.69 Mapa conceptual observaciones de los talleres, caso 5

Esta visita fue combinada con un taller artístico que trató el tema del movimiento y la danza basándose en el tema de la exposición."(O5.Bb).

La educadora pidió a uno de los niños demostrar un movimiento determinado y por medio de ese ejemplo explicó y mostró cómo se puede moldear un cable (de electricidad) flexible para crear el esqueleto o la base de una escultura que se forrara con gazas enyesadas y agua produciendo pequeñas de figuras humanas en movimiento. (O5.a.)

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.70 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:

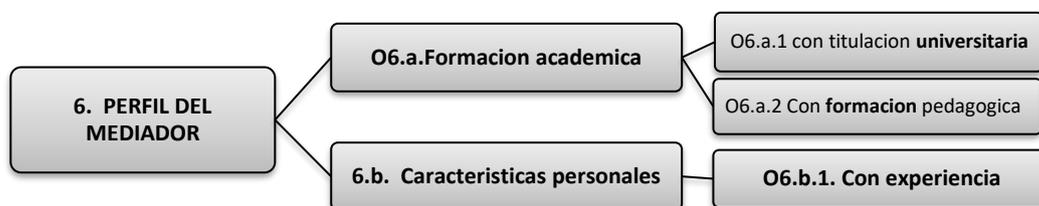


Figura 5.70 Mapa conceptual observaciones al rol del mediador, caso 5

En nuestro caso, nos referimos a Rachel Shalita que goza de una larga trayectoria profesional tanto en educación artística como en educación en museos y en capacitación de educadores y profesores de bellas artes, considerada una de las figuras icónicas en este ámbito a nivel nacional. (O6.b.1.)

En la situación problemática que creó la visita tanto por el tipo de obras como por la estrategia aplicada que despertó muchas emociones en los niños, la mediadora se vio obligada a lo largo de toda la visita a improvisar y a modificar (O.6.a.1 y O.6.a.2.) incluso los pasos que ella les indicó a los niños a hacer. Por ejemplo en un momento determinado al ver que dentro del espacio oscuro de una obra de video no se podía conversar debido al ruido, la mediadora pidió a los niños salir de allí y finalmente conversaron sobre la obra estando fuera.

Está en una habilidad muy importante y no siempre se tiene en cuenta ya que por lo general los educadores tratan de cumplir con el plan original y este nunca puede tomar en cuenta las particularidades que crea cada circunstancia. Por lo tanto la flexibilidad y la sensibilidad para cambiar e improvisar son indispensables para cumplir con el rol de mediador

## 7. Rol maestro

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro presentamos en forma resumida en la figura n. 5.71 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:



Figura 5.71 Mapa conceptual observaciones al rol del maestro, caso 5

Como hemos mencionado en el estudio de caso 3 el rol del maestro de escuela se simplifica mucho al entrar al museo, derivando por lo general la responsabilidad de dirigir la actividad en manos del mediador (Huerta, 2009).

En este caso a medida que la visita fue avanzando, la maestra se vio más y más involucrada. En un principio recibió mensajes de algunos niños que acudieron a ella expresando sus emociones, algunas de temor por la oscuridad y otras de incomodidad respecto a lo que veían en la exposición. Luego al ver a los niños alborotados esto despertó en ella preguntas sobre los contenidos de las obras. La maestra se vio confundida pero a la vez indignada y de alguna manera hubo momentos en los que se observó una expresión de impotencia al sentirse invisible dentro de un espacio en el que su autoridad estaba disminuida o en el mejor de los casos compartida con la de la mediadora. Según su reacción, fue evidente que el tipo de estrategia de mediación adoptado por Shalita que despertó en los niños respuestas no convencionales o de un gran vigor emotivo y expresivo, era algo que ella no se esperaba. Esto la impulsó a quejarse frente a los adultos que se encontraban en el lugar y al ver que la mediadora no cooperaba con sus observaciones acudió a la JDE que ingresó en ese momento a la exposición y en breve se interrumpió la visita.

Este evento nos ha motivado a averiguar posteriormente a la visita, más detalles acerca de lo acontecido. Los datos que se recibieron fueron los siguientes: la maestra no conocía la

exposición ni había recibido ningún tipo de información sobre el tema o el tipo de arte que verían los niños de su clase. Lo único que sabía era que el día anterior otra clase de la misma edad había visitado el museo sin acotaciones especiales.

Por consiguiente indagamos qué tipo de visitas se hacían por lo general y nos explicaron que debido a la sensibilidad de los temas, los mediadores eran los que decidían cuáles serían las paradas y las obras a observar evitando en todo lo posible exponer a los niños a las obras conflictivas. En una conversación con la JDE, esta nos explicó que la maestra se había referido en su queja, no solo a los contenidos de las obras sino a la manera que la mediadora habló con los alumnos.

#### 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita

No hay datos al respecto

#### 9. Evaluación

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.72 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:

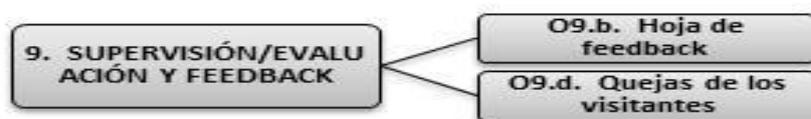


Figura 5.72 Mapa conceptual observaciones de evaluación, caso 5

En este caso la maestra se ocupó de escribir en la hoja de feedback(O9.b.) pero más aún expresó su disgusto, en voz alta, frente a la JDE y las personas del equipo de educación que se encontraban en el lugar y prometió elevar una queja al respecto a la dirección de la escuela también. (O9.d.)

#### 10. Duración de la visita

La visita duró menos de una hora según lo programado.

#### 11. Oferta a docentes

El caso demuestra que no hubo ningún tipo de prelación o acercamiento entre el museo y la escuela. Se pone de manifiesto la necesidad de coordinación entre ambas instituciones y entre los diversos profesionales para evitar, posiblemente, el mal momento.

### 5.3.6 Caso 6: Visita dialogada II

Este caso aborda otra visita dialogada del tipo que observamos en el caso anterior, que se efectuó en el Museo de Ashdod donde observamos el caso 1. Esta consistió en una visita de niños de tercer grado (8-9 años) de una escuela de la ciudad, por tan canasta de cultura. Los niños acompañados por su maestra titular y dos madres llegaron al museo en ómnibus Sin bolsos ni abrigos la visita se efectuó el 15 de junio 2015 a las 9 de la mañana. El grupo observado contó con 17 niños

Información que se puede consultar en el anexo R que presenta la ficha de observación de este caso.

La clase con sus acompañantes llegaron al museo y esperaron fuera de la entrada principal hasta que el educador salió a recibirlos, se presentó, les dio la bienvenida y recién entonces ingresan todos juntos al vestíbulo del museo.

Esta visita se dividió en las siguientes fases:

- Introducción y repartición en dos grupos

Observación detallada de una obra de video art

- Traslado a otro piso y observación de una pintura
- Traslado a otra se ven en piso y de obra
- Actividad creativa en la sala de exposición
- Despedida

A continuación pasamos a presentar la información obtenida de los resultados de la observación en función de las metacategorías, seleccionadas previamente:

### 1. Objetivo de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura n. 5.73 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos:



Figura 5.73: Mapa conceptual observaciones de objetivos, caso 6

Según lo observado en este caso los niños estuvieron muy contentos durante toda la visita (01.a1.), a lo largo de todo el recorrido. En todas las oportunidades que el mediador les

ofreció la oportunidad de participar(O1.a.4.) ellos se vieron interesados y participaron con alegría(O1.a.2).

El museo está constituido de tres pisos con 12 salas de exhibición a pesar de eso el recorrido de esta visita se centró especialmente en tres obras de arte. Y aun así por medio de la observación detallada y el uso de herramientas que ayudaron a los niños hacer sus propias interpretaciones y expresar sus ideas(O1.d.3) se puede decir que los niños han conocido el museo(O1.c. y O1.f) de manera amena y se les ha acercado al mundo del arte.

Frente a una obra el mediador preguntó: ¿Cuándo creen que se creó esta obra? No hay necesidad de adivinar... los niños dijeron: hace 20 años... Hace 50 años... y finalmente un niño señaló la pared: Ahí dice! Muy bien! podemos verlo en la cedula de la obra: esta obra se ha hecho hace 90 años.

**2. Rol del mediador**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.74 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

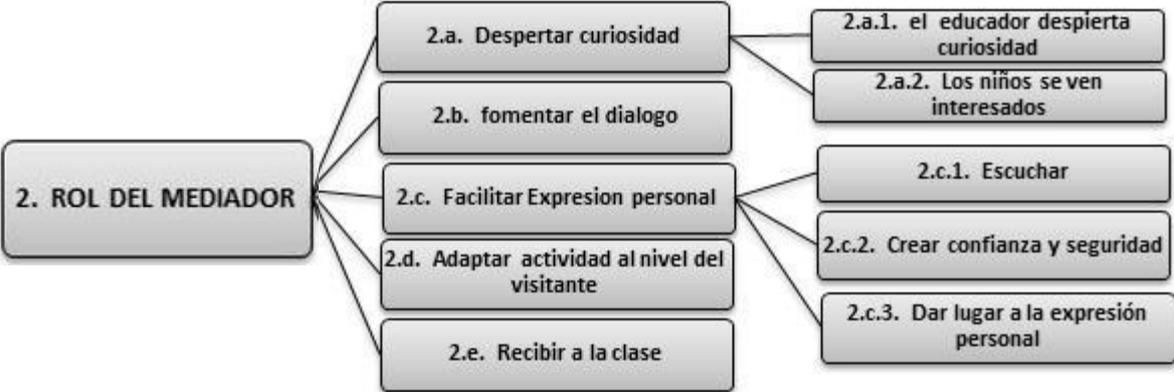


Figura 5.74 Mapa conceptual observaciones del rol del mediador, caso 6

El mediador es el que ha recibido a la clase cuando llegó al museo (O2.e.) y lo hizo presentándose con su nombre expresando la alegría de verlos en el museo (Pronunciando el nombre entero del Museo) dándoles así la bienvenida e invitándolos a entrar. Ya dentro del museo frente a una pared con los nombres de todos los artistas intervinientes de la exposición se encontraron con otra mediadora que llevo a cabo una visita paralela a la observada.

En este caso a lo largo de toda la visita el mediador actuó de manera muy serena, sensación que evidentemente ha logrado transmitir al grupo de alumnos que estuvo tranquilo durante toda la visita. El mediador presentó preguntas abiertas que despertaron la curiosidad (O2.a.1.) de los niños, parafraseando sus respuestas demostrando su escucha (2.c.1) y fomentando la intervención de otros participantes (2.b.).

A lo largo de la visita el guía preguntado los nombres de los niños y trató en lo posible de recordarlos en toda oportunidad. Comportamiento que otorgó confianza y cercanía (O2.c.2).El mediador procuró explicar a los niños en cada paso cuál va a ser la actividad y al finalizar les comentó a dónde iban a ir . "Vamos a finalizar aquí y vamos a bajar a ver otra obra" o "Vamos a salir ordenadamente y nos despediremos en el lobby ".

También se ha observado la sensibilidad del mediador en el momento de culminar con una actividad determinada adaptándola al nivel de concentración de los niños o llevando la conversación según el nivel de los niños (2.d)

### **3. Recursos**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al recursos presentamos en forma resumida en la figura n. 5.75 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:

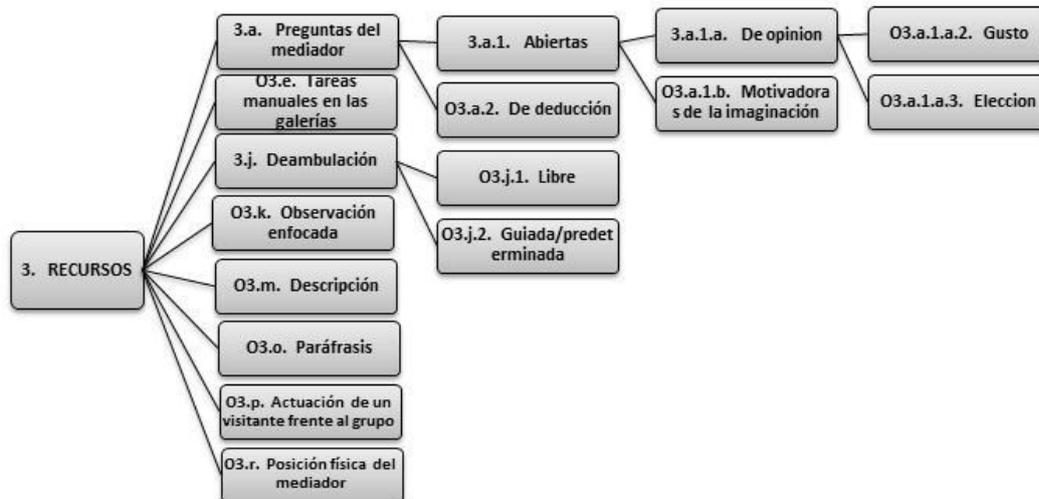


Figura 5.75: Mapa conceptual observaciones al recursos, caso 6

El mediador hizo constantemente preguntas abiertas que motivaron la imaginaci3n (O3.a.1.b.) de los ni1os y les dio la oportunidad de expresar sus ideas y comentar lo que decían sus compa1eros:

" D3nde es esto? "ellos est3n en la playa, ... ¿podemos saber en qu3 playa? Tú has dicho: ellos" cuantas personas hay?... Vamos a continuar observando, que m3s vemos?

¿dibujan olas... Porque? lo hacen porque les gusta, para que sea lindo... dibujan con las manos... parece como una cadena..." una sog a " Ahora vinieron las olas y borraron todo!" "Ellos lo hacen aprop3sito para que dé la sensaci3n de olas" "Ahora empiezan otra vez..." Ellos quieren hacer una cadena? Es una mujer o un hombre?.. ellos son una chica y un bar3n. Que pasa ahora? " Ahora vinieron las olas y borraron todo!" " Que m3s pueden decir? Ellos no sabían que allí hay olas y borrarían el dibujo? Porque no se alejan? "Ellos lo hacen aprop3sito para que dé la sensaci3n de olas" "Ahora empiezan otra vez... piensan que lo hacen aprop3sito... " Alguien quiere resumir lo que hablamos antes de continuar? El tipo de preguntas aplicado fomenta la deducci3n (O3.a.2.) y la expresi3n personal.

En una sala determinada los niños tuvieron posibilidad de deambular libremente (O3.j.1.) para observar brevemente las obras de ese lugar antes de sentarse frente a la obra que el mediador eligió. El resto del tiempo los niños fueron guiados por el mediador que les mostró el camino y los lugares en los que se iban a detener(O.3.j.2)

Uno de los recursos aplicados es la observación detallada por medio de la descripción Vamos a observar... ¿sobre que está sentado? Los niños hablan simultáneamente: "Está sentado sobre un buey... No! Es un mamut... No! Es simplemente tierra. Si fuese tierra debería ser plano y no lo es..." El guía parafraseó parte de las respuestas de los (O.3.m.) de lo que veía en las obras y opinaban.

En algunos momentos cuando analizaban una obra el mediador le pidió a uno de los niños que se acercara y que señalara (O.3.p.) a qué se refería. Tanto el movimiento de los niños como el posicionamiento del mediador han creado un ambiente muy cercano y de confianza (O3.r.).

#### **4. Planeamiento de la visita**

Cómo se ha observado el uso de recursos y estrategias diferentes a las vistas en otros casos en el mismo museo hemos cuestionado al mediador acerca de la manera de planear la visita efectuada. Su respuesta explico qué él había combinado dentro del recorrido propuesto por el DEM estrategias de diálogo que conocía como fruto de su capacitación profesional

#### **5. Taller**

No hay datos al respecto

#### **6. Perfil del mediador**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.76 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los

datos:

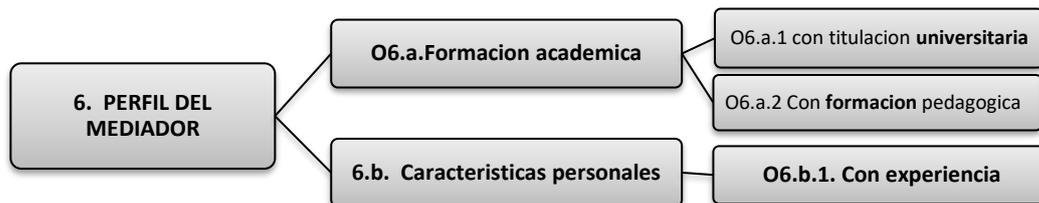


Figura 5.76: Mapa conceptual observaciones de perfil del mediador, caso 6

El mediador que ha llevado a cabo esta visita es un muchacho joven sin mucha experiencia pero que como señalamos ha expresado una personalidad(O6.b.1.) muy serena con mucha paciencia para los niños e incluso sensibilidad para improvisar hacer cambios en los momentos precisos. Su capacitación académica (O6.a.1. y O6.a.2) es de profesor de Bellas Artes egresado de la academia en la cual ha cursado en su momento un curso de educación en museos dictado por Raquel Shalita(2013). Esta capacitación (según él señaló) le ha brindado las herramientas y el entrenamiento para llevar a cabo el tipo de estrategia dialogada según los esquemas descritos por Shalita combinándola con otro tipo de recursos como preguntas similares a las del VTS y parte de las actividades propuestas por el Departamento de Educación del museo. El mediador señaló que él no formaba parte del equipo permanente del DEM de Ashdod y su trabajo era relativamente esporádico, según las necesidades.

### 7. Rol del maestro y acompañantes

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.77 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :



Figura 5.77 Mapa conceptual observaciones al rol del mediador, caso 6

La mayor parte del tiempo los acompañantes permanecieron en silencio de pie atrás de los niños(O7.b.) quienes lo general se encontraban sentados sobre el piso. La maestra cooperaba con el mediador para que no hubiera alboroto (O7.a.) pero básicamente el ruido que se creó se debió a la participación activa de los niños. En distintas oportunidades incluso el mismo mediador recurrió a la maestra para que esta lo ayudara a tranquilizar a los niños.

#### **8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita**

No hay datos a al respecto

#### **9. Supervisión/Evaluación y Feedback.**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al evaluación presentamos en forma resumida en la figura n. 5.78 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:

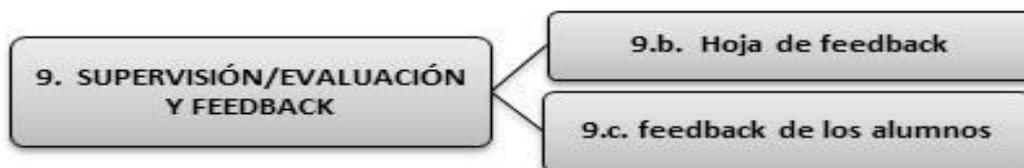


Figura 5.78: Mapa conceptual observaciones de evaluación, caso 6

Después que el mediador trasladó la clase al vestíbulo del museo entregó a la maestra un póster de la exposición y otros folletos informativos sobre las actividades del museo. Además la maestra recibió un protocolo que debía rellenar como evaluación de la visita. (O9b.)

En este caso el educador no se limitó con la opinión o el resumen de la visita dado por la maestra y acudió a los niños preguntando si alguien quería resumir lo que había visto como si estuviera contando a un amigo o a sus padres lo que habían hecho en el museo "¿Alguien puede decirnos qué se lleva de esta visita?"

#### **10. Duración**

La visita dura una hora y media

## 11. Oferta del museo para docentes

No hay datos al respecto

### 5.3.7 Caso 7: Visita de Ruedas I y taller

En este caso se abordan los datos de la visita de Ruedas I que se efectuó en el Centro de educación del Museo de Arte de Haifa y consistió en una visita de niños de cuarto grado (9-10 años) de una escuela de esa ciudad, organizada por la “canasta de cultura”. Los niños llegaron acompañados por su maestra titular y dos madres acompañantes en ómnibus, con sus bolsos. La visita se efectuó el 5 de Mayo de 2014 a las 09:00 de la mañana.

Información que se puede consultar en el anexo S que presenta la *Ficha de observaciones, Estrategia de ruedas I*

El centro de educación tiene un pequeño espacio en su entrada allí recibió a la clase una de las mediadoras del DEM quien les dio la bienvenida y les mostró un armario donde dejar sus bolsos y luego le pidió a la maestra dividir la clase en dos grupos parejos. A ese momento llegó otra mediadora que los saludó también e invitó a uno de los grupos a seguirla cruzando así la exposición sin comentarios hasta llegar al taller. El otro grupo permanece en la entrada.

El taller que formó parte de este caso fue llevado a cabo por otra mediadora y se ha analizado de manera independiente por medio de las mismas meta categorías utilizadas en todos los casos. Sus matices particulares en las categorías que se refieren a los objetivos y al perfil del mediador son presentados y comentados junto a los datos de la visita en la sala de exposición. Las categorías, en las que estos aparecen, llevan la sigla T= Taller junto al nombre de la meta categoría presentada.

Esta visita se dividió en las siguientes fases:

- Recibimiento, repartición en dos grupos e introducción
- Primera rueda ¿que veo?
- Deambulación libre
- Segunda rueda ¿Que cuestiono?
- Dialogo entre las obras
- Juego de mímica
- Taller artístico
- Despedida

A continuación, pasamos a presentar la información obtenida de los resultados de la observación en función de las metacategorías, seleccionadas previamente

### 1. Objetivo de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita, presentamos en forma resumida en la figura n. 5.79 las categorías y sub categorías fruto del análisis de los datos:

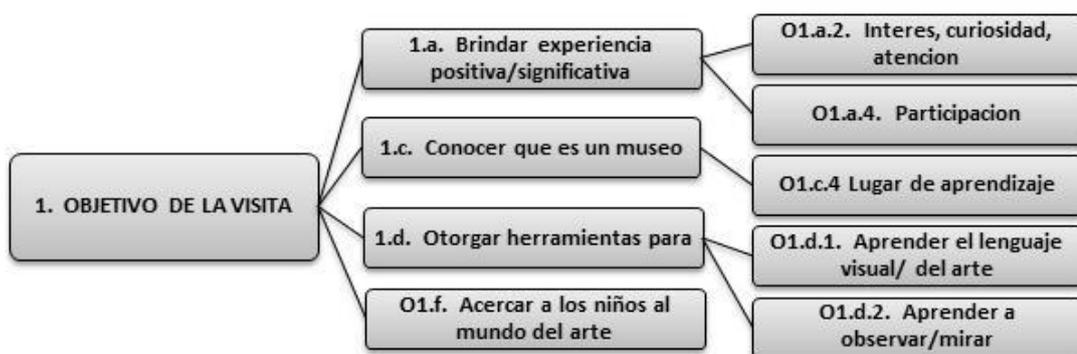


Figura 5.79: Mapa conceptual observaciones de objetivos, caso 7

En este caso se ha observado que los niños se vieron interesados y curiosos durante toda la visita, participando y cooperando con la tareas que se les propusieron.(O1.a.2.) En la primer rueda alrededor de una escultura los niños enumeraron características o asociaciones que les

sugería la obra: "Animales, lana, árbol, barro, marrón, cuernos... Es hueco! , etc.". (O1.a.4)

Los niños se veían entusiasmados y esta actividad pareció ser como un juego para ellos. Esto les hizo que observaran la obra elegida detenidamente (O1.d.1.) e incentivó su pensamiento creativo (O1.g). Así continuaron en la deambulación libre y en la segunda rueda. En la quinta fase después de conversar sobre las obras elegidas la mediadora propuso una actividad de mímica que hizo reír mucho a los niños que estuvieron atentos y divertidos. (O1.a). Estas actividades han acercado a los niños al arte (O1.f) y a la exposición respondiendo a la curiosidad y a los intereses que ellos plantearon. Tanto en la introducción como en las diferentes fases de la visita se ha observado que los niños asimilaron información referida a los materiales de las obras a los artistas y a la técnica que se utilizó en la mayoría de los objetos (O1.e.)

## 1TObjetivos del taller

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos del taller presentamos en forma resumida en la figura n. 5.80 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

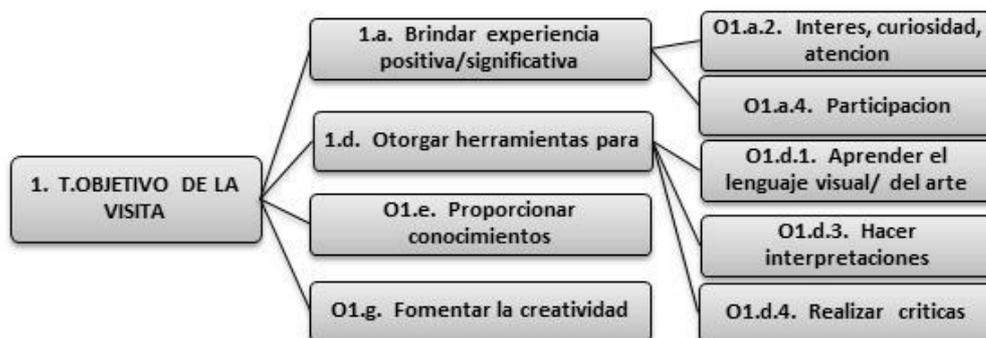


Figura 5.80: Mapa conceptual observaciones de objetivos del taller, caso 7

En el taller artístico también se ha observado mucho interés y curiosidad por parte de los niños, participación activa y cooperación con todas las tareas que se les dio a hacer (OT1.a.4). Gracias a las explicaciones, a los ejercicios y a los experimentos que hicieron los niños se

consiguió transmitir conceptos ligados al lenguaje visual y del arte (OT1.d.1). "Yo hablo tres idiomas: hebreo, inglés y...automáticamente los niños proponen: ¡francés!, ¡ruso! No, no. El lenguaje visual, por medio de los ojos... Ahora les voy a pedir que miren a su alrededor y me digan que hay?..."

Los niños prepararon sus trabajos en arcilla con esmero haciendo interpretaciones de los temas propuestos (OT1.d.3) y finalmente se hizo una reunión de crítica en la cual cada alumno debía opinar acerca de los trabajos de sus compañeros. De esta manera se otorgaron herramientas para un pensamiento crítico y se pusieron en práctica los conceptos aprendidos en ese mismo taller (OT1.d.4.)

## 2. Rol de mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.81 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:

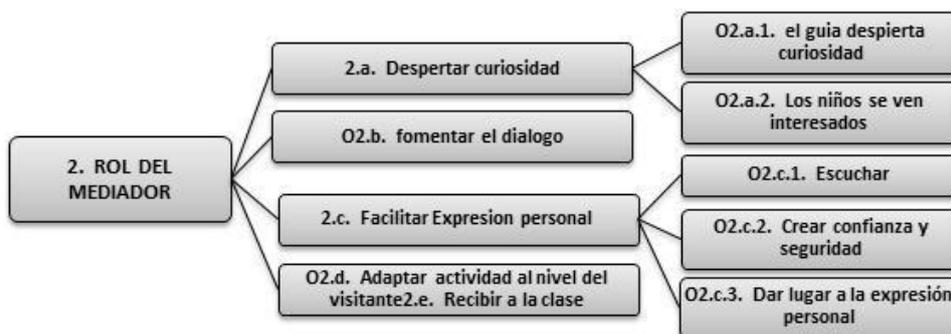


Figura 5.81: Mapa conceptual observaciones de rol del mediador, caso 7

La mediadora que llevó a cabo la visita al museo es quien los recibió cuando la clase entró al museo. (O2.e) Después de repartir la clase en dos grupos la mediadora que se quedó en la exposición comenzó la visita con una introducción. “¿recuerdan la clase preparatoria en la escuela? ¿que sabemos con respecto al lugar al que han llegado? Cuando nosotros visitamos

al museo ¿que hacemos en el museo?... Tú te refieres que hay tipos diferentes de museos,... ¿Que venimos a hacer en el museo? ¿Cómo podemos aprender en el museo?". La conversación continuó sobre la técnica tratada y la comparación con objetos cotidianos. ¿Recuerdan lo que vieron la semana pasada? ¿Qué tipo de técnica se usa para los objetos de plástico? Fundición y moldes, muy bien!" Y mostrando un ejemplo: "Acá tenemos el positivo y negativo de la misma forma..."

La mediadora se vio muy segura y conocedora de los temas tratados y por medio de un diálogo fluido con los niños despertó su curiosidad y facilitó la expresión personal(O2.a.1. y O2.c.3.). Las actividades que se desarrollaron a través de todo el recorrido fueron idóneas al nivel de la clase y de sus intereses(OT2.d.) y los niños cooperaron y se vieron cómodos y seguros de expresarse(O2.c.2.).

## 2T Rol de del mediador del taller

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.82 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :



Figura 5.82 Mapa conceptual observaciones de rol del mediador del taller, caso 7

La actividad en el taller fue dirigida por una mediadora muy veterana y experta que logró también despertar la curiosidad y facilitar la expresión personal (O2.c.3.). Los niños han experimentado y trabajado con esmero en la técnica de moldes y en arcilla. Ella también

evoca lo estudiado en la clase preparatoria: " ¿Recuerdan lo que hicieron en la escuela?  
Niños: caliente, frio, liquido... hablamos sobre un perro y una cara, todos eran moldes".

### 3. Recursos

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos empleados en la visita de ruedas en las salas de exposición, presentamos en forma resumida en la figura 5.83 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:

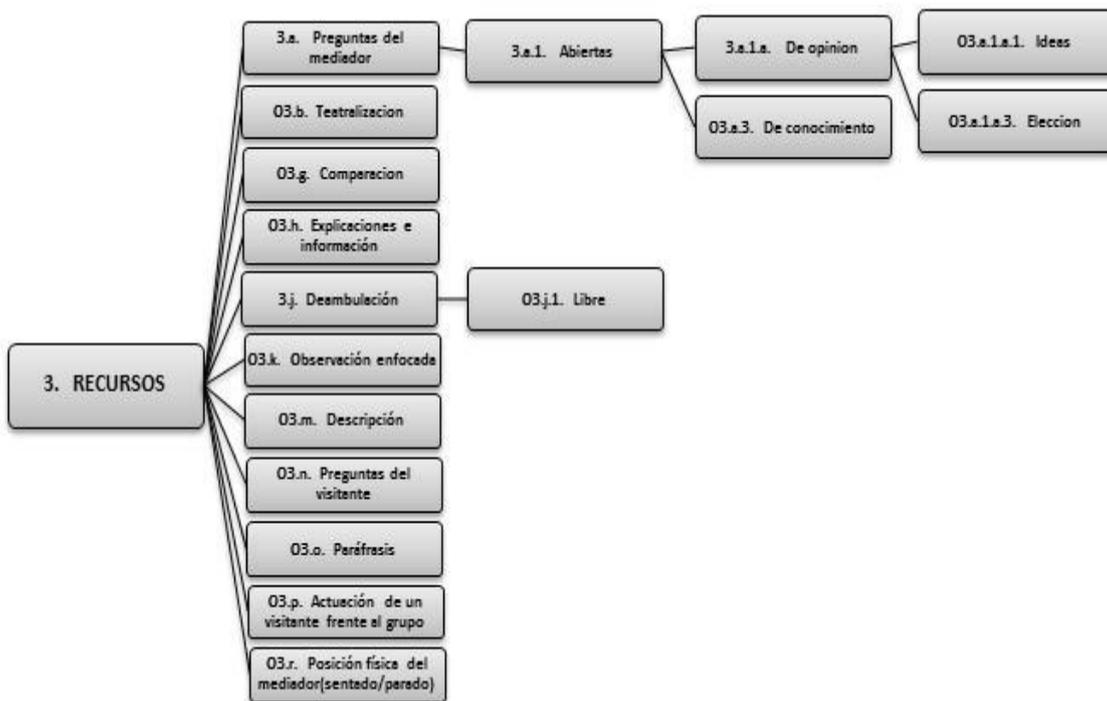


Figura 5.83 Mapa conceptual observaciones de recursos, caso 7

En la exposición se han puesto practica mucho recursos diferentes ya que en esta estrategia hemos observado que las preguntas no vienen generalmente o solamente de parte del mediador sino que se pone mucho énfasis en las preguntas que hacen los visitantes(03.n) "Que eso que hay adentro de esa caja?; ¿Como hicieron para que salga agua?; ¿De quién son todas las cosas que hay acá?; No entendí que son esas formas que hay en el piso; ¿Cuánto

tiempo estas obras pueden durar?; ¿Porque no pintaron la escultura con colores y solo en un solo color? etc.

En lo que se refiere a las preguntas del mediador hemos visto que fueron consecuencia de las fases de la estrategia en la que se les pide a los niños decir que ven, y luego enunciar sus preguntas. Esto de alguna manera cuestiona sus opiniones y sus ideas (O3. a.1.a) En algunos momentos se enunciaron también preguntas de conocimiento (O3.a.3.) que en gran parte surgieron de los intereses de los niños o se basaron en la actividad anterior que se llevó a cabo una semana antes en la escuela de los niños.

Otra característica de esta estrategia por descubrimiento es la deambulaci3n libre (O3.j.1.).en la cual los ni1os indagaron la exposici3n en forma directa y de aqu3 continuaron con la rueda en la cual cada uno present3 sus preguntas que esa exploraci3n les ha causado.

La mediadora generalmente parafrase3 (O3.o.) lo que preguntan los ni1os y clasific3 las preguntas seg3n los temas. En una de las fases de la visita la mediadora organiz3 un juego de m3mica (O3.b.y O3.p.) en el cual los ni1os imitan obras determinadas y sus compa1eros deb3an descubrir a qu3 se refer3a.

La mediadora se ha encontrado pr3cticamente todo el tiempo en la misma posici3n f3sica que se encontraron los ni1os o sea cuando les pidi3 sentarse en el piso ella se sent3 junto a ellos y mientras se ven encontraban parados ella lo hac3a tambi3n (O3.r.)

### **3T Recursos del taller**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos de taller presentamos en forma resumida en la figura n. 5.84 las categor3as y subcategor3as fruto del an3lisis de los datos:

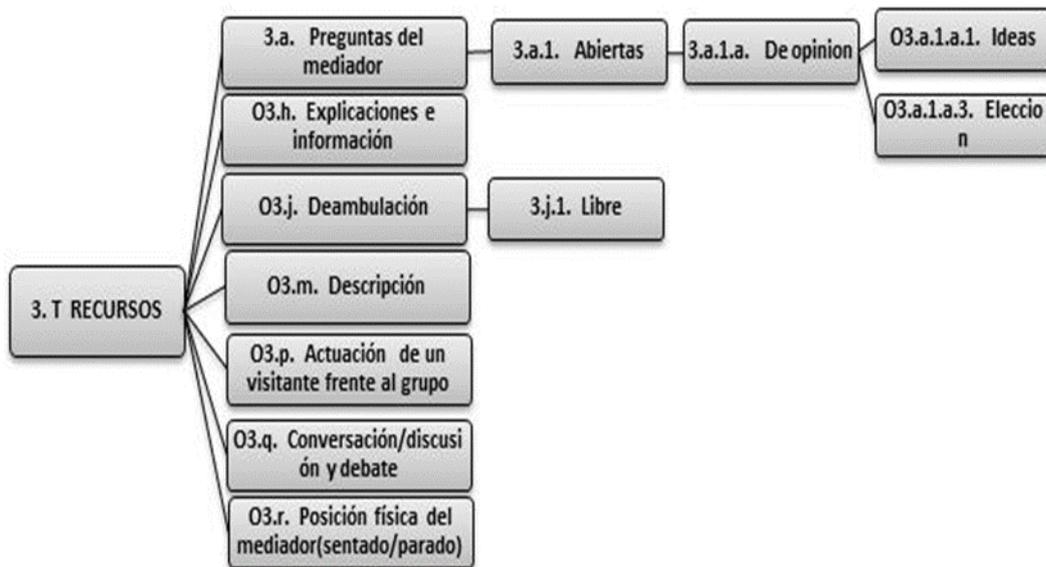


Figura 5.84: Mapa conceptual observaciones de recursos del taller, caso 7

En el taller La mediadora ha creado buenas interacciones con los niños por medio de preguntas que despertaron el pensamiento y dieron lugar a expresar sus ideas (OT3.a.1.a.1) de la misma manera como facilitaron la elección de cada uno. (OT3.a.1.a.3)

Las explicaciones no se limitaron a lo que los niños debían hacer sino también otorgaron conocimientos (OT3.a.3.) y conceptos ligados al arte y a la técnica que se trató en el taller.

Además de la participación en la actividad creativa manual, en la fase de explicación los niños intervinieron pasando al frente y ejemplificando diferentes conceptos.(OT3.p.) "La guía escribe sobre el pizarrón: "césped". ¿Cómo se puede dibujar la sensación que tenemos cuando nos sentamos sobre el césped con pantalones cortos? Cuatro niños pasan al frente y van dibujando sobre la pizarra. ...Ahora vamos a ver cómo se puede expresar eso de manera tridimensional o sea con volumen en escultura."

En este caso la mediadora se mantuvo todo el tiempo parada y alerta observando y deambulando entre las mesas para asesorar a los niños en lo necesario (OT3.r.)

#### 4. Planeamiento de visitas

En lo que se refiere al taller fue evidente que para lograr hacer este tipo de talleres fue necesario no solo un planeamiento detallado sino que esto exigió también una preparación y arreglo del lugar y de los materiales antes del comienzo de cada sesión. Lo que implica en este caso tener que estar preparados para recibir dos grupos seguidos con un pequeño intervalo.

## 5. Talleres completar

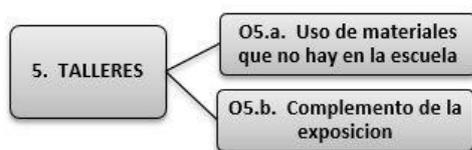


Figura 5.85 Mapa conceptual observaciones de talleres del taller, caso 7

El taller que observamos en este caso fue complementario (OT5.b) pero a la vez tuvo una idiosincrasia muy independiente, hasta tal punto que podemos decir que el taller es complementario a la exposición y la exposición es complementaria al Taller. Esto se posibilita gracias al alto nivel de ambas partes y a la atención, los materiales y al tiempo dedicado a su diseño (OT5.a.). Este taller ha cumplido una función muy importante en el complejo de toda la visita en especial cuando se trataba de una exposición que su tema principal era la técnica de moldes.

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.86 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

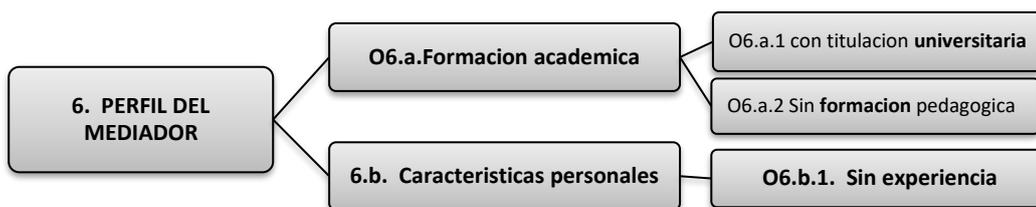


Figura 5.86 Mapa conceptual observaciones de perfil del mediador, caso 7

El perfil de la mediadora que llevó a cabo la visita en la exposición es muy distinto a la mediadora que dirigió el taller. La primera es una muchacha joven egresada de historia del arte(O6.a.1) con experiencia de varios años en educación en museos(O6.b.1). A lo largo de toda la visita logró crear un ambiente cómodo y seguro para la expresión de los niños gracias a su personalidad y a la forma profesional en la que actuó la mediadora (O6.b.1)

### 6T Perfil del mediador del taller

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador del taller presentamos en forma resumida en la figura n. 5.87 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

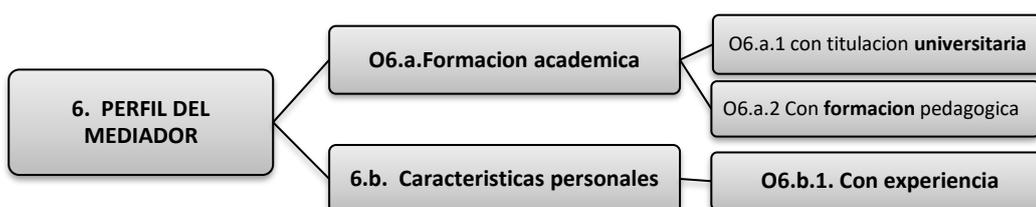


Figura 5.87 Mapa conceptual observaciones de perfil del mediador del taller , caso7

La mediadora que dirigió en taller fue una artista veterana con muchos años de experiencia(OT6.b.1), una persona capacitada con un doctorado en educación (OT6.a.1y OT6.a.2) Además trabaja en el museo solamente en los talleres artísticos pero interviene y

aporta sus conocimientos en el planeamiento de las visitas en las reuniones de equipo del DEM.

En este caso también fue muy notable la experiencia y la personalidad como factores que brindaron y facilitaron vivencias significativas para los alumnos(OT6.b.1 y OT6.b.2).

## 7. Rol de maestro/acompañante

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro presentamos en forma resumida en la figura n. 5.88 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :



Figura 5.88 Mapa conceptual observaciones de rol del maestro, caso 7

La maestra en la visita a la exposición prácticamente se mantuvo pasiva las únicas oportunidades en las que intervino es al momento de deambulación para evitar que los niños tocan las obras o cuando cooperó con la mediadora para hacer sentar a los niños en los lugares determinados(O7.c.)

En el taller debido a que hubo mucho ruido la maestra intervino en distintas oportunidades incluso modificando en lugar de algunos niños(O7.a)

## 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al propuestas de antes y después de la visita presentamos en forma resumida en la figura n. 5.89 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:



Figura 5.89 Mapa conceptual observaciones de propuestas de antes y despues de la visita caso 7

Esta estrategia está respaldada por una actividad que es parte de la política de DEM de este museo que consiste en una clase introductora y preparatoria que dan los mismos educadores del equipo del museo en las mismas escuelas de los niños que visitarán el museo(08.b.). Por lo que observamos en la práctica los resultados de este tipo de preparación han sido muy evidentes y se han manifestado tanto en la visita propiamente dicha frente a las obras de arte como en el taller. Se ha observado que los niños han aprendido y pueden aplicar sus conocimientos en una situación distinta a la de la escuela que en este caso es la visita al museo pero podría ser cualquier otra. La preparación antes de la llegada al museo demuestra ser muy eficiente y destaca en comparación de niños que llegan al museo sin saber siquiera a qué tipo de lugar van. Este tipo de actividad que se han mencionado en las investigaciones de Hooper-Greenhill (1998,2000); Tal, Bamberg y Morad, (2005) y Huerta (2005, 2009,2010) no ha sido efectuada por los maestros de las escuelas sino por los mediadores del museo y quizás ese es el secreto de resultados tan positivos.

## 9. Evaluación

- b. Para abordar los resultados obtenidos con respecto evaluación presentamos en forma resumida en la figura n. 5.90 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

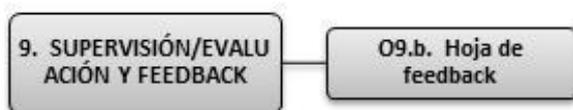


Figura 5.90 Mapa conceptual observaciones de evaluación de la visita caso 7

Al finalizar las dos actividades la maestra recibió una hoja de feedback en la que dio su opinión acerca de toda la visita. (09.b)

## **10. Duración de la visita**

La visita al museo ha durado tres horas lo que significó que cada una de las actividades ha sido aproximadamente de una hora y veinte minutos y tuvieron un intervalo de 10 minutos para descansar.

## **11. Ofertas del museo para docentes**

No hay datos al respecto

### **5.3.8 Caso 8: Visita de Ruedas II**

En este caso se abordan los datos de una visita que aplica la misma estrategia de mediación que la anterior que denominamos: La visita de Ruedas II que se efectuó en el Museo Hermann Struck en la ciudad de Haifa y consistió en una visita de niños de cuarto grado (9-10 años) de una escuela de esa ciudad, organizada por la “canasta de cultura”. Los niños con sus bolsos llegaron en ómnibus acompañados por su maestra titular, una maestra de inglés y dos madres acompañantes. La visita se efectuó el 15 de Junio de 2014 a las 09:00 de la mañana.

Esa mañana llegaron al museo dos clases de la misma escuela y se repartieron en tres grupos antes de entrar. Por lo tanto la visita se dividió en tres fases: un grupo se quedó fuera donde hizo una actividad de dibujo, un grupo entró a la exposición y el tercero fue al taller. Todas las educadoras/mediadoras se encontraban en la entrada al museo y recibieron a los respectivos grupos llevándolos a los distintos puntos de comienzo de cada una de las actividades. Los niños que entraron al museo dejaron sus bolsos en la entrada en cajones con ruedas contruidos especialmente con ese propósito. Los maestros y los acompañantes se repartieron entre los tres grupos quedando un padre y una maestra en cada uno de los grupos.

Esta visita se dividió en las siguientes fases:

- Recibimiento, repartición en tres grupos
- Actividad de dibujo
- Recreo
- Primera rueda ¿que veo? frente al edificio
- Entrada al museo y debate sobre los grabados de Struck
- Deambulación libre
- Segunda rueda ¿Que cuestiono?
- Diálogo sobre las respuestas
- Taller artístico
- Despedida

A continuación pasamos a presentar la información obtenida de los resultados de la observación en función de las metacategorías, seleccionadas previamente

### 1. Objetivo de la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.91 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:



Figura 5.91 Mapa conceptual observaciones objetivos de la visita caso 8

El caso observado consta de tres partes y la primera comienza fuera del museo en la cual los niños dibujan el edificio peculiar donde se encuentra el museo en esta actividad los niños se vieron muy entusiasmados(O1.a.2.) e invirtieron mucha atención en la tarea del dibujo. En esta a fase se ha hablado sobre el aspecto arquitectónico del museo (O1.c.2.) y se han otorgado herramientas para aprender a observar (O1.d.2) . Antes de entrar al museo según la estrategia de ruedas se ha realizado la primera rueda frente a la entrada del edificio mientras cada niño aportó un detalle diferente que se refería a los elementos que componen el edificio (O1.g.). Esto despertó varias preguntas. La mediadora conversó con los niños acerca de sus inquietudes elevando distintas respuestas posibles(O1.d.1.). La segunda fase se realizó dentro del museo propiamente dicho es el lugar en el cual los niños están en contacto directo con las obras de arte, así según esta estrategia se les da la oportunidad de deambular libremente por una de las salas principales del museo y regresar a la rueda siguiente cada niño con su pregunta(O1.c.). A lo largo de todo el recorrido los niños se ven entusiasmados y la actividad despierta en ellos curiosidad y el interés (O1.a.2.). la participación se da prácticamente a lo largo de todo el recorrido. (O1.a.4.).

## **2. Rol del mediador**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.92 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

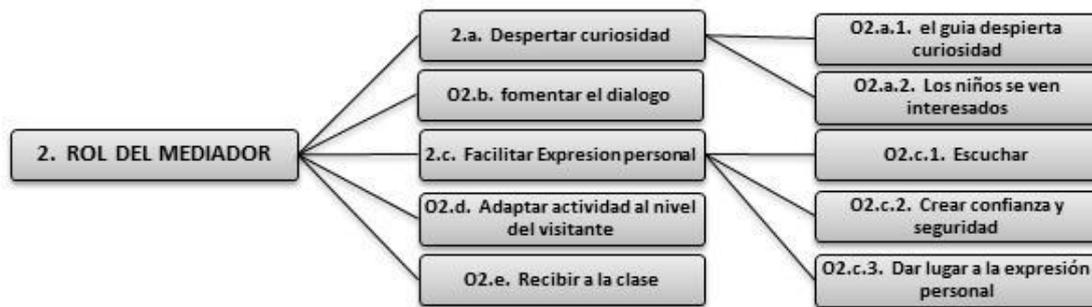


Figura 5.92 Mapa conceptual observaciones de rol del mediador, caso 8

Al momento de recibir a las dos clases que llegaron juntas al museo la tres 3 mediadoras de la visita esperando a los niños en la entrada del museo (O2.e.).

Por consiguiente hemos visto que la mediadora ha logrado despertar la curiosidad de los niños(O2.a.1.) en todas las fases del recorrido creando confianza y seguridad(O2.c.2.) para la expresión de sus ideas y fomentando el diálogo. Así mismo las actividades se vieron acordes al nivel de los niños (O2.d.)

### 3. Recursos

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la figura n. 5.93 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

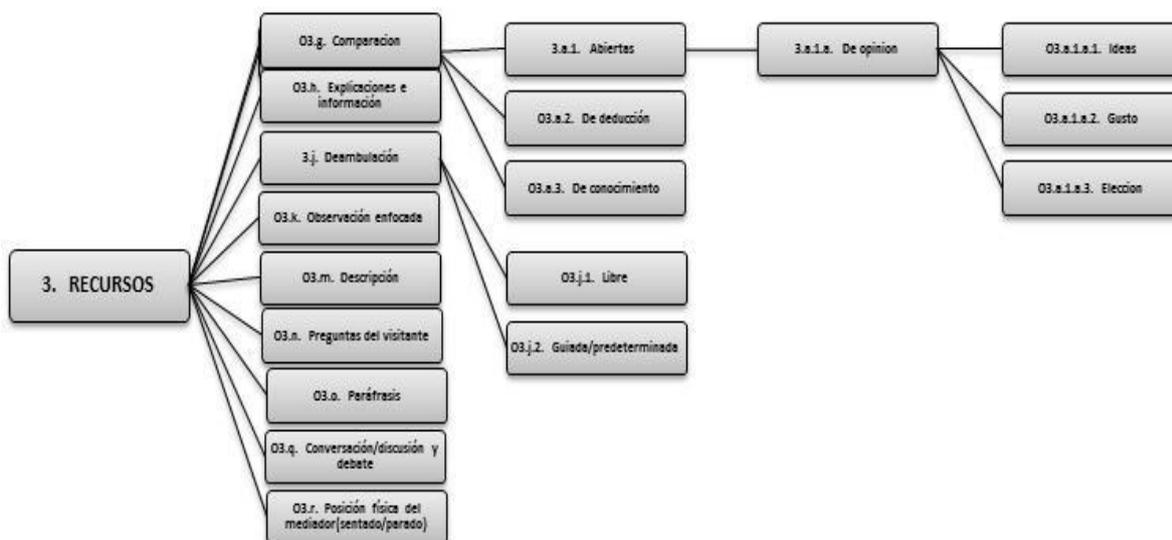


Figura 5.93 Mapa conceptual observaciones de recursos, caso 8

En esta visita se han puesto en práctica muchos recursos tanto por las características de la estrategia como por el hecho de haber sido esta una visita compuesta por tres fases que en cada una se manifestó una metodología diferente. Hemos observado la aplicación del dibujo en la primera fase con culminación en la que los niños han mostrado sus dibujos y hubo un espacio para conversar en la cual cada uno pudo opinar acerca de las obras de sus compañeros. Esta actividad que hemos observado en el caso anterior que corresponde al mismo DEM de Haifa tiene a nuestro criterio un valor importante al momento de otorgar a los niños herramientas de crítica y valoración(O31.d.4.) aunque se hayan referido aquí a los productos de sus pares y no de artistas este tipo de actividad entrena de alguna la capacidad de observar y opinar respecto al lenguaje visual y a sus interpretaciones personales, que en otras oportunidades se pueden aplicar al arte visual en cualquier otro lugar.

Como anticipamos la posibilidad de deambulación libre (O31.j.1) es parte integral de esta estrategia al igual que la oportunidad que se les da a los niños de ser ellos quienes preguntan y no solamente los mediadores (O3.n.) En este caso la conversación se desarrolló durante el recorrido y la mediadora se vio atenta a los intereses de los niños y facilitó la expresión de sus ideas. (O3.a.1.a.1)

Otro recurso que se aplicó también en este caso es el parafraseo de las preguntas de los niños enfatizando los distintos intereses y agrupando las preguntas según los temas para poder después abordarlos y buscar respuestas

#### 4. Planeamiento de visitas

Esta visita fue planeada con base en la estrategia de ruedas combinada con estrategias diferentes que se fueron complementando unas con otras. Compararemos los resultados al analizarlos frente a las declaraciones del DEM.

#### 5. Talleres completar



Figura 5.94 Mapa conceptual observaciones de talleres, caso 8

La última fase de la visita fue un taller de grabado que complementa lo visto en las obras de la exposición. En este los niños trabajaron con la prensa que es una oportunidad de experimentar el uso de materiales que generalmente no tienen en la escuela(O5.b). Estando el Museo de Stuck meramente centrado en la obra del artista su labor fue de dibujo y grabado, esto les brindó a los alumnos una oportunidad de aprendizaje por medio de la experiencia personal. (O5.a)

#### 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador presentamos en forma resumida en la figura n. 5.95 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

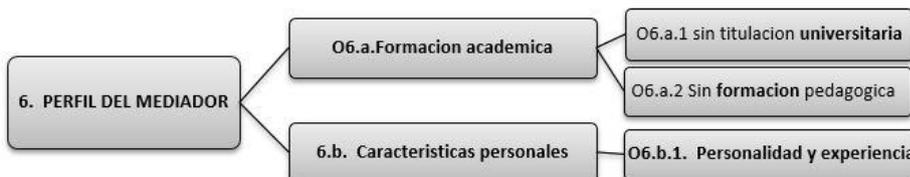


Figura 5.95 Mapa conceptual observaciones de perfil del mediador, caso 8

El perfil de la mediadora que llevó a cabo esta visita es una mujer joven egresada del profesorado de artes plásticas (O6.a.) con experiencia de educación del arte y también en museos (O6.b.1). A lo largo de toda la visita la mediadora estuvo muy atenta a los intereses de los niños e incluso en un momento que se dificultó la observación causó desatención en parte del grupo, finalmente logró reunir la atención de los niños nuevamente facilitando todo el tiempo la expresión personal. Gracias a su personalidad y a la flexibilidad que manifestó se ha logrado un ambiente ameno de aprendizaje y de expresión. (O6.b.2)

## 7. Rol de maestro/acompañante

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro presentamos en forma resumida en la figura n. 5.96 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :



Figura 5.96 Mapa conceptual observaciones de rol del maestro, caso 8

La maestra se mantuvo atenta pero la mayor parte del tiempo su posición fue pasiva (O7.c.) las únicas oportunidades en las que intervino es al momento de trasladarse de un lugar a otro y en la deambulaci3n libre de los ni1os en la exposici3n para evitar que toquen las obras.

En el taller ayud3 a la mediadora a repartir los materiales y a los ni1os cuando fue necesario(O7.a)

## 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al antes y despu3s presentamos en forma resumida en la figura n. 5.97 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos:



Figura 5.97 Mapa conceptual observaciones propuestas, caso 8

Esta visita está respaldada también por una actividad preparatoria (o8.b.).

En este caso los niños han demostrado también (ver caso 7) sus conocimientos adquiridos en la clase preparatoria, lo que ayudó enormemente a despertar la curiosidad y el interés por ver las obras del artista en la técnica de grabado que aprendieron la semana anterior por medio de un video y la conversación que llevó a cabo una de las educadoras del DEM.

## 9. Supervisión/Evaluación y Feedback

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la evaluación la supervisión presentamos en forma resumida en la figura n. 5.98 las categorías y subcategorías fruto del análisis de los datos :

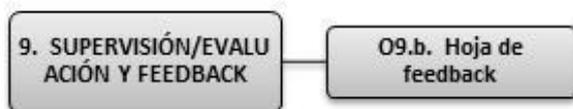


Figura 5.98 Mapa conceptual observaciones de supervisión, caso 8

Al finalizar las tres actividades la maestra recibió una hoja de feedback en la que dio su opinión acerca de toda la visita. (O9.b)

## 10. Duración de la visita

La visita al museo ha durado tres horas lo que significó que cada una de las actividades ha llevado menos de una hora tomando en cuenta los intervalos entre una fase y la otra.

## 11. Ofertas del museo para docentes

No hay datos al respecto

### 5.3.9 Resumen

Para responder al objetivo de la investigación que es conocer las estrategias aplicadas en los museos de arte de Israel, estudiar sus procedimientos y analizar la relación entre las

políticas declaradas por los DEM y las prácticas educacionales, hemos presentado en este apartado los resultados del análisis de las observaciones efectuadas en los ocho casos estudiados que responde al segundo objetivo específico que pretende indagar las prácticas de las distintas estrategias de mediación aplicadas

Cada caso presenta su singularidad y a pesar de que se han elegido dos casos que responden básicamente a cada una de las tipologías de educación/mediación en museos, se hemos observado grandes diferencias. En primeras instancias esto señala el amplio rango de posibilidades que plantea el campo de acción en este ámbito tanto en lo que se refiere a la diversidad de las circunstancias (grupos distintos, eventos imprevistos, condiciones físicas del lugar y demás), como a la interpretación particular que cada educador otorga a los métodos, creando así situaciones únicas en cada ocasión.

El estudio de las prácticas del caso 1 reveló que la visita no fue motivadora para los niños que fueron perdiendo el interés a lo largo de la visita y su comportamiento se fue tornando inquieto y desordenado. Del análisis del tipo de recursos y enfoques educativos que orientaron a la guía podemos decir en conclusión que esta se manifestó como una posición obsoleta de transmisión de conocimientos y de significados sin estar atenta a los intereses de los visitantes.

El caso 2 definido también como visita guiada presentó dentro de la misma tipología una escena muy distinta llevada a cabo por un guía que en este contexto podemos denominar educador. Este se ha desenvuelto dentro de las normas de una visita tradicional cuyos objetivos son emitir conocimiento proporcionado por el educador. Pero a pesar de que éste es visto como quien tiene el saber, su posición pedagógica otorgó lugar a la escucha y la consideración de las ideas de los niños también. Esto se consiguió por medio del tipo de preguntas abiertas que efectuó y la manera atenta en la que se refirió a los visitantes.

El caso 3 presentó la visita teatralizada, una estrategia singular que se ofrece a las escuelas. Esta es una propuesta que en el caso de visitas de escolares es por lo general solo una parte de la visita al museo y está acompañada por otra actividad.

En este caso los niños se han visto atentos, divertidos y participaron de alguna manera. Pero esta estrategia despierta preguntas acerca de la idoneidad de esta para visitas de escolares. Cuestionamientos que trataremos más adelante al referirnos a la relación entre los objetivos declarados por el DEM y las prácticas de esta estrategia.

En el caso 4 fue observada una estrategia relativamente nueva en su momento en la cual se ha hecho uso de los teléfonos como herramienta para la interpretación de las obras por medio de los visitantes. Básicamente este tipo de actividad parece ser muy sencillo en lo que se refiere a los componentes pedagógicos. No hay demasiada interacción entre el educador y los visitantes y parecería que no hay preguntas y respuestas como estamos acostumbrados a ver. Así mismo de manera indirecta la actividad comprende todos esos componentes que exigen a los visitantes a cuestionarse acerca de lo que ven, comparar, elegir y finalmente hacer esos sus conexiones y sus creaciones.

El caso 5 podemos decir que ha sido un caso muy polémico y controversial por distintas razones. Por un lado se ha presentado la estrategia de diálogo que evidenció tener el potencial de crear interacciones, conversaciones, expresión de ideas y expresión de preguntas de parte de los visitantes. Hemos visto como la mediadora Logró despertar la curiosidad de manera que los niños se sintieron involucrados y con ganas de intervenir y de compartir sus pensamientos. Por otro lado el tipo de exposición dado estaba compuesto por elementos con contenidos que expresaban temáticas de violencia o de conflictos políticos o interpersonales de gente adulta que no eran apropiados a la edad de los niños o a la etapa de desarrollo en la que se encontraban. En consecuencia, la práctica de esta estrategia eleva distintos

cuestionamientos referentes al tipo de procedimientos y a los recursos aplicados por la metodología del diálogo, como fue presentada por la mediadora y también respecto a los dilemas que presenta el arte, en algunas ocasiones, y el arte contemporáneo en especial al ser expuesto a niños de edad escolar. Estos temas serán tratados también en el próximo apartado al referirnos al contexto en el que se llevó a cabo este caso.

El caso 6 nos dio la oportunidad de observar la práctica de la estrategia de diálogo en una visita de niños de tercer grado por un joven mediador que ha combinado distintos recursos para desarrollar el diálogo con los niños. En definitiva fuimos testigos de una visita en la cual se han puesto en la práctica la mayoría de los principios de esta tipología con resultados que demuestran que es posible desarrollar un diálogo fructífero frente al arte y brindar experiencias positivas.

Los casos 7 y 8 mostraron cómo funciona la estrategia de ruedas, otorgándonos la posibilidad de ver dos esquemas diferentes en dos museos distintos. Uno presentó obras de arte contemporáneo y el otro es un museo situado en la mansión del artista de grabado que proporcionó a los visitantes relacionarse no solo a las obras de arte dentro del museo sino también a la arquitectura del edificio y al concepto curatorial de un museo de esa índole. La estrategia en sí ha demostrado su potencial para realizar una observación detallada y fomentar el interés personal de los visitantes. Dentro de los límites que presenta una visita esporádica de escolares al museo se ha observado como los métodos aplicados han llevado a los niños a hacer interpretaciones incluso críticas, aunque parte de ellas se han referido a las obras de sus compañeros. En estos casos se ha visto la inclusión de los talleres como parte integral de la visita que encarados seriamente han demostrado resultados positivos y significativos. Asimismo, este último museo demostró de manera indudable el valor y la eficiencia de las actividades de preparación de los niños antes de las visitas al museo.

De esta manera podemos decir que hemos analizado un panorama bastante amplio no solo de las estrategias aplicadas en los museos de arte Israel permitiéndonos tener una visión del contexto del ámbito de la educación en estos museos en este país.

Si en todos los casos hablamos del Rol del Mediador... por que ahora es Rol del Educador...

Lo dicho anteriormente para esta Metacategoría

#### ***5.4 Estudio comparativo de las prácticas educativas de los casos estudiados y las políticas enunciadas por los departamentos de educación.***

Respondiendo al tercer objetivo específico de la investigación, vamos a presentar en el siguiente apartado, el estudio comparativo de la puesta en práctica de las prácticas educativas (o estrategias de mediación) de cada uno de los casos las políticas declaradas por los DEM.

Con este objetivo se han relacionado los resultados obtenidos en las declaraciones de los DEM con los resultados obtenidos en las prácticas observadas.

Este análisis comparativo se ha efectuado basándonos en las metacategorías definidas previamente y en las categorías y subcategorías identificadas tanto en las declaraciones de los departamentos de educación de cada uno de los museos como por las observaciones de la puesta en práctica de cada estrategia, revisando y analizando las diferencias y semejanzas encontradas para cada uno de los casos estudiados. Estos resultados se presentarán en tablas comparativas en las que haremos referencia con el signo:

✓ si se manifiestan las categorías y subcategorías y

- si no se manifiestan

realizando a continuación una interpretación de las repercusiones e implicaciones que estos resultados suponen.

### 5.4.1 Caso 1: Visita guiada I y taller - Museo de Arte Ashdod

A continuación, presentamos los resultados del estudio comparativo de los datos de las prácticas educativas del caso 1 y las políticas enunciadas por el DEM de Ashdod. La estrategia aplicada en este caso fue la visita guiada.

#### 1. Objetivo de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita guiada en el Museo de Arte de Ashdod , presentamos en forma resumida en la tabla 5.1 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.1 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 1*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Prácticas/Observaciones
1.a. Brindar experiencia positiva/significativa	✓	O1.a.5. Pérdida de interés/falta de atención O1.a.6. exposición es de disgusto
1.b. Exponer a los niños a obras originales	–	✓
1.c. Conocer que es un museo	✓	O1.c.2. No se refieren al aspecto arquitectónico O1.c.3. Normas de comportamiento
1.d. Otorgar herramientas para	E/MH1.d.2. Aprender a observar/mirar E1.d.3. Hacer interpretaciones	O1.d.4. No facilitan críticas –

1.e. Proporcionar conocimientos	-	✓
1.f. Acercar a los niños al mundo del arte	-	✓

---

En lo que se refiere a los objetivos declarados, las prácticas de este caso demuestran que efectivamente se ha expuesto a los niños al arte y al museo (O1.b y O1.f), pero la pérdida de interés (O1.a.5. ) y las conductas de los alumnos durante la mayor parte del recorrido, demuestran que la experiencia vivida no ha sido positiva, placentera o atractiva. (E/MH1.a.).

El concepto “experiencia positiva y significativa” se repite en las declaraciones de todos los museos estudiados es un aspecto tratado por muchos autores en el ámbito de educación en museos (Dierking 1989, Csikszentmihalyi & Robinson 1990, Falk & Dierking 1992, Hood, 1993, Roberts, 1997, Griffin 1998, Doering, 1999, Kelly 2007), por lo tanto trataremos de definir en síntesis la implicancia de estos términos para consolidar una base de referencia para el entorno de análisis de este estudio.

En lo que se refiere a la experiencia que produce la visita al museo, nuestro punto de referencia esta relacionado con modelo experiencial interactivo de Falk y Dierking (1992), que nos brinda el eje de los tres contextos a tener en cuenta: el físico, el social y el personal. En lo que se refiere a lo “significativo” Olga Hubbard (2016) en su libro sobre educación en museos de arte aporta su opinión, diciendo con respecto al término impreciso:

“... la significación tienen lugar cuando una obra de arte y las experiencias que esta estimula, penetran en la vida del espectador de manera que tengan importancia, que tengan vida y relevancia. Las razones de esta relevancia pueden ser de un amplio alcance (Hubard, 2016, p. 5).

Las dimensiones interrelacionadas de esta experiencia pueden ser perceptivas, emocionales, intelectuales o comunicativas y la prominencia de las distintas dimensiones varía dependiendo de la experiencia del arte en particular (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990 en Hubard, 2016). Tomando en cuenta estas ideas pero siendo conscientes de las limitaciones del estudio, nos referiremos a dos factores: uno es el grado de atención, de concentración o de interés detectados en los comportamientos o en las conductas de los alumnos y el otro es el tipo de expresiones verbales manifestadas por los niños. Finalmente, la índole de estos factores y sus características serán los que determinarán hasta qué punto y en qué grado podemos considerar la experiencia como positiva.

Las evidencias de lo observado en el caso 1 dan una imagen contradictoria a lo expresado por la JDE, resultado que se va generando gradualmente el recorrido de la visita. No solo que es obvio que los niños han perdido el interés por lo tratado, sino que la misma guía se expresa con referencia al recorrido como si fuese un castigo o una obligación que prontamente culminará. Como se ha puesto en la observación cuando se hace referencia al comentario de la guía al ver a los niños impacientes ella dice:: “Al ver a los niños impacientes la guía dice: 'en 5 minutos terminamos...’”

Otro tema relacionado con este objetivo es el de conocer que es un museo según expresado por la JDE: “la experiencia que significa una visita al museo” (E1.c.) que incluye aspectos como, el edificio, la fachada del museo, la entrada, el lobby y el recibimiento de los visitantes. Debido a las refracciones efectuadas en el lugar, los niños se vieron obligados a no entrar al museo por la entrada principal. Situación temporaria que fue vivida por los niños como un hecho natural.

Teniendo en cuenta que la visita al museo es un evento esporádico para los alumnos, ese tipo de detalles pueden llegar a ser significativos en la memoria de los niños. Considerando la

dificultad dada, se podía haber mencionado la situación o recibido a los visitantes frente a la entrada principal otorgándoles la oportunidad de ver el imponente edificio del museo y su ubicación(O1.c.2).

Otro objetivo declarado fue otorgar al visitante herramientas para apreciar el arte (E/MH1.d) La mayoría de las preguntas efectuadas a los niños hacen alusión a sus conocimientos anteriores o tienen respuestas fijas que los alumnos deben acertar : “ la guía hace preguntas y explica (O1.c.3) usando oraciones sin final otorgándoles a los niños la posibilidad de completarlas o continuando con la misma pregunta hasta recibir la respuesta deseada”. Por lo visto en este caso, tampoco podemos decir que se han proporcionado las herramientas para la interpretación y la crítica del arte, ya que a pesar de ofrecer variadas actividades manuales, a nivel mental se posesionó al alumnado de una manera pasiva, que no incentivó la reflexión la reflexión o la expresión personal, sino lo contrario: (O1.a.d.4) frente al comentario de un niño que dijo “eso es un garabato” la guía responde: “Yo no les pregunto si es lindo porque sobre gustos no hay discusión”. Lo que nos hizo reflexionar y cuestionarnos : ¿No debe ser el museo precisamente el lugar para cuestionarnos sobre nuestras inquietudes estéticas y nuestros gustos y discutir sobre eso con nuestros interlocutores?

## **2. El Rol del mediador**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol de mediador presentamos en forma resumida en la tabla 5.2 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.2 Cuadro comparativo del rol del mediador, caso 1

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
2.a. Despertar curiosidad	-	O2.a.2. Los niños se ven Interésados O2.a.3. Los niños preguntan sin respuestas O2.a.4. <b>No se les permite observar lo que les Interésa</b> O2.a.5. Los niños se ven desInterésados/no concentrados
2.b. fomentar el dialogo	✓	-
2.c. Facilitar Expresión personal	MH2.c.3. Dar lugar a la expresión personal	O2.c.3. <b>No</b> da lugar a la expresión personal
2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante	✓	-
2.e. Recibir a la clase	-	✓

Si retomamos la declaración de la JDE en su entrevista que dijo: “me es importante que ellos no viertan únicamente información sino que utilicen preguntas inductivas, entonces les escribo las preguntas propiamente dichas. Y de esa manera, ellos lo tienen claro”. Lo que vimos en la práctica demuestra que la dificultad no se encuentra en la adaptación de las actividades programadas para los niños, sino, probablemente, en esa posición, centralista del JDE que, con la intención de evitar una visita magistral, o meramente informativa consigue lo contrario. Al limitar a los mediadores a preguntar preguntas determinadas o a hablar de temas determinados, no solo impide adecuar el discurso o la actividad a “los distintos públicos” sino que evita desarrollar una posición flexible en lo que se refiere a escuchar y responder a los intereses genuinos de los visitantes.

En lugar de acercarse y crear la confianza (2.b.2.) necesaria para facilitar la expresión personal (2.b.3.) a la que se refieren las declaraciones, observamos que la falta de atención por

las inquietudes de los niños, la falta de escucha (2.b.1), la indiferencia a sus intereses favorecen al alejamiento y distancia entre el guía y los alumnos. (2.d.)

Otra observación que identificamos referente al rol fue al final de la visita, cuando las guías se lamentaron de no haber no haber informado a los alumnos que el museo les otorgaba un pase libre para regresar con la familia. Algo que a nuestro parecer puede considerarse como un regalo que el museo les otorga a los niños y puede brindar satisfacción, pero más importante aún, es el mensaje implícito que insinúa que el museo es un lugar de ocio, de disfrute y de paseo al cual ellos pueden regresar junto con sus familiares. Estos pequeños y sutiles detalles que forman parte del comportamiento del guía, su tono de voz, su lenguaje corporal y demás tienen gran importancia y pueden manifestarse positivamente solo como resultado de la concientización de los involucrados

### **3. Recursos**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la tabla 5.3 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.3 Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 1

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
3.a. Preguntas del mediador	MH3.a.1.c. Motivadoras de asociaciones personales	3.a.1. Abiertas ( <b>pocas</b> )  O3.a.1.a.1. <b>No</b> facilitan la expresión de Ideas  O3.a.1. b. Motivadoras de la imaginación ( <b>pocas</b> )  O3.a.2. De deducción  O3.a.3. De conocimiento  O3.a.4. <b>Cerradas</b>
3.e. Tareas manuales en las galerías	✓	✓
3.f. Acertijos / adivinanzas	✓	✓
3.h. Explicaciones e información	-	✓
3.j. Deambulación	-	O3.j.2. Guiada/predeterminada
3.k. Observación enfocada	-	✓
3.n. Preguntas del visitante	-	✓
3.p. Actuación de un visitante frente al grupo	-	✓
3.r. Posición física del mediador(sentado/parado)	-	✓
3.t. Oraciones sin final	-	✓

Hemos visto que los niños, que llegaron a esta visita guiada, plantearon sus cuestionamientos sin cesar: “¿de dónde tienen Uds. todas estas pinturas? , ¿cuánto sale esa pintura?, ¿En eso gasta el gobierno la plata?, ¿quién es ese?, ¿Por qué no se escucha bien lo que dice?, ¿cómo se conservan las pinturas tanto tiempo?, ¿si yo pinto esto también me lo van a poner en el museo?, ¿Que ganan los artistas que exponen?, ¿Ustedes les pagan?”

Pero a pesar de la gran curiosidad (2.a.) que los niños expresaron en cuestiones relevantes al lugar y al arte, prácticamente en ninguno de los casos han recibido respuestas. Este tipo de

preguntas nos demuestran que el museo logró despertar interés en los niños, y con solo permitirles expresar sus inquietudes se podría haber conseguido una mayor medida de implicación e involucramiento.

La situación observada en la que una niña preguntó por qué ellos no ven todo el museo, ejemplifica como un educador con sencillez y reflexión puede utilizar pequeños detalles de la visita de los escolares como una gran oportunidad para mejorar la experiencia museística de los niños. Es posible por ejemplo, aprovechar esa curiosidad para ver más de lo que el plan de visita otorga, e invitar a la clase a volver a visitar el museo por la tarde o durante el fin de semana con su familia, acentuando, como ya mencionamos un aspecto más del museo, distinto al que reciben en el entorno escolar.

La declaración del DEM “La visita dialogada se lleva a cabo a través de preguntas estructuradas del/a guía. De esa manera se desarrolla en el visitante la capacidad de observar la obra de diversas maneras, interpretarla y expresarse en forma personal”. (3.a.1.c.)

Hubo pocas situaciones en las que el guía realizó preguntas abiertas (3.a.1.) para despertar la imaginación de los niños. En concreto, hubo un caso en el que frente a una obra abstracta el guía preguntó: “¿Que hay en esta obra? ...Y ¿que son las manchas blancas? Esto demostró que con solo un enunciado distinto la pregunta otorga la oportunidad de escuchar las distintas opiniones de los jóvenes visitantes: “parece una calle”, “yo veo una cara”, “un accidente”, “policía”, “No! Yo sé que es, ¡es una fogata!” (3.a.1.b., 3.a.1.c.)

Por lo observado en este caso, la expresión natural de los cuestionamientos de los niños se manifestaron como la mejor plataforma para desplegar ese diálogo tan anhelado, que fue dejado de lado por parte del mediador debido al esmero invertido en cumplir con el plan de visita predeterminado y realiza sus preguntas (3.a.): “¿Cómo creen que se realizó esta obra?,

¿de qué material creen está hecha esta obra?, ¿Qué quiso decir la artista?". Frente a una obra con imágenes figurativas cuestiona: "¿creen ustedes que es esta una pintura o una foto?

Preguntas legítima pero que no estimulan la interpretación o la expresión personal (1.d.3.) .Y aunque en un momento agrega: "el artista da la oportunidad que cada uno imagine lo que quiera", (3.a.1.b.) durante la mayor parte del tiempo los significados "verdaderos" fueron explicados por ella.

De esa manera la guía contradice constantemente los objetivos declarados, y los hechos evidencian numerosas oportunidades que se presentaron a lo largo de la visita para llevar a la práctica los ideales expresados.

Una de los recursos que se mencionaron tanto en la entrevista como en las publicaciones de DEM , fue la actividad manual o creativa efectuada en las galerías del museo durante la visita. Esta se llevó a cabo por medio de dos actividades: una se efectuó con gran éxito frente a una obra en la que predominaban los contrastes de los colores por medio de un experimento en el que mostró como nuestros ojos ven los colores complementarios. Esta actividad entusiasmó a los niños. La otra actividad consistió en un ejercicio de dibujo que los niños debían hacer en una de las salas donde se exponía un video con una demostración de la técnica utilizada en todas las obras de esa sala. Los alumnos se mostraron muy interesados por el video e incluso realizan preguntas al respecto pero no se les dio la posibilidad de mirarlo o de recibir respuestas ya que debían escuchar las instrucciones de la guía

Esta última tarea cumple perfectamente con la declaración de desarrollar actividades de dibujo y demás, pero pierde su objetivo. Nuevamente vemos que no es la actividad la que se contradice con el objetivo, sino la manera que esta fue efectuada. Sin duda la intención del ejercicio fue agudizar la observación de los niños, despertar la curiosidad e involucrarlos en lo que ofrecen las obras expuestas y crear sus propias experiencias basándose en eso. Pero una

vez más el esmero por cumplir con el programa creó una situación absurda: los espectadores, sentados en una sala rodeados de obras de arte hechas en grabado, no las observaban ni hablaban de ellas, ni tampoco miraban el video que mostraba el proceso de la técnica, sino que se vieron obligados a no hacerlo para producir en un pequeño cuadernillo algo similar a lo que expone el museo, pero sin comprender la relación entre las cosas. (3.k.2)

Otro aspecto que puede favorecer la cercanía a los alumnos es la posición física en la que se encuentra el mediador en relación a ellos. (3.r).

En nuestro caso, la mayoría del tiempo la mediadora les pedía a los niños sentarse sobre el suelo, mientras ella se mantenía de pie. El único momento en el cual ella se sentó en el suelo a la altura de los alumnos es cuando tuvo la necesidad de mostrarles cómo efectuar una actividad manual sobre el suelo de la exposición.

Griffiths (2005) se refiere al posicionamiento del maestro en el aula y sostiene que el agacharse, a la altura de los alumnos, tiene varias ventajas. En primer lugar, estamos dando al grupo el mensaje de que somos móviles, y en segundo lugar, estamos físicamente a la misma altura que los estudiantes, haciendo la interacción más personal y menos amenazante, lo que a su vez conduce a una atmósfera más comunicativa.

Por lo tanto podemos decir que aun cuando se aplican parte de los recursos declarados, la manera de hacerlo no siempre es acorde a lo intencionado y es lo que finalmente cobra relevancia en la práctica.

#### **4. Planeamiento de la visita**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al planeamiento de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.4 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.4 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 1*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
4.a. JDE decide	✓	-
4.c. Equipo, grupo, reuniones	✓	-
4.d. Material y visita guiada por curadores	✓	-

La implicancia del sistema de planeamiento de las visitas al museo es un componente muy importante dentro de la política del DEM. Algunas veces nos encontramos con declaraciones que ocultan de alguna manera procedimientos determinados por temor a las apariencias en lo que se refiere a posiciones de poder o jerarquía que pueden parecer obsoletas. No fue así en este caso en el cual la JDE declaró abiertamente su posición centralista, en la cual ella decide que hacer y cómo se debe hacer, cuáles son las obras a tratar y qué preguntas hay que realizar.

La JDE expresó claramente: “me es importante que ellos (los mediadores) no viertan únicamente información sino que utilicen preguntas inductivas, entonces les escribo las preguntas propiamente dichas. Y de esa manera, ellos lo tienen claro”.(4.a.).

Según la declaración de la JDE su intención fue evitar que el guía hiciera un discurso magistral y que por lo contrario provocara la intervención de los niños. Es posible que este propósito se cumpliera en forma parcial en lo que se refiere al comportamiento del guía, que está equipado con una lista de preguntas a efectuar. Pero lo hemos observado es que ese esquema, rígido y predeterminado, reemplazó el discurso magistral por un reglamento a cumplir que en definitiva produjo un resultado contradictorio al intencionado.

Nos referimos a la contradicción que se presenta entre la declaración del DEM de crear una situación participativa, en la cual el alumnado pueda expresar sus inquietudes, sus pensamientos, sus interpretaciones, sus críticas y sus gustos (2.b., 2.b.3., 3.a.1.b., 3.a.1.c.,

3.a.2.) y el mensaje explícito constantemente por los adultos, que realizan preguntas cerradas, exigen silencio, y acentúan la preponderancia del discurso del guía al de los visitantes.

No justificamos el desorden y la mala conducta, pero sí la emoción, la expresión espontánea, el entusiasmo, la curiosidad, la admiración, el ánimo, la sorpresa y demás. Todas estas manifestaciones que cumplen supuestamente con los propios objetivos declarados por ese museo.

## 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los talleres de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.5 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.5 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 1*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
5.a. Uso de materiales q no hay en la escuela	✓	✓
5.b. Complemento de la exposición	✓	✓

El caso observado se dio cuando el museo se encontraba en refracciones y durante ese periodo de tiempo solo parte de las salas de exposición quedaron abiertas al público. Con el objetivo de continuar el recibimiento de visitas de escuelas y para poder repartir a una clase en dos grupos, se decidió efectuar un taller de plástica.

Como consecuencia de no ser este el sistema habitual del DEM hay pocos datos que especifiquen los objetivos o las intenciones del diseño de esta actividad.

Según las declaraciones de la JED, En esos casos: “Me es muy importante que hagan algo que no lo tiren al finalizar el taller. Les damos materiales como carbonilla y telas que generalmente no conocen. (E5.a.1, E5.a.2)

No obstante, teniendo en cuenta datos obtenidos en la investigación de Yair (Yair 2004,p.166) sobre las prácticas educativas en todos los museos reconocidos de Israel encontró que en un 50% de los casos se añaden talleres prácticos, experimentales o creativos a las visitas guiadas(cf. p.131 ) , y considerando que para los niños que visitaron el museo en ese período de tiempo, esa fue la situación que recibieron como “visita al museo” , nos referiremos a los datos evidenciables, en relación a la declaración de los objetivos de la visita en general .

Antes de llegar al taller, durante el recorrido por las galerías la mediadora se refirió ya a este, en distintas ocasiones. En la introducción (2.c.1.a.) se les explicó a los niños cuál sería el plan: parte de la clase comenzaría con el taller y luego visitaría la exposición y viceversa. Nuevamente se mencionó el taller frente a los niños que comenzaron en las galerías, cuando se les entregaron los cuadernillos (3.e.), repitiendo en cada oportunidad que el objetivo final sería llevarlos al taller. Las otras oportunidades en las que este fue nombrado, tanto por la mediadora como por la maestra, fueron solo en forma implícita, pero con una connotación muy significativa. Por ejemplo: “lo que yo les explico está ligado a lo que haremos en el taller y es importante que lo entendamos” ...“A este ritmo no vamos a llegar al taller”, o cuando ya pocos niños la escuchaban se efectuó el aviso de la guía que dijo: ok, ¡vamos al taller! Recibiendo en concordancia al tono de su voz, exclamaciones de alegría de parte de los niños.

Como mencionamos, la manera de referirse a las partes de la visita como una más atractiva que la otra, surgió de los adultos y no de los niños lo que condicionó y creó una expectativa, al considerar la producción de objetos como más divertida que la creación de experiencias con el arte o como si el taller consistiera en la parte atractiva de la visita. (cf p. 66). Por consiguiente, si regresamos a los objetivos declarados, podemos decir que la fase del taller quizás ha otorgado una vivencia positiva y placentera pero no podemos afirmar que ha sido una experiencia significativa, en especial basándonos en el hecho de que parte de los participantes han dejado

sus trabajos en la mesa de secar, sin interés por llevárselos con ellos, contrariamente a las expectativas declaradas por la JDE.

Por lo general, este tipo de actividades obligan a facilitar en todo lo posible la labor creativa y esto implica concesiones que llevan a centrarse en los componentes más banales. Allí radica el peligro de estos talleres cuando estos se enfocan demasiado en las técnicas a cuenta de mensajes artísticos o contenidos más profundos. La elección de una característica singular dentro del complejo de las obras de arte convertida en el tema del taller otorga ese carácter simplista, como si eso fuera lo que la experiencia en el museo de arte puede ofrecer.

Recordemos las reflexiones de Shalita al respecto que señalaron que:

Es así que se pueden crear dos situaciones problemáticas: una es que el producto obtenido sea demasiado básico y no cumpla con las expectativas, y otra es que el producto sea bello e impactante pero que los alumnos no logren ver la conexión esperada entre estos y lo que experimentaron en las salas de exposición. (Shalita, 2013, p. 78)

Otro punto de reflexión que este tipo de talleres despierta es al verlos como un mecanismo de escapismo al momento de tener que lidiar con las dificultades que pueden surgir con los niños frente a los mensajes artísticos, sociales o personales que eleva el arte contemporáneo. El taller puede actuar entonces como una solución, acortando la estadía en las exposiciones y acudiendo a la esfera de la creatividad de los niños que de manera mal entendida ofrece entretenimiento y productos tangibles que atestiguan el tiempo invertido.

## **6. Perfil del mediador**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediado de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.6 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.6 Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 1

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
6.a. Formación académica	✓	O6.a.1 No titulada en arte O6.a.2 sin formación pedagógica
6.b. Características personales	-	O6.b.1. Personalidad y falta de experiencia
6.d. Régimen laboral	✓	-

En la entrevista se expresó que: “Ellos (los mediadores) no reciben (del museo) una sola actividad posible, sino que pueden elegir dentro de 4-5 y ver qué les funciona mejor. Pueden guiarse también según su personalidad o decidir según el público”.

Esta declaración podría dar la supuesta idea de que existe un grado de flexibilidad o libertad en manos de los mediadores. Pero las evidencias de este caso demuestran que incluso así, el apego de la guía al programa prediseñado a las preguntas efectuadas y la falta de referencia a los intereses de los visitantes transformaron a esa opción en no relevante.

La JDE señaló que el equipo está compuesto por egresados de carreras del arte e incluso mencionó que algunos son estudiantes.

Como anticipamos, los museos más alejados del centro del país tienen menos ofertas de candidatos para los puestos de educadores que por lo general no resultan ser atractivos debido a las malas condiciones laborales. Asimismo, teniendo la perspectiva de los resultados de esta investigación podemos decir que esta dificultad, relativamente objetiva, está acompañada por la posición del DEM y la importancia que se le da al sistema de postulación, elección y entrenamiento de los componentes principiantes del equipo. En este caso no hemos encontrado ninguna señal dentro de la política del DEM que empodere este proceso y señale su relevancia.

La guía de la visita observada en este caso es una estudiante de bellas artes que no está capacitada con ningún tipo de estudios de pedagogía o educación lo que puede explicar también parte de las dificultades, y de la falta de herramientas no solo para lidiar con las circunstancias frente a los niños sino con las imposiciones de la política institucional.

## **7. Rol del maestro/acompañante**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro / acompañante de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.7 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.7 *Cuadro comparativo rol del maestro / acompañante de la visita, caso 1*

<b>Categorías</b>	<b>Políticas/Declaraciones</b>	<b>Observaciones</b>
7.a. Cooperativo	-	✓
7.b. Pasivo	-	✓

En este caso debido al ruido y el desorden, el rol de la maestra se manifestó de manera activa y en distintas ocasiones ha llamado la atención a los niños pidiéndoles silencio. Por lo que hemos visto, la mayoría de las conversaciones de los alumnos derivaba de lo tratado en la visita y no de temas ajenos. Por lo tanto, nuevamente no justificando el desorden, sino como punto de reflexión, cuando se culpa a un niño por haber cometido la falta de “hablar”, deberíamos preguntarnos cómo lograr los objetivos deseados, permitiendo la expresión personal de manera satisfactoria. Teniendo en cuenta, nuevamente, no solo lo que se quiere conseguir sino con qué recursos se trata de hacerlo.

Pero como en la mayoría de los casos las declaraciones del DEM no se refieren al rol del maestro o de los acompañantes lo que no nos da ningún punto de referencia, solo despierta una vez más los cuestionamientos acerca de esta ausencia.

## **8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a las propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.2 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.8 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 1*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
8.b. Existen	E8. b.2. Por correo o en la pág. web del museo	-

Según lo declarado no hay una programación o propuestas del museo de actividades o preparación para antes ni para después de la visita. En algunos casos se les envían a las coordinadoras en las escuelas, un texto corto que consiste en media página, con explicaciones sobre la exposición y las normas de comportamiento para ser enviadas a las maestras antes de la visita. (E8.b.2)

Aprovechando la tecnología web que el museo ya utiliza se podrían enviar propuestas directamente a los maestros. En esa oportunidad, además de los contenidos temáticos y las reglas de comportamiento, que por lo general incluyen restricciones, se podría considerar incorporar una serie de beneficios y conceptos positivos referentes al museo que la visita ofrece a sus visitantes.

## 9. Supervisión/evaluación y feedback

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / evaluación y feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.9 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.9 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 1*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
------------	-------------------------	---------------

9.a. Observaciones	✓	-
9.b. Hoja de feedback	✓	✓
9.c. Reuniones	✓	-
9.d. Quejas de los visitantes	✓	-

En nuestro caso las guías entregaron un formulario de feedback a cumplimentar por las maestras y estas lo llenaron mientras trataban de organizar a los niños antes de salir. Situación que realmente exige una reflexión respecto a las conclusiones que el DEM puede hacer de un caso como este y hasta qué punto el informe de la maestra refleja lo acontecido y más importante aún , en qué medida y de qué manera se realizan cambios como consecuencia de la información recibida.

## 10. Duración de la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / evaluación y feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.10 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.10 *Cuadro comparativo duracion de la visita, caso 1*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
10. Duración de la visita	Una hora y media	✓

Las visitas de escolares duran una hora y media. En el caso de llevar a cabo un taller complementario el tiempo se divide en sesiones de 45 minutos cada una. (E.10)

Como ya acotamos al referirnos a las declaraciones, cuando hay inconvenientes físicos, como en esta situación que suele suceder a menudo en museos en los cuales se modifican las exposiciones temporales clausurando parte de las salas, en lugar de suspender las visitas de alumnos o hacer talleres insignificantes es posible planear otras actividades en los espacios

del museo que complementen la experiencia singular que consiste en la visita al museo.

(cf.249)

### **11. Ofertas del museo para docentes**

El museo no declaró tener ofertas de programas para docentes. Lo que señala de alguna manera el tipo de relación del museo con las escuelas y el tipo de cooperación a la que se aspira.

#### **5.4.2 Caso 2: Visita guiada II- Museo de Arte Tel Aviv**

A continuación, presentamos los resultados del estudio comparativo de los datos de las prácticas educativas del caso 2 y las políticas enunciadas por el DEM de Tel Aviv. La estrategia aplicada en este caso fue la visita guiada.

##### **1. Objetivo de la visita**

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita guiada del caso 2 , presentamos en forma resumida en la tabla 5.11 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos

Tabla 5.11 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 2*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
1.a. Brindar experiencia positiva/significativa	✓	O1.a.3. exposición es de gusto/positivas O1.a.4. Interés, curiosidad, atención O1.a.5. Diversión O1.a.6. Participación
1.b. Exponer a los niños a obras originales	✓	✓
1.c. Conocer qué es un museo	✓	-
1.d. Otorgar herramientas para	E1.d.2. Aprender a observar/mirar	O1.d.2. Aprender a observar/mirar
1.e. Proporcionar conocimientos	✓	✓
1.f. Acercar a los niños al mundo del arte	✓	✓
1.g. Fomentar la creatividad	✓	✓

Según las observaciones de este caso, los niños que participaron en esta visita se vieron involucrados, llenos de curiosidad e interés, lo que fue expresado en sus reacciones y comportamientos e incluso verbalmente con exposición es de sorpresa y admiración diciendo: “¡miren que enorme!” “¡yo lo vi primero!” o “¡que divertido!” (O1.a.3.)

A esto se suma la declaración del objetivo: “acercar a los niños al mundo del arte(E1.f) con una concepción multidisciplinar y con una mediación experiencial e interactiva, que fomente la creatividad de los niños” (E1.g). Estos objetivos se vieron concretizados a lo largo de toda la visita: cuando se les propone a los niños palpar un objeto, hacer muecas, recostarse de espaldas sobre el piso para observar una obra colgada del techo, dibujar, conversar, comparar y demás. En síntesis, podemos decir que se pusieron en práctica sin duda todos los objetivos referidos a lo multidisciplinar, a lo experiencial, a lo interactivo y a lo creativo.

Las declaraciones agregan: “Eso incluye exponerlos a obras originales, (E1.b.), enseñarles a mirar, conocer el lenguaje del arte (E1.d.2.) siempre de manera activa y participativa y no en

visitas magistrales” (E1.e.). En este punto podemos señalar que la mera visita a un museo implica exponer al visitante a obras originales, pero no siempre ese hecho tan obvio e irrefutable pasa a ser significativo. La posibilidad de una observación detallada, la impresión que puede causar las dimensiones de una obra o la peculiaridad de sus materiales, son los que pueden crear la diferencia entre: encontrarse junto a obras maestras, o a concientizar y vivenciar la singularidad de la ocasión. En este caso fue evidente que los niños experimentaron el encuentro con los objetos expositivos como un evento especial. A nuestro criterio, el caso estudiado es un ejemplo vivo de cómo es posible realizarlo.

En las declaraciones que encontramos en la web obviamente, el término “traducir” las exposiciones parece contradictorio a la concepción de pensamiento creativo o de un enfoque progresista de educación en museos que predomina en las otras declaraciones de este DEM. Pero en realidad, está acorde a las características de la tipología de la estrategia de visita guiada, que responde a los paradigmas teóricos instructivos didácticos, que ven al mediador como un puente, no para crear nuevos significados, sino para emitir de manera comprensible un mensaje o un conocimiento predeterminado.

En definitiva, basándonos en los resultados se evidencia que esta visita fue vivida por los niños como una experiencia positiva y significativa, que les acercó al mundo del arte y les proporcionó conocimientos cumpliendo con todos los objetivos declarados.

## 2. El Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol de mediador presentamos en forma resumida en la tabla 5.12 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.12 *Cuadro comparativo el rol del mediador de la visita, caso 2*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
------------	---------------------------	---------------------------

2.a. Despertar curiosidad	✓	O2.a.1. el guía despierta curiosidad O2.a.2. Los niños se ven Interesados
2.b. fomentar el dialogo	-	✓
2.c. Facilitar exposición personal	-	O2.c.1. Escucha O2.c.2. Crear confianza y seguridad O2.c.3. Da lugar a la expresión personal O2.c.4. Da lugar a la expresión emocional
2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante	✓	✓
2.e. "Traducir" las exposiciones	✓	-
2.f. Recibir a la clase	✓	✓

Nos referimos aquí a una visita guiada cuyas declaraciones se refieren a la importancia de acercar a los niños al mundo del arte con de forma experiencial e interactiva (1.f.), fomentar su creatividad, (1.g), exponerlos a obras originales, (1.b.), enseñarles a mirar, a conocer el lenguaje del arte de manera activa y participativa y demás (1.d.2), Sin embargo no se pretende que los niños construyan significados como lo manifiestan otros tipos de modelos de mediación en museos.

Según lo observado el guía que llevó a cabo esta visita cumplido con los requisitos de su rol en todos los sentidos. Lo que demuestra que una visita guiada puede basarse en los paradigmas instructivos didácticos, pero no por eso dejar de escuchar las ideas de los otros, favorecer la participación y el pensamiento creativo. Todo esto fue llevado a la práctica por este guía/educador sin dejar de lado sus objetivos de enseñanza y de transmisión de conocimientos.

### 3. Recursos

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la tabla 5.13 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.13 *Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 2*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
3.a. Preguntas del mediador	-	3.a.1. Abiertas 3.a.1.a. De opinión O3.a.1.a.1. Ideas O3.a.1.a.3. Elección O3.a.1.b. Motivadoras de la imaginación O3.a.1.c. Motivadoras de asociaciones personales O3.a.2. De deducción O3.a.3. De conocimiento
3.b. Teatralización	✓	✓
3.d. Juegos	✓	
3.e. Tareas manuales en las galerías	-	✓
3.f. Acertijos / adivinanzas	✓	✓
3.g. Comparación	-	✓
3.h. Explicaciones e información	✓	✓
3.i. Cuentos/anécdotas	✓	✓
3.j. Deambulación	-	O3.j.1. Libre O3.j.2. Guiada/predeterminada
3.k. Observación enfocada	-	✓
3.n. Preguntas del visitante	-	✓
3.q. Conversación/discusión y debate	✓	✓

El enfoque participativo, las actividades creativas y el ambiente libre y relativamente permisivo, no impidió u obstaculizó la transmisión de los mensajes. Los contenidos informativos de las exposiciones o de las obras fueron emitidos por medio de cuentos mitológicos, anécdotas o acertijos e incluso respondiendo a las preguntas que surgían naturalmente de los niños.

En este caso el objetivo “aprender o adquirir conocimientos” no fue explícitamente mencionado en los objetivos declarados, pero quedó implícito y se manifiesta como consecuencia del despliegue de los acontecimientos durante todo el recorrido. Los recursos que empleó el mediador fueron: relatos (O3.i.2.), explicaciones referentes a las técnicas de las obras (O3.h.), (comentadas sobre la marcha), anécdotas que relatan la historia de una obra (O3.f.) (Que a su vez responde a una pregunta pendiente de una niña, (O3.a.4.), o explicaciones relacionadas a la arquitectura del edificio del museo (O3.h.). Todos recursos que fueron declarados como parte de las estrategias que se aplican en ese museo.

#### 4. Planeamiento de visitas

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al planeamiento de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.14 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.14 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 2*

<b>Categorías</b>	<b>Políticas / Declaraciones</b>	<b>Prácticas / Observaciones</b>
4.b. Mediadores independientes	✓	-
4.c. Equipo, grupo, reuniones	✓	-
4.d. Material y visita guiada por curadores	✓	-

Las declaraciones del DEM de Tel Aviv describieron un sistema de planeamiento independiente. Cada uno de los educadores del equipo planifica sus visitas según sus conocimientos, su experiencia y sus enfoques artísticos y pedagógicos. El DEM les otorga un entorno de apoyo y de consulta, pero finalmente son ellos los que planean las actividades. Este tipo de sistema se evidencia en el caso estudiado como una ventaja en manos del mediador, que otorga la posibilidad de adaptar las actividades al grupo determinado, no solo

en lo que se refiere a la edad o al nivel cognitivo de los niños sino también a sus reacciones, al nivel de cansancio expresado o a los temas de interés particulares que se detectan.

## 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los talleres de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.15 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.15 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 2*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
5.b. Complemento de la exposición	✓	-

En este caso la visita no incluyó taller, y las actividades de dibujo fueron hechas por los niños dentro de las salas de exposición frente a las obras.

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediado de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.16 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.16 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 2*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
6.a. Formación académica	✓	O6.a.1 Titulado en arte
6.b. Características personales	E6.b.1. Personalidad	O6.b.1. Personalidad y experiencia
	ES6.b.2. Sensibilidad y habilidad de improvisar	O6.b.2. Sensibilidad y habilidad de improvisar
6.d. Régimen laboral	✓	-

Según las declaraciones el equipo cuenta con “casi 30 guías: 22 mujeres y 7 hombres”.

En este caso se dio la oportunidad de observar la labor de esa minoría de género (31.8%), siendo el mediador de la clase un joven artista que trabaja en forma adicional como educador en el museo.

La JDE señaló que a su criterio “es importante que los guías que trabajan con los niños sean jóvenes y dinámicos (E6.b), características que se cumplieron con exactitud siendo el joven educador una persona que demostró mucha creatividad, sensibilidad y agilidad en todo los sentido. (O6.b.1.y O6.b.2.)

### **7. Rol del maestro/acompañante**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro / acompañante de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.17 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.17 *Cuadro comparativo rol del maestro/ acompañante de la visita, caso 2*

<b>Categorías</b>	<b>Políticas / Declaraciones</b>	<b>Prácticas / Observaciones</b>
7.c. Cooperativo	✓	✓
7.b. Pasivo	-	✓

En las declaraciones del DEM se hace alusión a los aspectos formales relacionadas con las indicaciones y requisitos que el museo exige de las escuelas al visitar el museo. (MH7.a.).

En este caso tanto la maestra como las acompañantes permanecieron todo el tiempo con el grupo y colaboraron con el guía/ educador cuando fue necesario. (O7.a.).

Ricard Huerta (2010, 2005, 2009) propone al respecto una nueva mirada ante las posibilidades de aprendizaje que se refuerzan con el encuentro entre el educador de museos y los profesionales de la enseñanza, afirmando que son necesarias estrategias de acercamiento.

Como anticipamos cuando nos referimos al sistema de salidas de la escuela implementado en Israel, la maestra de clase ni la profesora de arte de los niños, deciden respecto a la visita al museo, lo que las alejan aún más delo propuesto a pesar de que son ellas las directamente implicadas en la decisión de dónde ir , qué ver y demás aspectos de la visita al museo.

Teniendo en cuenta que las visitas de escolares a los museos aumentan continuamente, coincidimos con Huerta (2009) cuando afirma:

Comprobamos, mediante nuestro análisis, que ni al museo le interesa en exceso la figura del maestro, ni tampoco desde el espacio escolar se ha generado un acercamiento efectivo hacia el museo. ...Planteamos aquí la oportunidad de que se conciba a los maestros no como un objeto (mero intermediario), sino como un auténtico sujeto, del que vamos a tener en cuenta sus intereses, sus responsabilidades, sus planteamiento y sus posibles deficiencias en cuanto a cuestiones muy concretas (no podemos exigir que todo el profesorado sea experto en arte)...En ambos casos asumiríamos que a los docentes se les ve... sólo son vistas en el momento en que llegan a la sala con su alumnado y después vuelven a desaparecer. (p.93)

En lo que se refiere a los padres que llegan con la clase su rol si es meramente el de acompañantes. Por lo tanto a lo largo de toda la visita estos también pasan prácticamente desapercibidos. Sin embargo en momentos determinados su presencia es imprescindible (7.a.).

Su importancia se manifiesta en especial en museos con grandes dimensiones en los cuales el pasaje de una sala a otra puede ser distante y confuso, o en momentos en los cuales es necesario acompañar a un niño fuera del grupo brindándole una sensación de seguridad en un lugar desconocido. Por más banal o trivial que parezca señalar este detalle, lo hacemos para marcar hasta qué punto todos los pequeños momentos y participantes aportan y definen el resultado anhelado de una visita placentera .

## 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita , presentamos en forma resumida en la tabla 5.18 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.18 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores o posteriores a la visita, caso 2*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
8.b. Existen	MH8.b.2. Por correo o en la pag. web del museo	-

Continuando con lo dicho en la categoría anterior, hemos visto que este DEM prácticamente no tiene relación con las escuelas que lo visitan, no tienen propuestas y no tiene programas de cambios al respecto. La única referencia que se ha observado fue al finalizar la visita cuando el educador le entrega a la maestra los dibujos que prepararon los niños y les propuso utilizarlos para continuar alguna actividad en la clase como resumen de la visita o llevarlos como recuerdo.

## 9. Supervisión/evaluación y feedback

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / evaluación y feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.19 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.19 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 2*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
9.a. Observaciones	✓	-
9.b. Hoja de feedback	✓	✓
9.c Reuniones	✓	-
9.d. Quejas de los visitantes	✓	-

Los resultados de las prácticas nos dan únicamente información referente al tipo de retroalimentación que se dio en la visita propiamente dicha. Esto se efectuó al finalizar el recorrido, observamos que el mediador acompañó al grupo al vestíbulo del museo, hizo sentar a los niños sobre el piso para despedirse de la clase y le entregó al maestro una planilla con un formulario de feedback a llenar que este depositó en el mostrador de entrada. Esto responde parcialmente a lo que fue declarado y no tenemos más datos al respecto.

## 10. Duración de la visita

Tabla 5.20 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 2*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
10. Duración de la visita	Una hora y media	✓

Los niños permanecieron en el museo durante una hora y media que fue lo planeado para este tipo de visita.

## 11. Ofertas del museo para docentes

El museo tiene ofertas para docentes y para adultos en general, pero en este caso esta información no fue relevante.

### 5.4.3 Caso 3: Visita teatralizada- - Museo de Arte Tel Aviv

A continuación, presentamos los resultados del estudio comparativo de los datos de las prácticas educativas del caso3 y las políticas enunciadas por el DEM de Tel Aviv. La estrategia aplicada en este caso fue la visita teatralizada: “Espectáculo- Galería”

#### 1. Objetivo de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita guiada en el Museo de Arte de Ashdod , presentamos en forma resumida en la tabla 5.21 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.20 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 3*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
1.a. Brindar experiencia positiva/significativa	O1.a.1. Pérdida de interés/falta de atención O1.a.3. exposición es de gusto/positivas O1.a.4. Interés, curiosidad, atención O1.a.4. Interés, curiosidad, atención O1.a.5. Diversión O1.a.6. Participación	O1.a.4. Interés, curiosidad, atención O1.a.5. Diversión O1.a.6. Participación
O1.b. Exponer a los niños a obras originales	✓	✓
ES1.c. Conocer qué es un museo	-	✓
1.d. Otorgar herramientas para	O1.d.2. Aprender a observar/mirar	-
O1.e. Proporcionar conocimientos	✓	✓
O1.f. Acercar a los niños al mundo del arte	✓	✓
O1.g. Fomentar la creatividad	✓	-

Este caso presenta el tipo de mediación teatralizada que se aplicó en el mismo museo que el caso anterior pero aquí hemos recibido un panorama bastante más amplio en lo que se refiere a la estrategia puesta en práctica y a los objetivos de la adaptación que este museo hizo a este tipo de mediación.

Catherine Hughes en un artículo sobre este tipo de programas denominada “Museum Theatre”(cf. ap.219) cita algunas investigaciones referentes a la efectividad de estos programas. Una efectuada en el Museo de Ciencias en Londres (Bicknell & Mazda1993) muestra que 95% de los visitantes encuestados apoyaron la idea del teatro en el museo, el 85% señalaron que el carácter representado logró que los visitantes quisieran involucrarse en la exposición y el 90% asintieron a que los actores hicieran que la exhibición fuera más memorable. En otra investigación en el Museo de Boston le dieron a los visitantes la oportunidad de escribir sus impresiones, entre ellas expresaron que la actuación los había conmovido rápidamente, había aportado información e incluso alentó el debate.

Este punto es importante ya que somos testigos de una estrategia que sin duda tiene un alto potencial para cumplir con todos los objetivos. Así mismo la evaluación y el análisis de los distintos componentes deben ser usados para mejorar y ser precisos ya que como alertaron ya varios autores, fácilmente se puede caer en una banalización de los contenidos bajo la apariencia de una actividad interactiva y divertida y en el camino perder la esencia de los propósitos originales.

En síntesis, basándonos en los conceptos fundamentales de este programa particular y los datos del caso estudiado, podemos señalar que esta estrategia acentúa el aspecto experiencial de la visita al museo, consiguiendo, sin duda ser atractiva y divertida (O1.a.) Pero esto no nos asegura que se cumplen los objetivos declarados ligados a conocer que es un museo y sus procedimientos curatoriales, enseñar a mirar o aprender el lenguaje visual. Tampoco se observaron procesos que posibilitan un aprendizaje significativo a nivel personal teniendo en cuenta que la información está centralizada en las educadoras que a pesar de no emitir los datos en forma magistral, lo hacen sin provocar o fomentar ningún tipo de pensamiento creativo, de opinión o de identificación de parte de los alumnos.

Estas consideraciones las hacemos basándonos en el análisis de los comportamientos de las actrices/educadoras<sup>42</sup> y de los visitantes así como de los recursos que se presentarán en las próximas metacategorías a continuación.

## 2. Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del mediador de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.21 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.21 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 3*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
2.a. Despertar curiosidad	✓	Despertar curiosidad  O2.a.1. Las educadoras despiertan curiosidad  O2.a.2. Los niños se ven Interésados  O2.a.4. No se les permite observar lo que les interesa
2.c. Facilitar exposición personal	-	O2.c.3. Dar lugar a la expresión personal (parcial)
2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante	✓	✓
2.e. "Traducir" las exposiciones	✓	✓
2.f. Recibir a la clase	✓	-

Según el enfoque teatral del director brasileño Augusto Boal (Hughes, 1998) que ya mencionamos (cf. p.162) esta actividad puede proporcionar una experiencia de participación en la que se le ofrece al público la oportunidad de involucrarse y de aportar sus propias perspectivas y experiencias creadas por la exposición. Uno de los ejemplos que presenta Hughes (1998, p.13) es un programa en el Museo de Ciencia de Boston en el cual dos actores

<sup>42</sup> En este contexto nos referimos a las actrices como educadoras debido a que se trata de una actividad cuyos objetivos declarados son acercar el arte a los niños y brindar una experiencia de aprendizaje por medio de la participación y la interacción con las obras de arte.

uno de ellos ciego, hacen preguntas al público como: ¿Quisieras saber tu información genética? o ¿Quién quieres que conozca tu información genética?. La idea es que el público se cuestione esos interrogantes y los indague por sí mismo. Los mediadores están allí para enfocar la discusión y quizás contribuir un poco. Cuando el debate decrece los personajes retoman el libreto. “Esta fase de improvisación debe ser desde volátil y excitante hasta rebuscado y abreviada a la vez”( Hughes, 1998, p.13). Cuando se tratan cuestiones conflictivas y algún visitante expresa una idea determinada los actores pueden plantear lo contrario o identificarse con el participante y así agregar más interés y acción al debate.

Bridal (2004) describe varios casos en los cuales los actores han reportado sobre miembros del público que permanecen en el lugar de la presentación al finalizar la actuación y continúan debatiendo los temas cuestionados en la obra o compartiendo anécdotas personales referidas al tema. Incluso, agrega la autora, “se han observado discusiones que continúan después de que los visitantes abandonaron el lugar”. (P.24)

Cuando se declaró en la entrevista de Sabag que la idea “surgió también de los intereses de los niños, porque a ellos les encanta disfrazarse y cambiar de personajes”,(ES2.a.) no hay que confundir: en este caso no hubo una real oportunidad de teatralización de los visitantes, que es una actividad posible como recurso de mediación en el museo, ni tampoco se realizaron preguntas de opinión o de pensamiento. Esta actividad fue para ellos algo similar a presenciar una obra de teatro para niños en la que muchas veces se realizaban preguntas al público infantil. El programa estuvo acorde perfectamente al nivel y a la edad de los niños en lo que concierne al lenguaje empleado, a los temas tratados y a la actuación (O2.d.). A la vez el libreto respondió al objetivo de amoldarse a todas las edades y ciertamente “muchas veces chistes o cosas que pasan por encima de la cabeza de los chicos, iban dirigidos a los adultos, pero

finalmente todos disfrutaron y todos se rieron ya que no se creó una situación en la cual el niño quedara sentado sin entender de qué se trataba” (ES2.d.)

A modo de resumen, el análisis de estas dos metacategoría muestra claramente el punto de énfasis del programa, que cumplió completamente con los objetivos declarados de brindar una experiencia atractiva, entretenida y divertida relacionada con obras de arte expuestas en el museo. Pero que no cumplió de forma relevante con los objetivos referentes a la participación y a la interacción como vía de construcción del conocimiento.

### **3. Recursos**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la tabla 5.22 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.22 Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 3

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
3.a. Preguntas del mediador	-	3.a.1. Abiertas O3.a.1.b. Motivadoras de la imaginación O3.a.1.c. Motivadoras de asociaciones personales 3.a.3. De conocimiento
3.b. Teatralización	✓	✓
3.d. Juegos	✓	-
3.f. Acertijos / adivinanzas	✓	✓
3.g. Comparación	-	✓
3.h. Explicaciones e información	✓	✓
3.i. Cuentos/ anécdotas	✓	✓
3.j. Deambulación	-	3.j.2. Guiada/predeterminada
3.k. Observación enfocada	-	✓
3.p. Actuación de un visitante frente al grupo	-	✓
3.q. Conversación/discusión y debate	✓	-
3.r. Posición física del mediador (sentado/parado)	-	✓
3.t. Oraciones sin final	-	✓

Como anticipamos, en función las declaraciones ligadas a los recursos si nos referimos al nivel de aprendizaje que este tipo de mediación ofrece, diremos que los datos observacionales muestran una situación similar a la mediación instructiva –didáctica del tipo más tradicional, en la cual la interpretación institucional adquiere un papel fundamental en la presentación de los contenidos y el educador es el protagonista en todo el sentido de la palabra y el que tiene control del conocimiento y de los estímulos a su público(O3.r). Debido al tipo de preguntas efectuadas y la falta de involucramiento personal, los contenidos fueron dirigidos a todos los visitantes en general que es otra de las características de la educación instructiva-didactica

#### 4. Planeamiento de visitas

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al planeamiento de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.22 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.23 Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 3

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
4.b. Mediadores independientes	✓	-
4.c. Equipo, grupo, reuniones	✓	Evidencia de gran inversión de elaboración
4.d. Material y visita guiada por curadores	✓	-

La puesta en práctica que es en realidad: la puesta en escena de este programa exige muchas preparaciones, inversión de investigación, trajes, ensayos y demás como se describió por Sabag, la responsable del programa (ES4.c) y ha sido señalado en las declaraciones de las políticas educacionales del museo de Tel Aviv. La seriedad del planeamiento se pone en evidencia en la actuación y cada pequeño detalle aporta su toque recibiendo en conjunto una actividad muy bien elaborada.

#### 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los talleres de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.24 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.24 Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 3

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
5.b. Complemento de la exposición	✓	-

En este caso concreto pudimos comprobar que aunque Los talleres se presentan como un complemento a la exposición... Por tanto los resultados obtenidos no son relevantes ...

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.25 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.25 Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 3

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
6.a. Formación académica	✓	-
6.b. Características personales	E6.b.1. Personalidad	O6.b.1. Personalidad y experiencia
	ES6.b.2. Sensibilidad y habilidad de improvisar	O6.b.2. Sensibilidad y habilidad de improvisar
6.d. Régimen laboral	✓	-

Orit Sabag expresó en su entrevista la importancia de que las educadoras en este tipo de estrategia sean capaces de improvisar y lidiar con situaciones de comportamiento de los alumnos, pero por supuesto deben ser también buenas actrices. (ES6.b.2.)

Efectivamente hemos observado a dos profesionales que manejaron la actividad con gran habilidad tanto a nivel dramático como en lo referente a la interacción con el público

## 7. Rol de maestro/acompañante

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro / acompañante de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.26 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.26 Cuadro comparativo rol de maestro/acompañante de la visita, caso 3

Declaraciones	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
O7.a. Activo	✓	✓
O7.b. Pasivo	-	✓

En este caso los adultos se encontraron la mayor parte del tiempo con el grupo y ayudaron a desplazar a los niños de un lugar a otro y a hacerlos sentar frente al lugar de la actuación.

(O7.a.) Generalmente se vieron de pie detrás de los niños. Comportamientos habituales a los que las políticas del museo prácticamente no se han referido. Nuevamente señal de la transparencia de este rol.

### 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a las propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.27 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.27 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 3*

Declaraciones	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
8.a. No existen	E8.a.1. no hay intención de incorporar	-
	E8.a.2. Hay intención de incorporar	
8.b. Existen	MH8.b.2. Por correo o en la pag. web del museo	-

El museo tiene su página web y sus folletos dedicados a las escuelas, pero hasta ahora no se realizaron publicaciones específicas para promover el programa “Espectáculo-Galería que uno sus cuatro variantes existentes en distintas exposiciones del museo, hemos estudiado en el caso 3.

Huerta (2010) propone apelar a las posibilidades que ofrece el registro virtual, los docentes van introduciendo en sus preparaciones de visitas un recorrido por el web del museo al cual

está previsto ir con el alumnado. Esta conexión virtual prepara al alumnado para la experiencia posterior, introduciendo la conectividad como factor favorable.

Orit Sabag compartió los planes que tienen en el DEM para enviar a las escuelas un breve tráiler de la presentación para divulgar y para promover estos programas. ... “Es algo que todavía no lo concretizamos pero queremos aprovechar un espacio virtual de “newsletter” que tenemos con las escuelas y enviarles el material por medio de la web”. (ES8.b.2.)

### **9. Supervisión/evaluación y feedback**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / evaluación y feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.28 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.28 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 3*

<b>Declaraciones</b>	<b>Políticas / Declaraciones</b>	<b>Prácticas / Observaciones</b>
9.a. Observaciones	✓	-
9.b. Hoja de feedback	✓	✓
9.c Reuniones	✓	-
9.d. Quejas de los visitantes	✓	-

Las únicas evidencias que observamos, y que la investigación tuvo el alcance de corroborar de alguna manera fue el uso de las hojas de feedback que se aplicó aquí como en todos los casos. En este caso en particular la maestra llenó el formulario en forma conjunta dando su opinión sobre las dos partes de la visita.

### **10. Duración de la visita**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / evaluación y feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.29 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.29 Cuadro comparativo de la duración de la visita, caso 3

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
10. Duración de la actividad	Una hora	✓

Esta estrategia está diseñada para dos clases de escuela y la visita al museo continúa, mientras cada clase por separado recibe respectivamente una visita-con un guía del equipo de educación. La duración en total de la visita fue dos horas.(MH10.) Este punto es relevante al correlacionar los objetivos generales del DEM con la práctica de esta estrategia, ya que supuestamente en la continuación de la visita los niños pueden experimentar otro tipo de mediación y de esta manera balancear o complementar las carencias de la primera. Pero es importante tomar en cuenta un dato crucial: En su entrevista Sabag (ES10.) señaló que el tiempo programado de la actuación es “ no más de 50 minutos porque llegamos a la conclusión de que ese es el tiempo máximo que los niños pueden estar concentrados”.

Este es un punto que despierta la reflexión: si el tiempo máximo de concentración de los niños fue culminado con esta primera actividad, la continuación de la visita y la manera de encararla debería tener en cuenta este parámetro tan importante.

Según las observaciones efectuadas en nuestro estudio piloto (cf. p. ) apreciamos a esta situación como muy problemática. En especial en los casos en los que los visitantes continúan en una segunda fase del recorrido, sin tiempo de recreo. A nuestro criterio si el museo planificó las visitas con una duración de 120 minutos y al mismo tiempo llegaron a la conclusión de que el tiempo óptimo de concentración son 50 minutos, los 10 o 15 minutos restantes (tomando en cuenta el tiempo de desplaces) deberían ser obligatoriamente de recreo y de descanso para que la segunda fase fuera provechosa al igual que la primera.

## **11. Ofertas del museo para los docentes**

Los programas para escuelas juegan un papel importante en la oferta educativa general del museo. Como anticipamos este tema se une a lo mencionado anteriormente por Huerta (2010) que evoca la reflexión y la evaluación del rol del docente (7) que lleva a sus alumnos al museo para así poderse apropiar conscientemente ofertas(11) productivas.

### **5.4.4 Caso 4: Visita con uso de teléfonos móviles- Museo de Israel**

A continuación, presentamos los resultados del estudio comparativo de los datos de las prácticas educativas del caso 4 y las políticas enunciadas por el DEM del Museo de Israel en Jerusalén. La estrategia aplicada en este caso fue una visita con uso de teléfonos móviles denominada “Selfie”.

#### **1. Objetivo de la visita**

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita guiada en el Museo de Arte de Ashdod , presentamos en forma resumida en la tabla 5.30 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.30 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 4*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
1.a. Brindar experiencia positiva/significativa	✓	O1.a.4. Interés, curiosidad, atención  O1.a.6. Participación
1.b. Exponer a los niños a obras originales	✓	✓
1.c. Conocer que es un museo	✓	O1.c.1. Aspecto curatorial
1.d. Otorgar herramientas para	MH1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte  E/MH1.d.2. Aprender a observar/mirar  MH1.d.4. Realizar críticas	O1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte  O1.d.3. Hacer interpretaciones  O1.d.4. Realizar críticas
1.e. Proporcionar conocimientos	✓	✓
1.f. Acercar a los niños al mundo del arte	-	✓
1.g. Fomentar la creatividad	-	✓

La estrategia observada en este caso constó de tres fases, la introducción, la actividad en las salas de exposición y la culminación en el auditorio. Las dos primeras fases han cumplido con sus objetivos a pesar de que la educadora ejemplificó la actividad sin dar oportunidad real de interpretación, esta introducción otorgó conocimientos acerca del concepto curatorial de un museo. La etapa de acción propiamente dicha en la cual los niños deambularon libremente buscando y comparando, conversando y fotografiando, cumplen según lo observado con todos los objetivos declarados.

La última fase consta de dos partes, la primera de proyección de los productos enviados por los niños, se realizó y la segunda en la que debería haber un debate no se llevó a cabo. La JDE expresó sus conclusiones y señaló que a su criterio esta culminación es muy importante por lo tanto basándose en esa experiencia han modificado la actividad.

## 2. Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol de mediador presentamos en forma resumida en la tabla 5.29 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.31 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 4*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
2.a. Despertar curiosidad	-	O2.a.1. la educadora y la actividad despiertan curiosidad  O2.a.2. Los niños se ven Interésados  O2.a.3. Los niños preguntan (en la introducción) sin respuestas
2.b. fomentar el dialogo	-	✓
2.c. Facilitar exposición personal	✓	O2.c.1. No se los escucha (en la introducción)  O2.c.2. Crear confianza y seguridad  O2.c.3. Dar lugar a la expresión personal
2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante	✓	✓

En este punto podemos decir que el rol de la mediadora se manifestó solo en la primera fase de la actividad en la cual ejemplifico por medio de dos obras de una exposición el concepto del “diálogo entre dos obras de arte” y su connotación curatorial y se hubiese manifestado en la dirección del debate que no se efectuó. En las dos fases centrales podemos decir que la estrategia en sí, juega el rol de mediación como lo concebimos en este contexto. El mismo método que llevó a los visitantes a indagar las obras, guiarse por sus gustos, su curiosidad o sus intereses, buscar relaciones entre obras distintas, comparar, elegir y finalmente crear una fotografía que expresara esa elección, fueron todas acciones que prácticamente cumplieron con los objetivos enunciados. La última fase en la que los niños pudieron apreciar lo que ellos y sus compañeros efectuaron, posibilito una visión pluralista en

la que se manifestaron distintas interpretaciones y una gran diversidad creativa. Fases en la que los niños se vieron interesados y divertidos e indudablemente cumplió con el objetivo primordial declarado por el DEM.

El debate ausente en este caso específico tiene a nuestro parecer, el potencial de completar la vivencia y aportar otra dimensión de expresión personal y pensamiento crítico cuando el visitante puede explicar las motivaciones de su elección, justificar la relación entre las obras y cuestionar o referirse lo que hicieron sus compañeros.

### **3. Recursos**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la tabla 5.32 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.32 Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 4

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
3.a. Preguntas del mediador	E3.a.1.b. Motivadoras de la imaginación	3.a.1. Abiertas O3.a.1.a.1. Ideas O3.a.1.a.3. Elección O3.a.2. De deducción O3.a.3. De conocimiento O3.a.4. Cerradas
3.b. Teatralización	-	-
3.c. Uso de Teléfonos	✓	✓
3.d. Juegos	✓	-
3.e. Tareas manuales en las galerías	✓	-
3.f. Acertijos / adivinanzas	✓	-
3.g. Comparación	-	✓
3.h. Explicaciones e información	-	✓
3.i. Cuentos/anécdotas	-	✓
3.j. Deambulación	-	O3.j.1. Libre
3.k. Observación enfocada	✓	✓
3.n. Preguntas del visitante	-	✓
3.p. Actuación de los visitantes en grupo	-	✓
3.q. Conversación/discusión y debate	✓	✓
3.r. Posición física del mediador (sentado/parado)	-	✓
3.s. Hojas de trabajo	✓	✓
3.t. Oraciones sin final	-	✓

Continuando con lo dicho, hemos visto que el núcleo principal de la estrategia de mediación estudiada en este caso se encuentra en la fase de la actividad. Al analizar los datos

de esta fase vemos que los recursos que se manifiestan en esta práctica cumplen con la mayoría de los recursos declarados, incluso con aquellos que fueron mencionados de manera indirecta como la comparación y las preguntas de los niños. La situación que crea este ejercicio brinda a los jóvenes visitantes una confianza implícita que les otorga responsabilidad y compromiso con el lugar y la tarea. (rol del mediador que como mencionamos pasó a ser el rol de la estrategia)

#### 4. Planeamiento de visitas

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al planeamiento de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.33 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.33 Cuadro comparativo al planeamiento de la visita, caso 4

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
4.b. Mediadores independientes	✓	-
4.c. Equipo, grupo, reunión	✓	-
4.d. Material y visita guiada por curadores	✓	-

El estudio del caso 4 expone un modelo de planeamiento de las prácticas educativas y en forma más amplia del tipo de dirección del DEM. El análisis de los datos nos revela el desenvolvimiento de un proceso. Comenzando con una circunstancia factual que fue el hecho de que la mediadora fuera una principiante en este campo y culminando con las conclusiones de la JDE acerca de los cambios que exige el programa para cumplir con su cometido. Por medio de este caso se puede aprender sobre el valor de la flexibilidad en el planeamiento de las prácticas educativas, en las cuales se combinan la libertad y la confianza otorgada a los educadores por un lado y la supervisión precisa por el otro. Un verdadero proceso heurístico

de ensayo y error. Proceder que brinda la posibilidad de innovación, aprendizaje, reflexión y mejoramiento.

Esta posición del DEM demuestra que la flexibilidad se aplica no solo en los procesos internos de diseño y programación sino también otorga una amplia oferta de alternativas a los visitantes en función a sus necesidades particulares. Por lo tanto, hemos sido testigos de una “traje a medida”, siendo el programa de “diálogo y pluralismo en el museo” la respuesta a la actividad de cierre del proyecto “Desarrollo personal y participación social” que se efectuó en las escuelas de Jerusalén. A nuestro criterio, esta actividad es vista como una estrategia de mediación que, como ya apreciamos, logra cumplir con todos los objetivos que plantea una visita de alumnos al museo

## 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los talleres de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.34 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.34 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 4*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
5.a. Uso de materiales q no hay en la escuela	✓	-
5.b. Complemento de la exposición	✓	-

Esta estrategia puede ser propuesta como un taller complementario (5.b.). De la misma manera que se combinan actividades de dibujo o de escritura en las salas de exposición, la actividad de fotografía con los teléfonos celulares puede ir acompañada por cualquier otra estrategia de mediación en el conjunto global de la visita al museo.

Debido a que en esta meta categoría (5) nos referimos a los materiales o los recursos creativos necesarios para poner en práctica los programas, este es el lugar de mencionar los accesorios y las facilidades obligatorias para poner práctica esta estrategia. Estos son por

supuesto los teléfonos de los visitantes (por lo menos uno a cada tres), una persona auxiliar responsable de recibir y editar las fotografías (si es posible con música), lo que implica gozar de un programa o una aplicación adecuados para hacerlo y finalmente se necesita un proyector de pared y una pantalla o pared blanca.

Sin duda estos requisitos pueden llegar a ser el mayor inconveniente para la aplicación de esta estrategia pero hoy en día existen programas<sup>43</sup> virtuales interactivos que ya se aplican en museos, con los cuales es posible crear una exposición virtual compuesta por obras, fotos, videos y demás enviadas por distintos participantes y puede ser observada en todo momento e incluso guardada después de la visita. Esto podría facilitar hacer esa fase culminar de la actividad de manera diferente pero cumpliendo con los mismos objetivos.

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.35 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.35 Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 4

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
6.a. Formación académica	✓	-
6.b. Características personales	E6.b.1. Personalidad	O6.b.1. Poca experiencia O6.b.2. Sin gran sensibilidad y habilidad de improvisar
E6.c. Experiencia Profesional	✓	-
E6.d. Régimen laboral	✓	-

<sup>43</sup> Plataforma desarrollada en Israel:

1. Wandering: [https://docs.google.com/presentation/d/1UoQWAIKjFwqtV16ui3HBz85CgFPp91fg\\_Esl\\_0-sWN8/pub?start=false&loop=false&delayms=3000&slide=id.g1b9103fac8\\_0\\_0](https://docs.google.com/presentation/d/1UoQWAIKjFwqtV16ui3HBz85CgFPp91fg_Esl_0-sWN8/pub?start=false&loop=false&delayms=3000&slide=id.g1b9103fac8_0_0)

En este caso fuimos testigos de una situación habitual en el ámbito de la educación en museos que es la inestabilidad de los equipos de educadores. La JDE señaló en su entrevista que son pocos los casos en los cuales los profesionales perseveran en ese puesto dentro del museo y el entrenamiento de nuevos postulantes lleva tiempo y esfuerzo en especial en un museo de tipo enciclopedista tan amplio como es el museo de Israel en el cual los educadores trabajan en todas las exposiciones desde las salas de arqueología prehistorica hasta el las del arte contemporáneo.

### 7. Rol de maestro/acompañante

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro / acompañante de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.36 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.36 *Cuadro comparativo rol del maestro / acompañante de la visita, caso 4*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Practicas / Observaciones
7.a. Activo	-	✓

En las declaraciones de este DEM como en la mayoría, no aparecen referencias al rol que deben cumplir los maestros y los acompañantes de los alumnos que llegan al museo. Situación y posición invisibles que ya hemos tratado reiteradas veces y se cumplió también en este caso.

### 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a las propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.37 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.37 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 4*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
8.b. Existen	E8.b.1. Guías van a la escuela E/MH8.b.2. Por correo o en la pag. web del museo	-

En los últimos años este museo ha desarrollado distintas ofertas para actividades de “antes y después de la visita al museo” entre ellos cursos o días de estudio para docentes que tratan específicamente sobre el tema de la visita de escuelas(en forma grupal/institucional) . La posibilidad de introducir este tipo de clases o cursos de capacitación dentro del formato de enriquecimiento que se aplica en el sistema de educación de Israel, llamado “La sala de maestro/profesores aprende” puede ser una forma de asesorar a los docentes y prepararlos para cumplir un papel activo y relevante “antes durante y después”(Hooper Greenhill 1991) de la visita de sus alumnos para mejorar las experiencias y la eficacia del aprendizaje de estos y a la vez otorgar algo reconfortante también para los docentes.En este caso el tema fue irrelevante.

## 9. Supervisión/evaluación y feedback

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / evaluación y feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.36 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.38 *Cuadro comparativo supervisión / evaluación y feedback de la visita, caso 4*

Categorías	Políticas / Declaraciones	Prácticas / Observaciones
9.a. Observaciones	✓	-
9.b. Hoja de feedback	✓	✓
9.c Reuniones	✓	-
9.d. Quejas de los visitantes	✓	-

Según lo programado la educadora entregó su hoja de feedback y como mencionamos la JDE fue quien recibió la retroalimentación y evidentemente elaboró sus conclusiones.

## 10. Duración de la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la duración de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.39 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.39 *Cuadro comparativo supervisión / evaluación y feedback de la visita, caso 4*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
10. Duración de la visita	Una hora	✓

Esta visita fue una de las muchas excepciones que se dan en los museos. Asimismo cumplió con el tiempo programado en las salas de exposición incluyendo la explicación y las fotografías. En museos de grandes dimensiones como en este caso hay que tener en cuenta el tiempo que lleva trasladarse de un lugar a otro.

### 5.4.5 Caso 5: Visita dialogada I y taller-Museo de Petach Tikva

Este caso fue excepcional pues la mediadora que intervino no formaba parte del equipo del museo. Sin embargo el interés por la estrategia de diálogo en relación con lo declarado por el museo nos ha decidido a relacionar ambas.

A continuación, presentamos los resultados del estudio comparativo de los datos de las prácticas educativas del caso 5 y las políticas enunciadas por el DEM del Museo de Arte de Petach Tikva. La estrategia aplicada en este caso fue una visita dialogada.

#### 1. Objetivos de la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol de mediador presentamos en forma resumida en la tabla 5.40 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.40 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 5*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Prácticas/Observaciones
1.a. Brindar experiencia positiva/significativa	✓	O1.a.2. Expresiones de disgusto O1.a.4. Interés, curiosidad, atención  O1.a.6. Participación
1.b. Exponer a los niños a obras originales	✓	✓
1.c. Conocer que es un museo	-	O1.c.3. Normas de comportamiento
1.d. Otorgar herramientas para	1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte  MH1.d.2. Aprender a observar/mirar  E1.d.3. Hacer interpretaciones	O1.d.2. Aprender a observar/mirar  O1.d.3. Hacer interpretaciones
1.e. Proporcionar conocimientos	-	✓
1.f. Acercar a los niños al mundo del arte	✓	✓
1.g. Fomentar la creatividad	-	✓
1.h. Conectar contenidos a los currículos escolares	✓	-
1.i. Promover amantes del arte	✓	-

Si analizamos lacónicamente los comportamientos observados y su relación con los objetivos declarados, podríamos llegar a la conclusión de que la experiencia vivida por la mayoría de los alumnos despertó su curiosidad y su imaginación, estimuló los sentidos y motivó la reflexión, creando interés por una observación más detenida. Incluso permitió el acercamiento al arte contemporáneo y provocó el diálogo. Todo esto resume una experiencia significativa, que quizás no puede ser calificada como placentera, pero sí positiva en los parámetros que declaró el museo de por sí.

Pero un análisis más profundo de la situación suscita una serie de preguntas que representan polémicas que la educación en museos debe afrontar cuando se trata de exponer a

niños en edad escolar a exposiciones de arte y como anticipamos, más aún n al arte contemporáneo que no fueron de ninguna manera creadas para ellos. Dilemas que trataremos en los siguientes apartados.

## 2. Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol de mediador presentamos en forma resumida en la tabla 5.41 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.41 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 5*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Prácticas/Observaciones
2.a. Despertar curiosidad	-	2.a.1. el guía despierta curiosidad 2.a.2. Los niños se ven interesados
2.b. fomentar el diálogo	✓	✓
2.c. Facilitar expresión personal	-	2.c.1. Escuchar 2.c.2. Crear confianza y seguridad 2.c.3. Dar lugar a la expresión personal O2.c.4. Dar lugar a la expresión emocional
2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante	✓	✓
2.e. Recibir a la clase	-	✓

Uno de los roles señalados por las declaraciones de todos los museos, incluso este, es la intención y más aún podríamos decir la obligación del DEM de adaptar los programas educativos a los distintos públicos .Este caso despertó muchos interrogantes al respecto.

A pesar de que en la última década hay manifestaciones de nuevas tendencias curatoriales/comisariales que se refieren a consideraciones ligadas al público (Coca, 2011), por lo general estas prácticas de los museos no tienen en cuenta a los visitantes más jóvenes

de la exposición. Es responsabilidad de los equipos de educación hacer este tipo de consideraciones y programar la mediación acorde a los visitantes potenciales.

Hemos mencionado ya posiciones teóricas al respecto, como las planteadas por Manor (1990) que cuestionó básicamente la legitimidad de la apreciación del arte por niños en edad escolar. (cf. p.45-48)

Quienes se niegan a aceptar una posición tan generalizadora se plantean entonces, cuestiones de estrategias o caminos adecuados para la mediación tanto sea en exposiciones que presentan contenidos controversiales (cf. Hughes p. ) como en aquellas que no lo hacen. En un caso como este (5) surgen interrogantes que van más allá de la práctica disciplinar museística educativa, dilemas que enfatizan el rol del DEM a nivel institucional.

El caso estudiado trata de una visita a una exposición de vanguardia sobre un tema (Danza, coreografías y arte visual) que en sí no suponía ningún tipo de controversia, pero ~~que~~ en la exposición visitada en este caso, la mayoría de las obras ofrecían imágenes violentas como un animal colgado del techo con todas las tripas afuera, escrituras en sangre sobre la pared y demás expresiones en video arte, esculturas e instalaciones.

Las preguntas que surgen son si ¿podemos conformarnos con el tema o el título de la exposición? ¿Quién, define qué es apropiado? ¿Cuándo y cómo se deben poner límites de lo adecuado para ser expuesto a niños de cuarto grado? ¿Acaso las normas imperantes en la educación infantil respecto a la violencia, el sexo y demás, no son vigentes cuando se trata de obras de arte? ¿El fin realmente justifica los medios?

Estas incertidumbres surgieron no solo por lo acontecido en este caso específico sino teniendo en cuenta también que la exposición fue evaluada por el DEM y agendada como oferta a niños de edad escolar. De otra manera la clase que se observó no hubiera realizado la visita.

Durante un periodo de dos meses se efectuaron visitas de alumnos de distintas edades guiadas/mediadas por el equipo de educadores del museo. Evidentemente, como anticipamos, no solo hay que evaluar los contenidos sino también las estrategias. ¿Cuáles son las condiciones que deben dictar el recorrido o las “paradas” dentro de la exposición, no solo referente a los contenidos, sino también a las estrategias a utilizar? o sea: ¿dónde se pondrá el énfasis? ¿En la experiencia, en los conocimientos o en el pensamiento?

En este caso la estrategia de diálogo que se llevó a cabo no puso el énfasis en los conocimientos o en los contenidos sino en la indagación personal y la expresión de las impresiones. Esto derivó emociones, pensamientos e interrogantes de parte de los niños que fueron manifestadas abiertamente, reacciones a las que es posible que el equipo del museo y la propia maestra no estaban acostumbrados.

Esto nos llevó a reflexionar y cuestionarnos: si los contenidos de la exposición fueron considerados como apropiados y se habían hecho allí mismo visitas anteriores sin mayores dificultades, ¿es posible que lo que causó la diferencia ha sido la estrategia de mediación? Y si es así: ¿son los resultados de este tipo de mediación acordes a los objetivos y estos, adecuados al nivel de los niños? O en contraposición preguntar: ¿son las otras estrategias, que frente a imágenes violentas crearon indiferencia, si eran los objetivos?

Por lo que vimos en el análisis de la metacategoría anterior, podemos decir que esta estrategia ha cumplido con todos los objetivos sin excepción. El único cuestionamiento que quedó pendiente fue: hasta qué punto podemos denominar a la experiencia vivida por los alumnos “positiva” y ¿qué definimos como tal?

Basándonos en lo tratado en este capítulo cuando nos referimos a los conceptos: “experiencia positiva y significativa”(cf. Pag ) y guiándonos por el grado de atención, de

concentración o de interés detectados en los comportamientos de los alumnos sin duda la vivencia observada ha sido significativa y más aún podemos decir impresionante para ellos. Pero según parte de las expresiones verbales manifestadas por los niños y en especial por la maestra llegamos a la conclusión de que no fueron estas impresiones positivas o el tipo de significados a los que se refieren probablemente las declaraciones de las políticas educacionales de los museos.

Lo que tenemos claro es que todos estos interrogantes son los que deberían ser cuestionados y considerados seriamente por todo DEM en cada exposición, al momento de decidir qué tipo de programa y de estrategia de mediación se van a implementar y en casos extremos como consideramos el tratado, más aún.

### **3. Recursos**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la tabla 5.42 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.42 Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 5

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
3.a. Preguntas del mediador	-	3.a.1. Abiertas 3.a.1.a. De opinión O3.a.1.a.1. Ideas O3.a.1.a.2. Gusto O3.a.1.a.3. Eleccion O3.a.1.b. Motivadoras de la imaginación O3.a.1.c. Motivadoras de asociaciones personales O3.a.2. De deducción
3.b. Teatralizacion	-	✓
3.h. Explicaciones e información	-	✓
3.j. Deambulación	-	O3.j.1. Libre
3.k. Observación enfocada	-	✓
3.n. Preguntas del visitante	-	✓
3.o. Paráfrasis	-	✓
3.r. Posición física del mediador(sentado/parado)	-	✓
3.u. dialogo	✓	-

En lo que se refiere a los recursos aplicados en este caso las declaraciones fueron muy concisas y hablaron solo del diálogo y en especial de la estrategia desarrollada por el DEM que finalmente no fue incluida en esta investigación.

Por otro lado, en la práctica hemos observado una amplia gama de recursos que se manifestó en preguntas abiertas, que motivaron la imaginación y la expresión personal de los niños, deambulación libre por las salas que despertó la curiosidad y el enunciado de todo tipo de preguntas de los alumnos. La mediadora fue respondiendo y delegando parte de las respuestas al grupo y de esta manera se fue creando progresivamente una plataforma segura que inspiró la confianza de los niños, que de otra manera no se hubiesen podido expresar libremente como lo

hicieron. Por consiguiente podemos decir sin duda que se ha efectuado el dialogo, no según las pautas de lo declarado pero diálogo al fin.

#### 4. Planeamiento de la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al planeamiento de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.43 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.43 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 5*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
4.b. Mediadores independientes	✓	
4.c. Equipo, grupo, reuniones	✓	-

La información en este punto tiene una relevancia relativa debido a las circunstancias especiales al no ser la mediadora que observamos parte del equipo de educadores del museo. Por lo tanto, la relación entre la política de planeamiento en general y lo que se llevó a la práctica no es significativa.

Lo que sí tiene lugar en este punto es la reflexión que ya mencionamos al hablar del rol del mediador o del DEM que tiene la obligación de evaluar toda visita de alumnos. Responsabilidad que debe llegar hasta tal punto que, si se llega a la conclusión de que los contenidos son inapropiados, hay que encontrar una alternativa para evitar la cancelación de vista de los escolares durante el tiempo de esa exposición. En este caso acudimos a la Jefa del DEM para recibir su opinión al caso observado, quien explicó que las visitas únicas, esporádicas, en las que los niños llegan una vez al año y no todos los años son muy significativas. Por lo tanto, a pesar de que ella está de acuerdo con la estrategia de dialogo en situaciones como estas son muy problemáticas. Por consiguiente, dijo que una mediación del tipo de las visitas guiadas que brindan información por medio de preguntas estructuradas, “son una solución con la que tanto el DEM como la escuela pueden convivir”.

Idea que despertó un nuevo cuestionamiento: ¿ qué sentido tiene este tipo de alternativa que ha “logrado” hacer visitas de niños de la misma edad sin causar reacciones coherentes a los contenidos violentos de la exposición?

Si el museo estaba compuesto por tres salas, en dos de ellas las obras tenían contenidos no apropiados y en una de ellas había una instalación de arte cuyos contenidos eran adecuados al público infantil, una posible solución, podría haber sido, por ejemplo, considerar que la visita se enfocara solo en esa sala, planificando una estrategia con recursos combinados para lograr una experiencia satisfactoria, pero también significativa. Como ya cometamos antes... otra de las cuestiones que pone de manifiesto el rechazo de los maestros a la visita y solicitar su cancelación está relacionado con la falta de coordinación entre el museo y la escuela... tal vez una relación previa por ambas partes hubiera hecho posible establecer qué esperaban ambas partes, así como ponerse de acuerdo en los temas a trabajar durante la visita

## 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los talleres de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.44 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.44 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 5*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
5.a. Uso de materiales q no hay en la escuela	✓	-
5.b. Complemento de la exposicion	✓	-

Básicamente la información de los datos obtenidos en las declaraciones de las políticas referentes a los talleres no es relevante ya que en este caso se ha estudiado la estrategia de dialogo independientemente del taller que cumplió un papel complementario y quizás reparador...

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.45 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.45 Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 5

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
6.a. Formación académica	✓	-
6.b. Características personales	-	6.b.1. Personalidad y experiencia 6.b.2. Sencibilidad y habilidad de improvisar
6.c. Experiencia Profesional	✓	-
6.d. Régimen laboral	✓	-

Nuevamente debido a las circunstancias los datos del perfil de la mediadora no son relevantes a la política del museo.

## 7. Rol del maestro/acompañante

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro / acompañante de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.46 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.46 Cuadro comparativo rol del maestro / acompañante de la visita, caso 5

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
7.a. Activo	-	✓
7.b. Pasivo	-	-

Este es un caso no normativo en lo que se refiere al rol que adopta el maestro de clase que por lo general se limitó a cuidar el orden y cooperar con el educador del museo. Las declaraciones de todos los museos carecen de referencias al respecto, como sucede también en

este caso, por lo tanto a pesar de haber sido el comportamiento de la maestra algo inusual no tenemos referencias de las declaraciones de las políticas con las cuales comparar.

## 8. Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita.

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a las propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.47 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.47 *Cuadro comparativo propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 5*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
8.a. No existen	E8.a.1. no hay intención de incorporar	-
8.b. Existen	E8.b.1. Guías van a la escuela	-

este museo no tiene propuestas para las escuelas que llegan solo a la visita esporádicas, ni antes ni después,. Esto sucede solo en los casos de proyectos especiales .

## 9. Evaluación

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a las evaluaciones de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.48 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.48 *Cuadro comparativo evaluaciones de la visita, caso 5*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
9.a. Observaciones	-	-
9.b. Hoja de feedback	✓	✓
9.c. Reuniones	✓	-
9.d. Quejas de los visitantes	-	✓

Los maestros reciben un reporte de feedback. Y además la JDE conversa constantemente con los guías individualmente y en reuniones para recibir sus impresiones y sus experiencias con los distintos grupos.

En este caso la maestra se ocupó en expresar su disgusto, en voz alta, por escrito y prometió elevar una queja al respecto a la dirección de la escuela también.

#### 10. Duración de las visitas

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
10. Duración de la visita	Una hora	-

Los programas de este museo para las escuelas son visitas de una mañana de cuatro horas , ya que debido al descenso de visitas al museo de arte contemporáneo se optó por una oferta que combinara la visita al museo histórico de la ciudad con la visita al primero, ambos en el mismo recinto. La JDE expresó que a su criterio esta ha sido una concesión ya que no son las condiciones ideales, pero dándoles a los niños el tiempo necesario para el recreo cumple con su objetivo de manera satisfactoria. La visita dentro del museo de arte esta programada para una hora y el taller artístico otra hora. En este caso no se completó el tiempo planeado.

#### 11. Ofertas del museo para los docentes

En la página web se encontró la información siguiente:

Este museo ofrece a los docentes cursos y conferencias relacionados al arte y a las exposiciones.

Como consecuencia de lo aprendido en este caso en especial y siguiendo la línea de estudios en otros países (Griffin & Symington, 1997, Huerta 2009,2010) , incluso en Israel (Tal, Bamberg, Morag, 2004), que señalan una falta de comunicación entre la escuela y el museo y proponen un acercamiento entre estos, sus docentes y sus contenidos. Se podría considerar dentro la rica oferta expuesta por el museo, actividades específicas con los docentes que planean visitar el museo con su alumnado. Recurso que puede fomentar el dialogo entre los educadores de ambas instituciones creando un enriquecimiento mutuo. Esto

no solo podría haber evitado malos momentos y desilusiones, si no que también puede empoderar tanto al equipo del DEM como a los maestros y a los alumnos y conseguir una visita significativa y positiva para todos.

#### **5.4.6 Caso 6: Visita dialogada II - Museo de Arte Ashdod**

A continuación, presentamos los resultados del estudio comparativo de los datos de las prácticas educativas del caso 6 y las políticas enunciadas por el DEM del Museo de Arte de Ashdod. La estrategia aplicada en este caso fue una visita dialogada.

##### **1. Objetivo de la visita**

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita guiada en el Museo de Arte de Ashdod, presentamos en forma resumida en la tabla 5.49 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.49 Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 6

Categorías	Políticas/Declaraciones	Prácticas/Observaciones
1.a. Brindar experiencia positiva/significativa	✓	O1.a.3. Expresiones de gusto/positivas  O1.a.4. Interés, curiosidad, atención  O1.a.6. Participación
1.c. Conocer que es un museo	✓	✓
1.d. Otorgar herramientas para	MH1.d.2. Aprender a observar/mirar  E1.d.3. Hacer interpretaciones	O1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte  O1.d.2. Aprender a observar/mirar  O1.d.3. Hacer interpretaciones  O1.d.4. Realizar críticas
1.f. Acercar a los niños al mundo del arte	-	✓
1.g. Fomentar la creatividad	-	✓

Este caso la observación se ha realizado en el mismo museo del caso 1 pero con resultados muy diferentes. Se ha aplicado aquí una estrategia de diálogo que podemos decir que responde con exactitud a los objetivos declarados. Los niños han cooperado a lo largo de toda la visita con las actividades que propuso el mediador, participaron y se vieron contentos a lo largo de todo el recorrido. Podemos decir que se han aplicado herramientas que ayudaron a los niños a observar y hacer sus interpretaciones acercándonos al mundo del arte.

## 2. Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol de mediador presentamos en forma resumida en la tabla 5.50 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.50 Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 6

Categorías	Políticas/Declaraciones	Prácticas/Observaciones
2.a. Despertar curiosidad	-	2.a.1. el guía despierta curiosidad 2.a.2. Los niños se ven Interésados
2.b. fomentar el dialogo	✓	✓
2.c. Facilitar Expresion personal	MH2.c.3. Dar lugar a la expresión personal	2.c.1. Escuchar 2.c.2. Crear confianza y seguridad 2.c.3. Dar lugar a la expresión personal
2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante	✓	✓
2.e. Recibir a la clase	-	✓

Según lo declarado por el DEM, en esta visita se ha fomentado el diálogo, dando la oportunidad a los niños de expresarse como fruto de la confianza y la seguridad que les otorgó el mediador. Todas las actividades fueron acordes al nivel de los visitantes quienes se vieron interesados en participar.

### 3. Recursos

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la tabla 5.51 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.51 Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 6

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
3.a. Preguntas del mediador	MH3.a.1.c. Motivadoras de asociaciones personales	3.a.1. Abiertas 3.a.1.a. De opinion O3.a.1.a.2. Gusto O3.a.1.a.3. Eleccion O3.a.1.b. Motivadoras de la imaginación O3.a.2. De deducción
3.e. Tareas manuales en las galerías	✓	✓
3.f. Acertijos / adivinanzas	✓	-
3.j. Deambulación	-	O3.j.1. Libre O3.j.2. Guiada/predeterminada
3.k. Observación enfocada	-	✓
3.m. Descripción	-	✓
3.o. Paráfrasis	-	✓
3.p. Actuación de un visitante frente al grupo	-	✓
3.r. Posición física del mediador(sentado/parado)	-	✓

Según las observaciones se ha notado que el mediador ha utilizado distintos recursos combinando diferentes estrategias que incentivaron la conversación. Se hizo uso de preguntas abiertas que dieron la oportunidad a los niños de opinar como fruto de un pensamiento creativo teniendo la posibilidad de escuchar y referirse a las ideas de sus compañeros .

A pesar que las declaraciones no mencionaron parte de los recursos específicamente para conseguir ese diálogo anhelado, se han llevado a cabo recursos como la observación detallada y la descripción interesados como la paráfrasis , característica aplicada generalmente en este tipo de metodologías,

A lo largo de la visita hemos detectado no solamente los pasos descritos en la estrategia dialogada de Shalita (2013) sino recursos que podemos relacionar con el tipo de preguntas que propone la Estrategia de Pensamiento Visual (VTS)

Finalmente se interesados en el recorrido una tarea creativa grupal frente a las obras que ha otorgado una dimensión diferente a la mediación efectuada.

Las declaraciones no han apoyado la posibilidad de una deambulaci3n libre por las salas de exposici3n pero en este caso aunque de manera limitada hemos observado que se les ha otorgado a los ni1os la posibilidad de hacerlo.

Seg3n lo observado el tipo de mediaci3n que hemos visto en este caso no parece ser acorde a las declaraciones de la jefa del departamento de educaci3n del museo quien se1al3 que a su criterio los educadores deben seguir la l3nea propuesta por ella. Sin embargo, el mediador se1al3 que hab3a actuado siguiendo las indicaciones generales, que le otorg3 la jefa entre las cuales se encontraba la estrategia de dialoga como el recurso de mediaci3n a poner en la pr3ctica. Habiendo sido estudiante del curso de Shalita en su capacitaci3n del profesorado de arte act3o bas3ndose en los criterios conocidos combin3ndolos con las propuestas del recorrido y parte de las actividades que el DEM le ofreci3 como por ejemplo la actividad creativa frente a las obras.

#### **4. Planeamiento de la visita**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al planeamiento de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.52 las categor3as y subcategor3as fruto del an3lisis comparativo de los datos:

Tabla 5.52 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 6*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
4.a. JDE decide	✓	-
4.c. Equipo, grupo, reuniones	✓	-
4.d. Material y visita guiada por curadores	✓	-

Este caso presenta una situación un tanto curiosa siendo la posición del DEM bastante estricta y centralista según lo declarado por la misma jefa y habiendo observado un mediador que puso en la práctica estrategias que diferentes a las implantadas. Pero es coherente a las contradicciones que ya detectamos en las mismas declaraciones. Este punto despierta cuestiones a reflexionar acerca de la relación entre el DEM y el perfil del mediador, pero también demuestra de alguna manera la fragilidad de una política sufre de inconsistencia. En este caso es posible que esas situaciones inestables de las políticas educacionales hayan jugado a favor de los resultados creando una visita exitosa y significativa.

## 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los talleres de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.53 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.53 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 6*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
5.a. Uso de materiales q no hay en la escuela	✓	-
5.b. Complemento de la exposición	✓	-

Las políticas de este museo no incluyen generalmente talleres y efectivamente hemos observado en este caso el uso de actividades creativas dentro de las salas de exposición que otorgaron la oportunidad de mantener a los niños frente a las obras originales aprovechando

todo el tiempo que la visita les ofrecía dentro de espacios que proporcionaron oportunidades de interacción con los expositivos

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.54 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.54 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 6*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
6.a. Formación académica	No estrictamente	✓
6.b. Características personales	-	6.b.1. Personalidad y experiencia 6.b.2. Sencibilidad y habilidad de improvisar
6.d. Régimen laboral	✓	-

No podemos afirmar con seguridad cuáles son los motivos que posibilitaron lo que aconteció. Basándonos en la información que tenemos, sólo podemos deducir que en este caso específico se ha creado una relación de confianza de parte de la JDE en los conocimientos profesionales del mediador que le otorgaron esa libertad de acción.

Teniendo en cuenta lo observado en el caso 1, el caso 6 acentúa la importancia de la capacitación profesional de los educadores que de alguna manera debería actuar como ejemplo o alerta frente a una política que concibe la ocupación de gente sin una preparación adecuada.

## 7. Rol del maestro y acompañantes

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro y acompañante de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.55 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.55 Cuadro comparativo rol del maestro y acompañantes de la visita, caso 6

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
7.a. Activo	-	✓
7.b. Pasivo	-	✓

Las declaraciones no se refirieron a este tema y en la práctica no hubo manifestaciones distintas a las habituales.

### 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a las propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.56 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.56 Cuadro comparativo para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 6

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
8.b. Existen	E8.b.2. Por correo o en la pag. web del museo	-

Las propuestas del museos son muy pocas y en este caso no tuvieron ninguna relevancia.

### 9. Supervisión/Evaluación y Feedback.

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / Evaluación y Feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.57 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.57 Cuadro comparativo supervisión / Evaluación y Feedback de la visita, caso 6

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
9.a. Observaciones	✓	-
9.b. Hoja de feedback	✓	✓
9.c. Reuniones	✓	-

---

Las declaraciones de la política acentuaron distintas formas de supervisión y feedback pero este caso no ofrece datos al respecto.

### **10. Duración de las visitas**

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / evaluación y feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.36 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

### **11. Ofertas del museo para los docentes**

Hemos visto que no hay información relevante lo que señala en si la falta de importancia que se le dio al tema.

#### **5.4.7 Caso 7: Visita de Ruedas I y taller – Museo de Haifa**

A continuación, presentamos los resultados del estudio comparativo de los datos de las prácticas educativas del caso 7 y las políticas enunciadas por el DEM del Museo de Arte de Haifa. La estrategia aplicada en este caso fue una visita de ruedas.

#### **Objetivo de la visita**

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita guiada en el Museo de Arte de Ashdod , presentamos en forma resumida en la tabla 5.58 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.58 Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 7

Categorías	Políticas/Declaraciones	Prácticas/Observaciones
1.a. Brindar experiencia positiva/significativa	✓	O1.a.4. Interés, curiosidad, atención O1.a.6. Participación
1.b. Exponer a los niños a obras originales	✓	-
1.c. Conocer que es un museo	✓	O1.c.4 Lugar de aprendizaje
1.d. Otorgar herramientas para	E/MH1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte E/MH1.d.2. Aprender a observar/mirar E1.d.3. Hacer interpretaciones MH1.d.4. Realizar críticas	O1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte O1.d.2. Aprender a observar/mirar
1.e. Proporcionar conocimientos	✓	-
1.f. Acercar a los niños al mundo del arte	-	✓

Podemos ver nuevamente la puesta en práctica de las políticas educacionales en estos museos van acordes unas con otras

### 1. Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol de mediador presentamos en forma resumida en la tabla 5.59 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.59 Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 7

Categorías	Políticas/Declaraciones	Practicas/Observaciones
2.a. Despertar curiosidad	✓	2.a.1. el guía despierta curiosidad 2.a.2. Los niños se ven Interésados
2.b. fomentar el dialogo	✓	✓
2.c. Facilitar Expresion personal	E2.c.1. Escuchar E/MH2.c.3. Dar lugar a la expresión personal E/MH2.c.4. Dar lugar a la expresión emocional	2.c.1. Escuchar 2.c.2. Crear confianza y seguridad 2.c.3. Dar lugar a la expresión personal
2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante	✓	✓ ✓
2.e Recibir a la clase		

### 3. Recursos

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la tabla 5.60 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.60 Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 7

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
3.a. Preguntas del mediador	3.a.1. Abiertas	3.a.1. Abiertas
	3.a.1.a. De opinión	3.a.1.a. De opinión
	3.a.1.a.1. Ideas	O3.a.1.a.1. Ideas
	E/MH3.a.1.a.2. Gusto	O3.a.1.a.3. Elección
	E3.a.1.a.3. Elección	O3.a.3. De conoci elección miento
	E/MH3.a.2. De deducción	
3.b. Teatralización	-	✓
3.d. Juegos	✓	-
3.g. Comparación	-	✓
3.h. Explicaciones e información	✓	✓
3.j. Deambulación	3.j.1. Libre	O3.j.1. Libre
3.k. Observación enfocada	✓	✓
3.m. Descripción	✓	✓
3.n. Preguntas del visitante	✓	✓
3.o. Paráfrasis	✓	✓
3.p. Actuación de un visitante frente al grupo	-	✓
3.q. Conversación/discusión y debate	✓	✓
3.r. Posición física del mediador(sentado/parado)	-	✓
3.u. visita(mediacion)dialogada	✓	-

#### 4. Planeamiento de visitas

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al planeamiento de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.61 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.61 *Cuadro comparativo planteamiento de la visita, caso 7*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
4.a. JDE decide	-	-
4.c. Equipo, grupo, reuniones	✓	-
4.d. Material y visita guiada por curadores	✓	-

## 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los talleres de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.62 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.62 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 7*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
5.a. Uso de materiales q no hay en la escuela	✓	-
5.b. Complemento de la exposicion	✓	-

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.63 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.63 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 7*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
6.a. Formación académica	✓	-
6.b. Características personales	<b>E6.b.2. Sencibilidad y habilidad de improvisar</b>	6.b.1. Personalidad y experiencia
<b>6.c. Experiencia Profesional</b>	✓	-

## 7. Rol de maestro/acompañante

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro / acompañante de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.64 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.64 *Cuadro comparativo rol del maestro / acompañante de la visita, caso 7*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
7.a. Activo	-	✓

## 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a las propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.65 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.65 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 7*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
8.b. Existen	<b>E/MH8.b.1. Guías van a la escuela</b>	✓

## 9. Supervisión/Evaluación y Feedback

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / evaluación y feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.66 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.66 *Cuadro comparativo supervisión / evaluación y feedback de la visita, caso 7*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
9.a. Observaciones	✓	-
9.b. Hoja de feedback	✓	-
9.c. Reuniones	✓	-

Las declaraciones mencionaron distintos recursos de retroalimentación y supervisión , pero en la práctica se dio solo la posibilidad de observar la entrega de una hoja de feedback que se entregó sin demasiada importancia mientras los niños organizaban sus bolsos y sus trabajos para abandonar del museo

## 10. Duración de las visitas

La visita al museo ha durado tres horas según lo programado y acorde a las declaraciones del DEM .

## 11. Ofertas del museo para los docentes

El museo tiene ofertas para docentes, pero en los casos observados este tipo de actividad no se ha manifestado en los datos.

### 5.4.8 Caso 8: Visita de Ruedas II- Museo Hermann Struck, Haifa

#### 1. Objetivo de la visita

Para comenzar a abordar los resultados obtenidos con respecto a los objetivos de la visita guiada en el Museo de Arte de Ashdod , presentamos en forma resumida en la tabla 5.67 as categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.67 Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 8

Categorías	Políticas/Declaraciones	Prácticas/Observaciones
1.a. Brindar experiencia positiva/significativa	✓	O1.a.4. Interés, curiosidad, atención O1.a.6. Participacion
1.b. Exponer a los niños a obras originales	✓	✓
1.c. Conocer que es un museo	✓	O1.c.1. Aspecto curatorial O1.c.2. Aspecto arquitectonico O1.c.3. Normas de comportamiento
1.d. Otorgar herramientas para	E/MH1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte E/MH1.d.2. Aprender a observar/mirar E1.d.3. Hacer interpretaciones MH1.d.4. Realizar criticas	O1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte O1.d.2. Aprender a observar/mirar O1.d.4. Realizar criticas
1.e. Proporcionar conocimientos	✓	✓
1.f. Acercar a los niños al mundo del arte	-	✓
1.g. Fomentar la creatividad	-	✓

Este caso que ha aplicado también la estrategia de ruedas cumple con todas las expectativas y los objetivos declarados.

En este caso se le ha dado énfasis al aspecto arquitectónico del museo y se les ha otorgado a los niños oportunidad de aprender cómo referirse a este tema como parte integral de la visita al museo.

## 2. Rol del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol de mediador presentamos en forma resumida en la tabla 5.68 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.68 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 8*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Prácticas/Observaciones
2.a. Despertar curiosidad	✓	2.a.1. el guía despierta curiosidad 2.a.2. Los niños se ven Interésados
2.b. fomentar el dialogo	✓	-
2.c. Facilitar Expresion personal	E2.c.1. Escuchar E/MH2.c.3. Dar lugar a la expresión personal E/MH2.c.4. Dar lugar a la expresión emocional	2.c.1. Escuchar 2.c.2. Crear confianza y seguridad 2.c.3. Dar lugar a la expresión personal
2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante	✓	✓
2.e. Recibir a la clase	-	✓

La mediadora que condujo la visita estudiada en este caso ha facilitado el cumplimiento de todos los objetivos declarados inspirando confianza y seguridad. En este caso la misma mediadora realizó con los alumnos las tres fases de la visita y esto le permitió continuidad de referencias a lo largo de todo el recorrido.

## 3. Recursos

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los recursos presentamos en forma resumida en la tabla 5.69 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.69 Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 8

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
3.a. Preguntas del mediador	3.a.1. Abiertas	3.a.1. Abiertas
	3.a.1.a. De opinión.	3.a.1.a. De opinión
	3.a.1.a.1. Ideas	O3.a.1.a.1. Ideas
	E/MH3.a.1.a.2. Gusto	O3.a.1.a.2. Gusto
	E3.a.1.a.3. Elección	O3.a.1.a.3. Elección
	E/MH3.a.2. De deducción	O3.a.2. De deducción
		O3.a.3. De conocimiento
3.b. Teatralización	-	-
3.d. Juegos	✓	-
3.g. Comparación	-	✓
3.h. Explicaciones e información	✓	✓
3.j. Deambulación	3.j.1. Libre	O3.j.1. Libre
		O3.j.2. Guiada/predeterminada
3.k. Observación enfocada	✓	✓
3.m. Descripción	✓	✓
3.n. Preguntas del visitante	✓	✓
3.p. Actuación de un visitante frente al grupo	-	-
3.q. Conversación/discusión y debate	✓	✓
3.r. Posición física del mediador(sentado/parado)	-	✓
3.u. visita(mediacion)dialogada	✓	-

#### 4. Planeamiento de visitas

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al planeamiento de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.70 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.70 Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 8

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
4.a. JDE decide	-	-
4.c. Equipo, grupo, reuniones	✓	-
4.d. Material y visita guiada por curadores	✓	-

Los resultados observados en este caso muestran una elaboración detallada de programación y planeamiento de cada una de las partes de la visita , tanto sea referente a los contenidos, a las metodologías como a los materiales a utilizar .

## 5. Talleres

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a los talleres de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.68 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.68 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 8*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
5.a. Uso de materiales q no hay en la escuela	✓	-
5.b. Complemento de la exposicion	✓	-

## 6. Perfil del mediador

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al perfil del mediador de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.69 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.69 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 8*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
6.a. Formación académica	✓	-
6.b. Características personales	E6.b.2. Sencibilidad y habilidad de improvisar	6.b.1. Personalidad y experiencia
6.c. Experiencia Profesional	✓	-

Al igual que en el caso anterior hemos observado una política constante respecto a la elección de los educadores del equipo del DEM siendo la presente, una persona capacitada y con experiencia cumpliendo con lo declarado. Según se ha señalado esta mediadora trabaja en otros museos que pertenecen al grupo dirigido por el mismo DEM acorde a sus políticas laborales lo que les otorga a los mediadores una capacidad laboral relativamente amplia y estable.

## 7. Rol de maestro/acompañante

Para abordar los resultados obtenidos con respecto al rol del maestro / acompañante de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.70 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.70 *Cuadro comparativo del maestro / acompañante de la visita, caso 8*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
7.a. Activo	-	✓
7.b. Pasivo	-	✓

## 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a las propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.71 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.71 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 8*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
8.b. Existen	E/MH8.b.1. Guías van a la escuela	✓

En este caso al igual que en el caso 7 estudiado en el mismo museo se ha observado una gran coherencia entre las actividades anteriores a la visita y a lo declarado por el DEM y una vez más ha demostrado el valor positivo de esta actividad.

### 9. Supervisión/evaluación y feedback

Para abordar los resultados obtenidos con respecto a la supervisión / evaluación y feedback de la visita presentamos en forma resumida en la tabla 5.72 las categorías y subcategorías fruto del análisis comparativo de los datos:

Tabla 5.72 *Cuadro comparativo supervisión / evaluación y feedback de la visita, caso 8*

Categorías	Políticas/Declaraciones	Observaciones
9.a. Observaciones	✓	-
9.b. Hoja de feedback	✓	✓
9.c. Reuniones	✓	-

### 10. Duración de las visitas

La visita al museo ha durado tres horas según lo programado y acorde a las declaraciones del DEM .

### 11. Ofertas del museo para los docentes

El museo tiene ofertas para docentes pero en los casos observados este tipo de actividad no se ha manifestado en los datos.

#### **5.4.9 Resumen**

Para responder al tercer objetivo de esta investigación hemos analizados los resultados que obtuvimos de las declaraciones de las políticas educacionales todos los DEM estudiados comparativamente con los resultados de las practicas de cada una de las estrategias que fueron estudiadas en los ocho casos seleccionados.

En algunos museos hemos estudiado la estrategia de mediación desarrollada o aplicada de manera particular en ese museo y en otros hemos podido observar cómo se manifiestan dos estrategias diferentes bajo la misma política educacional.

Estos últimos fueron el Museo de Arte de Ashdod y el Museo de Arte de Tel Aviv . En ambos hemos sido testigos de contradicciones dentro de las declaraciones enunciadas por los DEM en tanto se refleja el conflicto de transición por los que atraviesa el ámbito de la educación en museos de las últimas décadas. Transición desde una posición canónica y centralista a una más democrática y participativa. inconsistencias que crearon grietas en la solidez de las políticas y dieron lugar a la falta de coherencia entre lo que se dice que se hace y lo que se hace.

En el caso en el cual la declaración indecisa se topó con un educador no suficientemente capacitado los resultados fueron negativos y no se alcanzaron los objetivos deseados. En los dos casos en los que las fragilidades de las políticas se encontraron frente a educadores profesionales se han podido salvar las diferencias obteniendo resultados positivos.

Un caso extremo fue aquel museo en el que no hemos podido estudiar la particular estrategia du-alogada propuesta por el DEM debido a que en todos los casos observados la puesta en práctica de esta ha concluido en estrategias convencionales.

Paralelamente se han encontrado museos, en especial los más dos más veteranos en los que se encontraron políticas sólidamente concebidas, museos que llevan una seria trayectoria de educación, sean estos los museos de Haifa respaldados por políticas progresistas conducidas en sus orígenes a fines de los años 50 del siglo pasado por la museóloga Aviva Barnea o el museo de Israel cuyo centro de educación fue liderado por Ayala Gordon desde mediados de la década del 60.

En estos museos, fue claro como la planificación y la fundamentación de los cimientos pedagógicos y artísticos dieron fruto a prácticas innovadoras y coherentes con sus objetivos declarados.

### ***5.5 Estudio comparativo entre las prácticas educativas de cada tipología de mediación y sus fundamentos teóricos***

Respondiendo al cuarto objetivo específico de la investigación, vamos a presentar en el siguiente apartado, un estudio comparativo entre las prácticas educativas, que se aplican en los museos de arte de Israel y sus fundamentos teóricos.

Con este objetivo se han relacionado todos los resultados obtenidos en esta investigación que serán presentados a continuación según las estrategias de educación/mediación aplicadas en cada caso, acorde a las tipologías a las que fueron clasificadas, creando cinco grupos siguientes:

1. Casos 1 y 2: visita guiada como educación instructiva didáctica
2. Casos 3 y 4: visita teatralizada y visita con uso de teléfonos móviles como mediación interactiva-vivencial
3. Casos 5 y 6: La visita dialogada como mediación constructivista basada en el diálogo
4. Casos 7 y 8 : Visita de Ruedas como mediación por descubrimiento
5. El taller como mediación experiencial

Cada grupo incluye un par de casos en los que se aplican la misma estrategia que se manifiesta de manera distinta o en los que se aplican estrategias diferentes acordes a la misma tipología de mediación (como en los casos 5 y 6). El último grupo reúne dos casos de talleres que formaron parte de dos de los casos y que fueron analizados comparativamente en relación a la tipología de educación experiencial.

### **5.5.1 La visita guiada como educación instructiva instructivas**

Los dos primeros estudios de casos que se investigaron fueron clasificados acordes a la tipología de educación instructiva didáctica que cumple con el esquema básico de un mediador que decide los temas a tratar, las preguntas a cuestionar, el recorrido de la visita y toda actividad a desarrollar en las salas.

El caso 1 en el museo de Ashdod muestra un ejemplo clásico de este modelo, que concibe a la educación en el museo como un acto de transferencia de conocimientos acumulados, sean estos conceptos técnicos, estéticos o interpretativos. A pesar de que se trató de despertar el interés y la curiosidad del visitante en determinados aspectos y las declaraciones expresaron específicamente que la intención es evitar una enseñanza de tipo magistral, en la práctica, la ...guía fue la protagonista de la visita y quien controló el conocimiento y los estímulos.

El caso 2 es también una visita guiada, en la cual el mediador decide cual será el recorrido, “las paradas” y las actividades a realizar. Con respecto al objetivo relacionado a la transmisión del conocimiento es acorde a los principios del modelo didáctico- instructivo pero no responde estrictamente a todas las características y recursos de la tipología.

Al estudiar el análisis de contenidos de las fuentes hemerográficas del museo de este caso (2) encontramos la declaración: “Continuamente desarrollamos distintas métodos basados en la “observación teórica...” Esta expresión que parece un oxímoron puede interpretarse como el

aspecto oral, explicativo o informativo en contraposición a: “la experimentación práctica que activan todos los sentidos”, que probablemente se refiere a las actividades manuales que se efectúan en las galerías de exposición o en los talleres.

Nuevamente nos encontramos con expresiones que pueden ser vistas como casuales o sin mayor profundidad de significado, sin embargo, a nuestro criterio, la contraposición enunciada, acentúa la intención. O sea, la publicación declara que los métodos de mediación, desarrollados por el DEM, hacen la diferenciación clara entre el recurso informativo denominado “teórico” y el “experiencial práctico” sin concebir la posibilidad, de un pensamiento crítico o interpretativo como experiencia creativa. O como señaló Acaso (2011) :

Para ir más allá de lo superficial en el giro educativo, es necesario cambiar la arquitectura pedagógica de las acciones, entre ellas empezar a asumir el acto de mirar como un hecho creativo y reconocer procesos de análisis como actos de producción que supone reconocer a los espectadores como creadores.( p.34)

El caso estudiado (2) presenta una posición un poco confusa, tanto en la expresión de sus objetivos como en la práctica. Por un lado el museo brinda un enfoque tradicional y jerárquico con respecto a la transmisión del conocimiento y por otro lado acude a recursos de mediación progresistas que en circunstancias determinadas parecen contradecirse.

Esta situación refleja un escenario conflictivo basado en la tensión entre una identidad elitista y una vocación democrática característica de los museos contemporáneos<sup>44</sup>. Sobre todo cuando lo que llamamos “el mensaje” se enfrenta a la aspiración de acercarnos y ser relevantes para el público, a partir de un diálogo abierto, sensible a diferentes ideas que permite que los visitantes

---

<sup>44</sup> cf. Padró 2003. P. 18, Hooper-Greenhill, 1994, p.20, Lanau & morales 2014, p.31

construyan su propio significado<sup>45</sup>, pero que a la vez, debe compatibilizar con las narrativas canónicas del museo.<sup>46</sup>

Por consiguiente, el estudio de caso 2 presenta ese tipo de conflicto y ejemplifica cómo, de alguna manera, convive el propósito de transmisión de conocimientos canónicos, declarados por el DEM con una posición flexible de parte del mediador, que logra transmitir información, conceptos técnicos, estéticos e interpretativos, respetando y valorando la opinión del público. De esta manera, fuimos testigos de una amplia participación de parte de los niños que no se limitó a descifrar las respuestas correctas enunciadas por “quien sabe”, sino que se les dio la oportunidad de pensar e interpretar lo que ven. Lo que permite concluir que este caso cumple con parte de los objetivos y las características de la tipología pero no necesariamente responde a la concepción de un aprendiz totalmente pasivo.

El estudio del caso 1 expone un sistema de planeamiento de las visitas que representa una estructura institucional jerárquica, burocrática, fija y lineal. La JDE toma decisiones bajo un enfoque en el que el conocimiento es neutral, objetivo y universal que enfatiza las narrativas fundacionales de los curadores de los artistas o de ella misma. Esto se efectúa al diseñar visitas guiadas con puntos de interés predeterminados, preguntas fijas y respuestas correctas que se adaptan a las edades diversas de los visitantes, procedimientos característicos de la tipología.

Opuestamente, el caso 2 presenta un sistema de independencia y libertad en lo que se refiere al diseño de la visita lo que permite no solo la posibilidad de una re-interpretación de los contenidos, por parte de los mediadores, sino también una gran variedad de enfoques educativos y metodológicos.

---

<sup>45</sup> c.f, Hooper-Greenhill, 1994 y 2000 y Barrett, 2008p. 9 Mazaros 2007, p.12, Hein 2005,p. 22

<sup>46</sup> c.f Heumann Gurian, 2006, Hooper Greenhill, 2000 p.22

En consecuencia, y acorde a la educación instructiva-didáctica, el sistema jerárquico del caso 1, posicionó a los jóvenes visitantes como escuchas, relativamente pasivos y su intervención (de pensamiento) dependió por lo general de la deducción de los mensajes de la guía que, a pesar de efectuar preguntas, y hacer intervenir a los niños actuó como medio central de información. En contraposición los alumnos que visitaron el museo, en el caso 2, fueron expuestos a preguntas abiertas que despertaron el pensamiento, la curiosidad y la expresión personal. Esto se logró también por medio de cuentos y anécdotas, observación detallada de las obras, comparaciones y discusiones.

En el caso 1 la estructura general de comunicación se basó en un sistema de estímulos y respuestas que provocó la pérdida de interés de los niños y como si los adultos justificaran el aburrimiento, convirtiendo a la expectativa del taller en una especie de recompensa. Mientras que en el caso 2, el mediador adaptó a las actividades al nivel de los niños no solo respecto a los contenidos sino también fue modificando su comportamiento acorde al nivel de atención o de cansancio de los alumnos.

En conclusión, podemos decir que el caso 1 presenta el conflicto entre lo declarado abiertamente y lo implícito. Esto sucede en el caso del DEM de Ashdod cuando por ejemplo se habló del diálogo como objetivo y de preguntas (estructuradas;!) y respuestas como recurso para conseguirlo. Pero ¿cómo podemos crear un diálogo del tipo que Benveniste (2004 cf. ) describió basándonos en preguntas fijas y prediseñadas que no se refieren a las respuestas? Ni siquiera se trata de comunicación o de conversación según las definiciones de Torres, Zepeda y Ekdesman (2016). Por lo tanto, no solo encontramos disonancia entre lo que se dijo que se hace y lo que se hace, sino que también entre lo que se cree que se hace y lo que se hace.

Lo que deducimos de esta situación es una falta de conocimientos en la materia y de concientización de las implicaciones de las acciones.

El caso 2 consistió en una demostración de que la estrategia de visita guiada, incluso cuando el objetivo latente es la transmisión de mensajes determinados y el mediador es el que pregunta y el que decide, puede encararse con respeto por el público infantil, por sus necesidades y sus capacidades. Estos rasgos son característicos de tipologías de educación que surgieron en contraposición a los enfoques conductistas y se basan en el cognitivismo (Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky) y la psicología evolutiva (Kohlberg, Wilber y otros), que ven al niño no como un adulto con habilidades menos desarrolladas sino con su coherencia interna, con sus características y sus necesidades.

### **5.5.2 La visita teatralizada y la visita con uso de teléfonos móviles como mediación**

#### **interactiva-vivencial**

La visita teatralizada y la visita con uso de teléfonos móviles son las dos estrategias que fueron clasificadas como tipo de mediación interactiva-vivencial basada en paradigmas constructivistas y experienciales cuyos objetivos son involucrar al visitante por medio de su participación activa, para lograr un aprendizaje significativo.

Recordemos que Feliu y Masriera (2010) señalaron, que en el ámbito de los museos, la interactividad se está transformando en un mito (cf. pag). Muchas veces aparece este término como parámetro de actualización o vanguardia, no siempre en función de los objetivos o de los recursos reales. Por lo tanto, es necesario revisar este concepto y discernir a qué tipo de interactividad o interacción nos referimos.

En la visita teatralizada se han cumplido los objetivos de brindar una alternativa a las visitas tradicionales, otorgando otra dimensión a la interpretación del arte que sea más efectiva de lo que el objeto estático puede brindar. Como afirmo Alsford (1991): “el contacto humano crea enlaces de simpatía que convierten al visitante más receptivo al mensaje (p.15) y Borovich

(2011) resumió: “el reto del museo es emplear las técnicas de entretenimiento sin perjudicar la integridad de los mensajes estéticos o históricos.” (p. 93)

Pero esta posición acentúa la brecha entre un enfoque didáctico preocupado por transmitir “el mensaje” y una posición constructivista que concibe a la mediación como un proceso que fomenta la curiosidad y estimula la expresión personal siendo la participación y/o la cooperación con otros visitantes el eje principal. En esta última, el mediador es visto como facilitador de los procesos de aprendizaje y los visitantes se ven involucrados en sus comportamientos y en sus decisiones no solo en aspectos mentales sino también manuales y emocionales. Así se denominaron las tres formas de interactividad de las que ya hablamos como: “hands on” “minds on” y “hearts on” (cf. pág. 104).

Básicamente el formato del programa “Espectáculo Galería” observado está perfectamente elaborado, tanto a nivel de los contenidos iconográficos, como la actuación, los trajes y la trama del libreto que logra despertar la curiosidad y el divertimento. Pero en lo que se refiere a la participación de los niños, esta se manifestó por medio de preguntas y respuestas que ha sido más que nada una herramienta para mantener la atención y transferir información verificando sus conocimientos y no se dirigió a aspectos que motivaron el pensamiento, la opinión o la expresión personal. Si los alumnos permanecen callados y pasivos durante toda la actuación, esto puede considerarse como una conducta normativa que cumple con las expectativas. Por lo tanto, esta estrategia ha cumplido con los objetivos del modelo teórico, en forma parcial.

Aprovechando la gran inversión de estos programas y el alto nivel que los caracteriza es posible dar más lugar a la actuación participativa, del tipo que describen Bridal (2004) y Hughes(1998) integrando preguntas de tipo más personal que aunque solo parte de los participantes respondan a ellas en voz alta, estas inciten el pensamiento del resto del grupo también. (conf.3.6.2, P.163) Así mismo se podrían incluir momentos de deambulaci3n libre

para realmente proporcionar la oportunidad de acercamiento a las obras de arte, observación y búsqueda de parte de los niños. Componente que básicamente se percibió en la trama del libreto pero que no se manifestó en la práctica.

En el caso de la estrategia con uso de los teléfonos móviles, hemos observado que esta actividad ha motivado la participación activa de todos los integrantes del grupo, facilitando el contacto directo con las obras de arte y fomentando la observación, el pensamiento creativo, la imaginación, el involucramiento y el interés personal.

Además de las habilidades cognitivas la actividad propone producir una imagen diseñada por ellos, que implica un acto experiencial creativo.

Retomando los conceptos señalados por Solanilla (2002) podemos relacionarnos a distintos niveles de interacción, desde la simple comunicación entre el visitante y el ente mediador en el museo, sea este un educador, un actor o un dispositivo mecánico (teléfono, Tablet, cámara de fotos etc.), pasando por la participación en alguna actividad propuesta por los mediadores y hasta los niveles de interpretación, de crítica y de generación de contenidos. Podemos distinguir también entre los recursos interactivos que se mantienen dentro de un ámbito personal y los que tienen una proyección más pública, social o grupal.

Al actuar en pequeños grupos los niños se vieron motivados a expresar sus dudas, sus proposiciones manteniendo diálogos con sus compañeros y finalmente tomaron decisiones que las documentaron en las fotografías.

En el caso que estudiamos faltó la fase culminar de debate que a nuestro entender es muy importante en lo que se refiere a la construcción de los significados ya que es allí donde se ofrece la posibilidad de justificar la elección y escuchar las ideas de los compañeros del grupo,

creando un nuevo espacio de compartimiento de interpretaciones, vivencias, sentimientos y crítica.

Por lo tanto, teniendo en cuenta, por supuesto, todas las fases de esta estrategia (pero incluso con las que vimos), podemos decir que el caso 4 presenta una estrategia que contiene el potencial de cumplir con todos los objetivos y las características del modelo de mediación interactiva al brindar la posibilidad de interactuar tanto con el material expositivo como con otros participantes, despertando no solo habilidades cognitivas y creativas sino también sociales.

En definitiva, vemos que ambas estrategias gozan de un gran potencial para quieren ofrecer solidas alternativas a visitas tradicionales de índole pasivo e instructivo.

No debemos olvidar que estas estrategias no fueron diseñadas para todos los temas dentro del museo, al igual que no están dirigidas a todo tipo de público. Así mismo como la misma responsable aclaro: “la estrategia del “Espectáculo Galería” es una de las técnicas didácticas dentro de una variedad de otras posibilidades disponibles en el museo”(Borovich, 2011) y como tal fue estudiada en esta investigación.

### **5.5.3 La visita dialogada como mediación constructivista**

En los casos 5 y 6 d se ha estudiado la estrategia acorde a los principios de la tipología de mediación que denominamos constructivista basada en el diálogo .

El uso del concepto diálogo y visita dialogada está muy banalizado. En esta investigación presentamos una estrategia de diálogo determinada que como reiteramos, fue desarrollada por la museóloga Rachel Shalita (2013) que actuó ella misma como mediadora de la visita observada en el estudio de caso 5. Recordemos que esta estrategia se basa en los paradigmas de aprendizaje constructivistas (Vygotsky,1978 ) y en el tipo de pensamiento divergente o

lateral (De Bono,2014), que sostiene que el conocimiento no es algo objetivo o fijo sino resultado de la interpretación el cual se aplica en todos los campos experienciales, y entre ellos el museo (Hein 1991,1998, 2012).

Los principales recursos que se aplican son preguntas que incentivan la observación, el diálogo y la construcción del significado en forma grupal y personal.(cf. Pag. Ap.)

En este estudio comparativo frente a los fundamentos teóricos nos vamos a referir no solo a las teorías de aprendizaje que respaldan a las estrategias basadas en el diálogo sino también a los enfoques educacionales referentes a las polémicas que surgieron en torno al tema de contenidos inapropiados para niños de edad escolar, contrastando lo sucedido en el caso 5.

En ambos casos los procedimientos de la visita cumplieron con los objetivos de proveer herramientas básicas para crear un diálogo con y sobre la obra de arte para profundizar el entendimiento y la construcción del significado. (cf prácticas pág..)

Los niños conversaron entre ellos intercambiando ideas expresando sus impresiones y sus sentimientos. ( "tengo escalofríos" "nunca vi algo igual!") Si hablamos de un aprendizaje y el conocimiento contextualizado podemos recordar como reaccionaron frente a un video art: La mediadora: a Uds. ¿Les gustaría caminar sobre la pared? Todos: Si! "Por qué?" porque si alguien te persigue tú te trepas a la pared y no pueden atraparte ... "Es como si tuviera un imán que lo mantiene"...porque es divertido ..., porque quiere ser como Spiderman ": "La pintura chorrea. Como si la hubiesen hecho ahora y estuviese mojada"... "Lo que pasa es que el sol ha derretido todo como si todos los colores se estuvieran derritiendo..." "Es como si un caracol gigante fue caminando y dejo sus marcas mojadas sobre la pared, como si hubiese caminado sobre la luna"

Este tipo de oportunidades de expresión estimularon diversidad de perspectivas, y fomentaron también cuestionamientos: “veo que en una obra dice: ¡Ayuda! Pero no entiendo ¿a quién hay que ayudar?”, promueven la construcción de significados fomentando la interpretación y el pensamiento crítico: "algo cambiaba, se movía, le cambiaban los colores..." Eran dos pájaros... "No, eran partes del cuerpo humano" o en otro lugar: "Está sentado sobre un buey... ¡No! Es un mamut... ¡No! Es simplemente tierra. ...Si fuese tierra debería ser plano y no lo es...etc.

En estas visitas la mayoría del tiempo se le ha dado preponderancia al pensamiento y al lenguaje como herramientas creativas sin utilizar adivinanzas, juegos o actividades manuales.

La mediadora estableció un espacio de colaboración e interdisciplinariedad fomentando apreciación, interpretación, identificación de signos, construcción de significados de manera libre e individual. La Mediadora aportó sus conocimientos paralelamente a otras fuentes ayudándose por la deducción y el razonamiento. "Que piensan, cuál puede ser la razón por la que una persona quiera caminar por la pared?" etc.

En lo que se refiere a el esquema teórico que Shalita (2013) propone hemos visto que en el caso 5 a pesar de las dificultades que surgieron en la visita, la mediadora trató de cumplir con la sistematización de los pasos para conducir y lograr un diálogo fructífero: (cf. Estrategia de diálogo p.169)

La fase de la reacción espontánea se manifestó al entrar a la exposición en la cual los niños expresaron su sorpresa y su curiosidad recibiendo lugar de escucha y motivación a manifestar sus opiniones, 2. La fase de la observación detallada se manifestó al acercarse a las obras con el objetivo de apreciar y luego elegir, 3. Las conexiones o asociaciones, se manifestaron en la reunión en la cual se expresaron las impresiones de lo que habían observado y Entonces

volvieron a acercarse a una obra específica para realizar interpretaciones posibles (cuarta fase). Debido a que la emoción y el alboroto no lo permitieron, se alejaron del lugar y entonces trataron de buscar significados globales de la obra (quinta fase). En todas estas últimas fases la mediadora fue parafraseando lo que decían los alumnos, manteniendo así la atención de los otros participantes. La fase 6 se manifestó cuando la mediadora aportó sus conocimientos respondiendo a preguntas relacionadas al museo o a la exposición que no eran cuestiones de opinión sino de datos. Este proceso se realizó frente a dos obras seleccionadas basándose en la elección de los niños y finalmente y a pesar de la interrupción de la visita, la séptima etapa dio lugar a la opinión personal cuando los alumnos expresaron sus ideas frente a la segunda obra elegida.

Podemos apreciar que dentro del desorden que aparentó haber en el proceso de mediación, se ha logrado efectuar la secuencia del esquema propuesto y según señala la misma autora en su libro (Shalita 2013): “No siempre podemos distinguir cuando termina o empieza una etapa y a veces se unen o se mezclan. A su vez en cada momento, el saber en qué etapa de la lectura se encuentra la obra nos puede ayudar a continuar el camino de la búsqueda de los significados. (p.180)

Ahora bien, en lo que se refiere al caso 5 como hemos visto ya con detalle se presentó el problema de los contenidos de la exposición, inconveniente imprevisto que imposibilitó la culminación del proceso de mediación .

En el capítulo 1 hemos tratado este tipo de dificultad a la que a nuestro parecer no se le otorga suficiente atención tanto en los museos mismos como en la literatura del ámbito de la educación en museos. (cf. Pag.)

Todo educador consiente, ya sea bajo el rol de padre o de docente al igual que el ámbito de la psicología infantil defenderá la idea de evaluar e incluso limitar contenidos determinados sean estos visuales, auditivos u otros a los que exponer a los niños en las distintas etapas de su desarrollo. No creemos que alguien defienda el consumo del alcohol, el acceso a la pornografía o a imágenes de violencia para los niños de edad escolar. Entonces ¿por qué cuando este tipo de contenidos aparecen en el museo, las reglas y el juicio de los involucrados cambian?

Insistimos que el arte visual creado por adultos para adultos debe ser evaluado antes de ser expuesto a los niños, justamente por esta razón. Nos referimos indistintamente a obras maestras como un David con la cabeza de Goliat en su mano de Caravaggio (1607), expuesta en el Museo de Historia del Arte de Viena y hasta las famosas obras de los hermanos Chapman en nuestros días.

Teniendo en cuenta que visitas como la observada en el caso 5 es un encuentro esporádico, su aporte a la imagen del museo de arte en la memoria infantil puede llegar a ser significativa razón por la cual se invierte tanto esmero en convertirla en una vivencia positiva y significativa.

Lo ideal sería crear la cooperación de los maestros que conocen a los niños junto a los equipos de los DEM que conocen las exposiciones para planificar las visitas de manera apropiada. Pero si aún no hemos llegado a esa óptima situación a nuestro criterio esta en manos de los departamentos de educación de los museos tomar esa responsabilidad.

Para concluir respecto a la estrategia de diálogo, podemos decir que en lo que se refiere a los fundamentos teóricos que la constituyen los casos estudiados han demostrado que esta es una estrategia que tiene el potencial de concretizar todos los objetivos de las teorías constructivistas y puede cumplir con la labor de ofrecer al público la senda para crear sus propios significados.

#### **5.5.4 Visita de Ruedas como mediación por descubrimiento**

En los casos 7 y 8 se ha estudiado la estrategia de ruedas acorde a los fundamentos de la fipologia que denominamos mediación por descubrimiento. Esta estrategia fue diseñada por quien ejerce como jefa del Centro de educación de los museos de la ciudad de Haifa y la cual se pone en práctica no solo en los museos de arte sino también de arqueología y de historia bajo su misma dirección.

La estrategia fue desarrollada con el objetivo de crear una alternativa a los métodos convencionales basándose en conceptos progresistas de la educación en general y conocimientos de modelos innovadores en el ámbito internacional de la educación en museos.

La educación por descubrimiento en los museos, que de desarrollo en los años 60 y 70 se encuentran mayoritariamente en museos de ciencias (cf. Pag ...). Recordemos los enfoques de Falk y Dierking (2000) que encararon la experiencia en el museo como un acto de elección y control sobre que, cuando y porque del aprendizaje.

La estrategia de Ruedas ha logrado brindar esta posibilidad de elección dada en las circunstancias limitadoras de visitas de grupos escolares que llegan al museo de manera esporádica sin motivaciones propias . Los niños pudieron deambular libremente por las exposiciones , acercándose a lo que les llamaba la atención y eligiendo los temas a tratar que fueron los que les despertaron inquietudes.

Bruner(1986) había ya consolidado las teorías constructivistas que hablan del desarrollo de la curiosidad y la exploración que conduce al descubrimiento. Esta estrategia no se basa en las ideas canónicas del lenguaje del arte o de la importancia de las iconografías de eruditos sino deja surgir el surco del aprendizaje guiado por los intereses de los visitantes.

Ausubel (1978) y Feuerstein (Izard 1997) se han referido en este contexto al rol del educador como quien debe propiciar un medio facilitador en el cual el alumno pueda implicarse en el proceso del aprendizaje, enunciando sus interrogantes con preguntas significativas para él.

Estos son los cimientos que consolidan a la estrategia de ruedas. Cada fase de la visita presenta la oportunidad de la participación de todos los componentes del grupo sin excepción, fomentando la observación detallada, la imaginación y el pensamiento creativo.

La estrategia de ruedas ha brindado una sólida base para la participación activa, siguiendo las pautas de Hein(1998) que conciben que aprender es un proceso dinámico en el cual los aprendices cambian a medida que aprenden.

Esta estrategia Toma en cuenta la teoría de las múltiples inteligencias, propuesta por Gardner(2008) que fomenta también la indagación y el descubrimiento tomando en cuenta, que cada aprendiz tiene sus características cognitivas y emotivas que son distintas una de los otros.

Es así como a través de la exploración y la búsqueda los visitantes que pusieron en práctica esta estrategia se vieron motivados por sus propios intereses lo que promovió el desarrollo de sus capacidades así como la expresión personal. De esta manera se garantizó un mayor grado de involucramiento y por consiguiente un aprendizaje y una experiencia significativa.

### **5.5.5 El taller como mediación experiencial**

Para explicar este apartado retomamos a Robert Stake (1998) (cf. Pag ) que nos guio en la aplicación de la metodología de esta investigación y en la elección de los casos, cuando cuestiono: “¿Como se deben seleccionar los casos?” respondiendo: “El primer criterio debe ser

la máxima rentabilidad de aquello que aprenderemos. Una vez establecidos los objetivos ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, quizás incluso a la modificación de las generalizaciones? “(p. 17)

En los lugares en los cuales se ponen en practica los talleres artísticos, estos consisten solo en una parte de las visitas de escolares al museo . En el estudio piloto que antecedió al estudio de casos propiamente dicho se han observado varios casos que incluyeron talleres artísticos como parte de la visita de escolares, muchos más casos de los que se podían analizar. Al respecto dice Stake: Después de realizar un gran número de buenas observaciones, es importante identificar las mejores y prescindir de las demás” (p.77). Retomando la cita de Harry Wolcott (1990) dice: “en la investigación cualitativa, el trabajo fundamental no consiste en acumular el máximo de datos, sino en "podar" (es decir, en librarse) de la mayor parte de los datos que se acumulan. Esto supone no dejar de aventar, para separar el trigo de la paja.” (Stake ,1998, p.77)

Por lo tanto, en este contexto comparativo, considerando que los talleres artísticos responden a una tipología de educación diferente que las estrategias con las que fueron combinados, nos vimos obligados a delimitarlos como unidades independientes. Mientras que en los resultados anteriores los talleres fueron estudiados como parte integral de las políticas y de las prácticas de los casos tratados, aquí presentamos un estudio comparativo entre las prácticas de dos talleres y entre los fundamentos teóricos de la tipología de educación/mediación experiencial que los respalda.

Como anticipamos al igual que otros aspectos pedagógicos dentro del ámbito de la educación artística en los museos la inclusión de los talleres es una cuestión en transición, siendo en el pasado, no lejano, una oferta muy popular en muchos museos de arte.

Este tipo de actividad plástica como parte de la visita al museo se conoce prácticamente desde los principios de la educación en museos y durante todo el siglo pasado y hasta nuestros días despierta polémicas y cuestionamientos no solo respecto a la justificación de estas en el marco de visitas esporádicas de escolares, sino también a la manera en la que se llevan a cabo.

Los fundamentos teóricos que las respaldar se remontan a los enfoques pedagógicos del instrumentalismo o el experimentalismo que sostenían básicamente que las capacidades de aprendizaje se desarrollan a partir de las propias experiencias (Dewey, James, Parker Follet, Piaget, Jung, Lewin, Rogers, Freire, Vygotsky y otros). Cimientos epistemológicos que inspiraron entre otros al modelo de aprendizaje experiencial desarrollado por Kolb y Fry en los años 70 y al modelo ya mencionado de las inteligencias múltiples (Gardner, 2008, 20010) que surgió en los años 80 del siglo XX.

Estas corrientes han influenciado en las políticas educacionales de los museos y la idea de los talleres como complemento a la visita en las salas de exposición se fue arraigando pasando a ser una parte integral de la visita organizada por las escuelas.

Los casos de talleres que observamos y analizamos fueron combinados con dos estrategias muy diferentes. Pero no en esto reside su diversidad sino en el enfoque pedagógico del que derivan. El primer taller observado fue el “complemento” de la visita guiada en el Museo de Arte de Ashdod justificado como una “solución” al inconveniente de tener una sola exposición disponible en ese momento en todo el museo. El otro taller se efectuó como parte de la visita al museo de Arte de Haifa combinado con la estrategia de ruedas.

El concepto complementario en si tiene una connotación negativa en este contexto insinuando que la interacción con las obras en la exposición que implica observar, interpretar construir conocimientos o apropiar significados es insuficiente o digna de ser complementada.

Por lo tanto, nuestra reflexión se centraliza en la justificación del taller en una visita relativamente corta (de una hora y media) como la que observamos que ha limitado enormemente el tiempo que los visitantes permanecieron frente a las obras de arte, principal incentivo de la visita al museo.

Hay que tener en cuenta todos los obstáculos y las dificultades que hay que superar para conseguir que los escolares lleguen al museo y considerar que para la mayoría de los niños estos contados minutos son la única oportunidad de visitar un museo de arte en todo el año o en varios años de su educación formal. Es más, el tipo de taller que puede hacerse en menos de cuarenta cinco minutos exige el uso de materiales económicos, de secado rápido y fácilmente transportables que producen irremediablemente resultados pobres y superficiales que no solo contradicen sus propios objetivos sino tampoco son valorados por los niños.

Como señalo Shalita(2013):

Es así que se pueden crear dos situaciones problemáticas: una es que el producto obtenido sea demasiado básico y no cumpla con las expectativas, y otra es que el producto sea bello e impactante pero que los alumnos no logren ver la conexión esperada entre estos y lo que experimentaron en las salas de exposición.(pag, 78)

En este caso que se trató de una muestra de arte contemporáneo, la inclusión del taller no solo privo a los niños interactuar más con las obras, sino que a nuestro criterio emitió un mensaje contradictorio al que se trató de expresar en la exposición. Por un lado, los niños se cuestionaron de manera legítima porque lo que veían era digno de estar en el museo, siendo explícito que las obras no son fruto de una actividad casual o aislada, sino una acción intencionada relacionada a la inspiración y del mundo interior de los artistas que implican indagación, procesos, trayectorias, técnicas, así como pensamiento, tiempo, dedicación y demás.(Acaso, 2009). Por otro lado, al llegar al "taller instantáneo" se les exigió en la media hora que les quedaba producir

algo que se refiera a lo que vieron anteriormente, sin siquiera una de las condiciones de las que se habló.

Evidentemente esta no ha sido una mediación vivencial de la tipología que Kolb y sus antecesores concibieron y no se han cumplido en las prácticas educacionales con los enfoques declarados.

En la presentación de los resultados de las prácticas mencionamos ya algunas propuestas como alternativas a una situación como esta (cf. Pag.)

En contraposición hemos observado otro taller que fue incluido también en una visita de escolares de la misma edad, solo que en este caso los niños llegaron al museo por tres horas. En esta oportunidad también se ha tratado de una muestra de arte contemporáneo situada en la única sala que consta esa parte del museo, que es en la cual se efectúan las visitas de los niños. Situación muy similar a la anterior, con la diferencia que en este caso los niños ingresaron a una sala implementada con las instalaciones y los materiales requeridos para efectuar un proceso creativo. La mediadora explico con ejemplos, despertó la curiosidad de los niños y los hizo intervenir a en tramos de pensamiento creativo y no solo manual. Se efectuó un proceso en el que primero se experimentaron los materiales y los conceptos de la labor plástica y en una segunda fase cada uno diseño y produjo su trabajo libremente. Este desarrollo de pasos consecutivos, ejemplificaron el proceso a pesar también del tiempo relativamente limitado. Los niños no solo se vieron involucrados en la tarea, sino que se refirieron al resultado de manera respetuosa. No solo eso, sino que para finalizar el proceso se han reunido los trabajos de todos los niños evidenciando lo logrado y otorgando oportunidad a la crítica.

Los resultados del último caso ejemplifican la concretización de los principios de tipo experiencial Y el contraste de estos dos casos demuestran con claridad la importancia de una

política consolidada, de la inversión en el diseño de las actividades y de la capacitación profesional de quien las conduce. Y

Regresando a Stake (1998): “Los casos que son de interés en la educación los constituyen, en su mayoría personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros y en cierta manera son únicos. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común... “ (p.15)

## ***Capítulo 6: Conclusiones***

Como hemos planteado, el objetivo de esta investigación es definir las estrategias de mediación que se aplican en las visitas de alumnos de escuelas primarias en los principales museos de arte de Israel y determinar la relación que existe entre estas estrategias y las políticas declaradas por los departamentos de educación de los museos, y el modo en que ambas se ligan con sus fundamentos teóricos pedagógicos.

El recorrido se inició con la consideración del estado de la cuestión, el desarrollo de la educación en museos de arte desde el surgimiento de los departamentos de educación, dando cuenta de la evolución de estas instituciones hasta llegar a la museología crítica. Indagamos la concepción del museo contemporáneo que implica una visión dinámica donde los diversos públicos son también origen de interpretaciones y portadores de un saber que contribuye a la construcción del conocimiento.

A partir de estos cambios, los departamentos de educación adquirieron mayor relevancia y se replantearon sus funciones. En este punto, se focalizó nuestra investigación en el perfil del guía tradicional considerado portador de contenidos e información que debía transmitir a un público pensado como homogéneo y su transformación en un educador que posibilita el aprendizaje creativo y participativo. En los museos de arte, el educador, en tanto mediador, facilita el entorno de interpretación, creación y apropiación de significados, habida cuenta de las especiales dificultades y dilemas que plantea el arte contemporáneo.

En el estado de la cuestión, abordamos la escena de la investigación local de los museos israelíes. Hemos realizado una síntesis de las tesis previas a nuestro trabajo y comentado qué aportaron cada una de ellas para nuestra investigación. La tesis de Yair (2004) acentuó

fundamentalmente el papel rector de las estrategias interactivas y participativas de los museos de ciencia en relación al resto y que más tarde se adopta como modelo en otras instituciones museísticas ligadas al arte, a la historia o la arqueología. El estudio de Barnea (1980) mostró al museo como escenario para nuevos aprendizajes en un ámbito multicultural, reorientando su enfoque más hacia el público visitante que hacia los objetos expuestos. Esta tesis proveyó importante información sobre el desarrollo de los departamentos de educación de los museos en Israel. Además, promueve la formación de un mediador activo y atento al público muy en consonancia con las estrategias constructivistas que analizamos en nuestros casos. Otros dos estudios referidos a museos de ciencias (Contini, 2005 y Tal, Bamberg, Morad, 2006), proponen sobre todo actividades de mediación entre la escuela y el museo, considerando a ambos centros de enseñanza que deben complementar sus recursos para lograr la alfabetización científica. Nos resultó muy útil esta tesis, en tanto señala la discontinuidad entre ambas instituciones, la falta de comunicación y la frecuente culpabilización de los maestros por tal falencia. También pudimos hallar esta discontinuidad entre la escuela y los museos de arte, debido a la falta de coordinación y de información entre las partes. Situaciones que en algunos casos entorpecieron los resultados de las visitas. Esta es una situación problemática a tener en cuenta, ya que según Contini (2005), la responsabilidad debe ser del propio departamento de educación del museo quien tiene que vincularse más regularmente con el maestro y la escuela. La tesis de Alderoqui Pinus (2009) está enfocada también en museos de ciencias y en las familias que concurren a ellos. Si bien es otro tema el estudiado, nos brindó mucho, sobre todo en lo referido al estudio de las actividades interactivas participativas entre padres, niños y acompañantes en general. No se limitó a señalar la importancia de estos participantes muchas veces ignorados, sino que subrayó la relevancia del diálogo, del experimento y del trabajo vivencial. Si esto es vital en un museo de ciencias, cuánto más puede serlo en museos de arte, donde la alfabetización visual se asocia al desarrollo de las capacidades perceptivas y

expresivas de los niños. Muchas de las sugerencias de estas tesis para los museos de ciencias pueden ser perfectamente válidas para los museos de arte estudiados en esta investigación.

Para responder a la primera pregunta de la investigación: ¿cuáles son las estrategias de mediación que se aplican en las visitas de alumnos de escuelas primarias en los museos de arte de Israel? se ha realizado un estudio piloto que sirvió para obtener una amplia información que nos permitió no solo definir las estrategias aplicadas en los seis museos estudiados sino correlacionarlas con sus fundamentos teóricos delimitando las tipologías de educación que las respaldan. Una vez enmarcado el contexto de la investigación, abordamos el estudio de los casos propiamente dichos, para realizar un seguimiento de las políticas educacionales de los departamentos de educación y sus prácticas respectivas. Esto nos brindó un punto de referencia que permitió hacer un análisis minucioso y reflexivo dando respuesta a la segunda pregunta de investigación. Los resultados pusieron en evidencia las diferencias entre las políticas declaradas por los distintos departamentos de educación, que señalaron sistemas diversos de trabajo y de planeamiento, variando desde los más centralistas hasta aquellos que otorgan autonomía a sus educadores tanto en los contenidos como en las metodologías.

Con la información detallada de estas políticas, abordamos la tercera pregunta para determinar la relación entre las prácticas educativas de las distintas estrategias de mediación y las políticas declaradas por los departamentos de educación de los museos.

Pero a nuestro entender, las conclusiones significativas, no residen únicamente en la pregunta: ¿en qué medida el caso estudiado cumple específicamente con lo declarado por el museo? Eso es solo un pequeño aspecto del asunto. El enfoque más relevante se refiere al análisis de los comportamientos expuestos en cada uno de los casos, las connotaciones de la elección de los recorridos, la manera de relacionarse con los visitantes, el lenguaje corporal, la implicancia de cada pregunta, la forma de efectuarla, el rigor o la flexibilidad de los programas

y los resultados que se obtienen, con sus diferencias, sus particularidades, sus ventajas y sus debilidades.

El estudio de los ocho casos seleccionados ofreció una visión panorámica, que a pesar de ser parcial, tiene el potencial de mapear conceptualmente situaciones similares en el ámbito museístico israelí y probablemente en otros museos de arte fuera de este país.

Los resultados nos muestran la diferencia entre los enfoques de los departamentos de educación que reflejan las diversas posiciones de la jefatura. El arco es amplio y va desde una alta centralización en los fines establecidos por la dirección hasta el planeamiento autónomo por parte de los educadores. Comparamos también los recursos empleados, y los describimos con detalle, para dar cuenta de las razones de su utilización y los límites de su puesta en práctica. En muchas oportunidades, los mismos recursos connotan posiciones diferentes, por ejemplo el uso de los talleres como parte central o complementaria de las visitas.

Es necesario destacar la escasa preocupación o reflexión acerca del papel de los maestros o acompañantes que podrían aportar una mayor riqueza y beneficiar con su aporte el usufructo de la visita no solo durante la misma sino a posteriori en la institución escolar. Esto puede asociarse también con la escasa importancia otorgada a las actividades anteriores y posteriores a la visita observada en la mayoría de los casos. Pudimos apreciar las influencias positivas de éstas cuando se realizan, por lo que consideramos que pueden ser objeto de revisión y propuestas pedagógicas y críticas muy interesantes. Del mismo modo, las evaluaciones y supervisiones de las actividades, aunque siempre señaladas como necesarias, no se realizan en todas las ocasiones, y podrían aportar mucho al desarrollo del proceso de mediación.

Uno de los puntos interesantes a considerar se planteó al percibir que en cada par de casos se dieron anomalías, es decir, situaciones inesperadas que fueron señaladas como no

habituales. Por cierto, ninguno de estos incidentes fueron programados o hubo posibilidad de preverlos de alguna manera. Por lo tanto, fue necesario adaptar nuestros programas a las eventualidades que se presentaron. Considerando que la intención inicial de la investigación fue estudiar casos en sus óptimas condiciones, en un primer momento se planeó seleccionar un caso alternativo y realizar nuevas observaciones. Así lo hicimos en las ocasiones en las que fueron seleccionados casos que en la práctica implementaron una estrategia diferente a la programada. Pero, teniendo en cuenta la experiencia de las observaciones en el estudio piloto, sumada a lo acontecido en el estudio de estos casos propiamente dichos, notamos que esos incidentes imprevistos se repetían con frecuencia, cada vez con otra particularidad. Esto nos obligó a reconsiderar la situación no en lo que concernía a la ejecución de los hechos sino en lo que se refería a una cuestión de principios metodológicos. (Stake, 1998)

Como resultado de esta reflexión, hemos llegamos a la conclusión de que esas casualidades manifestaban la norma y que sería prácticamente imposible concebir una situación libre de ellas. Es más, como señaló Stake (1998), el valor de los casos es atribuible al potencial de aprendizaje que su estudio podría brindar debido, precisamente a esos incidentes inesperados. De modo tal que concluimos en que cada caso analizado, producto de la observación, excede los marcos de las tipologías preestablecidas. Y que precisamente, la riqueza del proceso de mediación consiste en la adaptación ecléctica, surgida como necesidad pedagógica, al tomar en cuenta las diferencias de los grupos y del campo de acción distorsionado por toda clase de imprevistos.

El estudio de las diversas observaciones de las prácticas permitió encontrar casos en que, utilizando la misma tipología de visita guiada tradicional, el público infantil se iba desinteresando progresivamente en el transcurso de la actividad, o por el contrario, se mantuvo alerta y atento en función de las preguntas y la consideración de sus opiniones. A modo de ejemplo, podemos retomar el caso de la visita teatralizada donde los niños se mostraron

divertidos y entretenidos, pero no en relación a las obras de arte expuestas. El uso de los teléfonos móviles propició una actitud participativa y se mostró compatible con una actitud crítica y creativa. En la visita dialogada, los niños se vieron altamente involucrados, por lo que veían y juzgaban contenidos que hubiesen pasado desapercibidos en una visita donde el público infantil permanece pasivo. Las formas dialógicas despertaron participación, interés y desplegaron la capacidad de interpretación en los niños. Y, finalmente, la estrategia de ruedas permitió a los alumnos desarrollar su potencial crítico y creativo en relación a las obras y también a los museos en su aspecto arquitectónico. Se pudo observar también la manera en la que los diversos usos de los talleres, en algunos casos resultó superficial respecto de la relación con las obras de arte, y en otros pudieron ser utilizados para favorecer la apreciación artística. En las pocas situaciones en que se destacaron actividades de preparación anterior a la visita, los resultados beneficiosos demostraron su relevancia.

En cuanto a los guías/educadores/mediadores se observaron distintas conductas. En las visitas guiadas hubo quienes se mantuvieron en un posicionamiento tradicional donde el educador proporciona conocimientos sin tomar en cuenta la recepción por parte del público. En otro caso, aún con el mismo formato, se ha logrado despertar la curiosidad de los niños acercándolos al arte por medio de la participación. Las visitas teatralizadas exigen enormes preparativos por parte de los actores y actrices, el despliegue de recursos tan complejos no garantiza el estímulo de un pensamiento crítico. En la estrategia de diálogo, se notó el rol del mediador en un papel muy activo que consiguió incentivar el contacto con la obra de arte, promover las interpretaciones y desplegar argumentaciones creativas. Finalmente, la estrategia de ruedas mostró toda su riqueza en la medida en que los mediadores pudieron promover una relación muy activa con las obras tanto en las salas de exposición como en los talleres artísticos.

En ciertos casos, se observó que la experiencia del taller fue utilizada como si la actividad

manual fuera más significativa que la experiencia de vivenciar las obras de arte, como si el acto perceptivo e interpretativo el nivel de creatividad fuera menor. En esos casos, el taller fue utilizado como un modo de entretenimiento para no enfrentarse con las dificultades de la confrontación entre el arte contemporáneo y el público infantil o como una solución superficial a inconvenientes de acceso a las exposiciones. En el otro extremo, se dieron situaciones en que las declaraciones de los museos se correspondieron con las prácticas propuestas. Cuando la política del departamento de educación en museos otorgó confianza y libertad a los mediadores, estos pudieron mantener también una relación más democrática frente a sus públicos. Las estrategias que utilizan los recursos del diálogo, el uso de preguntas abiertas, la deambulación libre, la posibilidad de enunciar cuestionamientos en base a lo observado han ofrecido la oportunidad de desplegar pensamientos creativos e interpretaciones personales. En el caso de la visita teatralizada, a pesar de que la estrategia se propone como innovadora por los recursos utilizados, el tipo de aprendizaje siguió siendo similar al de las visitas de tipo instructivo didáctica.

Como resultado de nuestras observaciones, encontramos contradicciones dentro de las declaraciones enunciadas por los departamentos de educación en museos. Consideramos que reflejan la transición por la que atraviesa el ámbito de la educación en museos de las últimas décadas. Transición desde una posición canónica y centralista a una más democrática y participativa, inconsistencias que crearon grietas en la solidez de las políticas y dieron lugar a la falta de coherencia, sobre todo si nos referimos a la diferencia entre lo que se dice que se hace y lo que se hace efectivamente.

A nuestro criterio, fue interesante descubrir que no se trata solo de las declaraciones formales de los departamentos de educación sino de las convicciones o errores que las consolidan, consciente o inconscientemente. Hemos visto casos en los que las ideas o conceptos como el

diálogo y la participación fueron concebidos de manera superficial, refiriéndose a la simple comunicación verbal como diálogo (Benveniste, 2004, Shalita,2003) o a la observación pasiva como participación. Aun considerando el amplio espectro de matices que pueden darse en la interpretación de estos y otros conceptos, creemos que la dificultad reside en la falta de conocimientos profundos en la materia. Lamentablemente el campo de capacitación profesional de educación en museos está muy descuidado en Israel y es lo que posiblemente conlleva este tipo de resultados.<sup>47</sup>

Paralelamente, se han encontrado políticas educacionales sólidamente concebidas, sobre todo en los museos más veteranos que llevan una larga trayectoria de educación, que se apoyan en políticas progresistas llevadas adelante desde los años 60 del siglo pasado por museólogas capacitadas profesionalmente fuera del país. En estas situaciones, fue claro como la planificación y la fundamentación de los cimientos pedagógicos y artísticos dieron como fruto prácticas innovadoras y coherentes con sus objetivos declarados.

Finalmente, fue necesario reflexionar sobre las obras de arte, su temática y pertinencia en relación al público infantil, independientemente de su valor estético y/o político, dado que en ciertos casos, los niños fueron sometidos a expresiones sumamente violentas que no eran adecuadas para su momento cronológico. Esto resaltó la necesidad de ser muy cuidadosos en la elección de los objetos a ser expuestos, ya que los niños se conectan en profundidad con las obras de arte y se muestran muy sensibles a sus contenidos y sus formas. Por lo tanto el educador/ mediador tiene el poder y, más aún el deber, de plantear contenidos y actividades apropiados a la edad y el desarrollo de los niños.

---

<sup>47</sup> Hasta el momento no existe en Israel ninguna carrera universitaria o de algún otro nivel, que ofrezca capacitación especializada en educación en museos, mucho menos en arte. La única posibilidad de estudios referentes a la museología se encuentra en cursos sin titulación académica enfocados en las colecciones y la curaduría.

Nuestra intención no fue enfocar la indagación de una manera crítica en función de los museos propiamente dichos. Al contrario, este estudio propone interpretar los resultados y sus conclusiones en relación al aporte que brinda cada caso como base de reflexión y evaluación de cualquier otro tipo de estrategia o metodología aplicada en museos.

Por lo tanto, aun considerando las singularidades de los casos estudiados y salvando las anomalías inesperadas, se han encontrado estrategias que cumplieron no solo con lo declarado en las políticas educacionales sino que han sido acordes a los fundamentos teóricos que las respaldan. Esto responde a la última pregunta del estudio.

Las conclusiones obtenidas en esta etapa implican que, en muchos de los casos, existen tensiones entre la tradicional posición elitista del museo y la concepción más democrática de las tendencias museísticas actuales.

En la visita guiada, fundada en la mediación instructiva didáctica, encontramos las formas más clásicas de transmisión de información, sin embargo, notamos que algunos mediadores son capaces de tomar en cuenta al público infantil y no desvalorizar sus intervenciones o interpretaciones (Padró, López, Kivatinetz, 2014).

La visita teatralizada y la que utiliza los teléfonos o dispositivos móviles pertenecen al grupo de la mediación interactiva y vivencial basados en paradigmas constructivistas (Hein 1998) y experienciales. Pero la primera, a pesar de los valiosos recursos desplegados, no logró salirse de los parámetros tradicionales de la transmisión de información.

La visita dialogada responde a la mediación constructivista (Vygotsky, 1978) y se pudo observar la riqueza del intercambio lingüístico y la emergencia de ricos procesos de asociación cognitivos. El aprendizaje resulta garantizado en la medida en que surge de los mismos niños.

La visita de ruedas articulada con la mediación por descubrimiento (Falk y Dierking ,2000 ;

Bruner,1986; Ausubel ,1978) ligada al constructivismo y a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner(2008), promueve especialmente la participación activa de todos los miembros y la emergencia muy valorada de diferencias de enfoque.

Finalmente, los talleres como mediación experiencial (Kolb, 2014) tienen la particularidad de que a pesar de haber surgido del experimentalismo, muchas veces aparecen combinados con otras estrategias y funcionan como complementos superficiales e insignificantes. En contrapunto, talleres seriamente programados con materiales, facilidades y tiempo suficiente han demostrado su validez y eficiencia. (Acaso, 2011)

Habiendo respondido a las cuatro preguntas iniciales, articuladas con los objetivos, por medio de los estudios de caso de cinco museos israelíes y sus estrategias de mediación, podemos arriesgar algunas reflexiones, que nos permiten articular propuestas y posibles líneas de investigación.

Las reflexiones que siguen dan cuenta de las observaciones realizadas, las entrevistas y la lectura atenta del material producido por los museos, pero también de la cercanía personal de la investigadora con la labor en esas instituciones, la percepción de la singularidad de las situaciones particulares y el trabajo de muchos años en relación a la pedagogía en museos con públicos escolares.

Las estrategias observadas (diálogo, ruedas, teléfonos) que respetaron el lugar del niño, sus ideas, sus necesidades y ofrecieron la posibilidad de expresión personal, demostraron ser efectivas en lo que se refiere al acercamiento de los niños al mundo del arte y les ofrecieron experiencias positivas y significativas

Cuando se le brinda al público infantil la posibilidad de elegir, en especial en visitas en las que se tiene suficiente tiempo y control de las actividades, se posibilita, desde el inicio, el

enfoque en los centros de interés de ese público. Al surgir las inquietudes desde los propios niños, los conocimientos adquiridos pasan a ser significativos. Esto genera la mejor plataforma para crear diálogos, interpretaciones y desplegar el pensamiento crítico.

Las estrategias que se limitaron a transmitir conocimientos, ya sea de manera divertida como en el teatro o de manera tradicional en las visitas guiadas, demostraron no ser eficaces para un aprendizaje significativo. En algún caso, quizás fueron entretenidas pero no necesariamente fomentan la observación propia de la obra de arte con la intención de apreciarla o entenderla sino que se quedan en referencias anecdóticas a su contenido. Resultado que hubiese sido legítimo si esos fueran los objetivos y si la intención residiera solo en el divertimento.

Los talleres demostraron que cuando están seriamente programados son eficaces hasta tal punto que no se limitan a ser el complemento de la visita a la exposición sino que la exposición puede actuar de manera complementaria a lo vivido en el taller.

Aun cuando la política de los departamentos de educación en museos esté bien fundamentada, los mediadores pueden realizar una conducción del proceso en sentidos contradictorios, por ejemplo, como los dos casos de visitas guiadas observadas en un mismo museo que aplicaron la misma estrategia pero de un modo muy diverso. Por lo tanto, es necesario no solo insistir en el rol del mediador y su formación sino en una política con coherencia interna y justificaciones fundamentadas que es la base para la ejecución de los objetivos de manera responsable y renovadora. Para que se desarrollen nuevas metodologías de educación artística en museos de arte sería necesario que los departamentos educativos cuenten con más medios, personal con formación en teoría educativa y en investigación y/o con la colaboración del ámbito universitario, que proporcionaría recursos humanos no solo conocedores de la disciplina sino con la cualificación especializada en educación en museos. Estas competencias y el reconocimiento que el mismo museo debe otorgar a los equipos de

educación dentro de las constelaciones internas de la institución, son las bases para una acción productiva de su misión frente al público .

En una era virtual como en la que vivimos, si la educación en los museos no evolucionara según las exigencias de los nuevos públicos y las recientes modalidades de consumo de cultura y aprendizaje, la propia institución museística perdería su relevancia. Para ello, los departamentos de educación son esenciales en la medida en que son los encargados del contacto directo con el público infantil, detectan los efectos de las nuevas tecnologías, están en relación con las novedosas formas de interacción, conocen los estudios sobre el desarrollo cognitivo y emocional de la infancia, todo lo cual los coloca en un lugar privilegiado para que puedan otorgar las herramientas necesarias para replantear estrategias y programas en base a los nuevos conocimientos.

Se evidencia, además, la necesidad de renovar constantemente las teorías pedagógicas, que en el marco de las museologías críticas, no pueden preservar la figura del educador en un rol jerárquico, autoritario, incluso criticado por patriarcal y colonial. Los públicos escolares que concurren en masa a los museos y los públicos futuros representan esa generación postmoderna que pertenecen a sociedades cosmopolitas y heterogéneas donde las diferencias de bagajes culturales, de situaciones sociales, de identidades étnicas o religiosas, son una realidad con la que se debe contar.

Las siguientes propuestas surgidas de la investigación podrían multiplicarse pero hemos preferido sintetizar a grandes rasgos numerosas actitudes o actividades que evitarían algunas de las dificultades señaladas a lo largo del trabajo, o incentivarían el proceso de interpretación y de pensamiento crítico que quisiéramos estimular.

La investigación halló que las políticas educacionales no siempre definen de manera

fundamentada los recursos para obtener los objetivos deseados. Para evitar la acción por inercia y caer en pedagogías tóxicas (Acaso 2009 y Mc Laren 1997) es necesario delimitar metodologías, indagar la coherencia entre los objetivos y las prácticas, y entre estas y los fundamentos teóricos que las nutren. Por lo tanto, la propuesta es encuadrar y definir las políticas educacionales de los museos de manera clara y específica tanto para la concientización de los procesos como para establecer ejes de evaluación interna. Dado que la museología crítica implica una reorientación de los museos como lugares de producción de conocimientos no basados únicamente en las exposiciones, los encargados de la educación deberían hacer coherentes sus propuestas pedagógicas con estas nuevas perspectivas.

Considerando la falta de instituciones en Israel que ofrecen, hoy en día, capacitación de educadores en museos, nuestra propuesta es que los departamentos de educación reconsideren las normas de elección de los postulantes a educadores, las relaciones contractuales y la valorización de su formación. Es importante considerar seriamente la capacitación profesional de los educadores dentro del propio museo tanto en el ámbito de la educación como en el entrenamiento de nuevas estrategias y modalidades de mediación. La necesidad de revisar a fondo el rol y la identidad del educador de museos se debe a que en el mediador se cruzan un sinnúmero de aspectos pedagógicos, las nuevas formas del arte, las características peculiares de la comunidad en la que se ubica el museo, los perfiles propios de los escolares, y todo ello debe ser ubicado en relación a estrategias generales que el mediador debe implementar, y que como destacamos, nunca son idénticas unas a otras, sino llenas de imprevistos. De ahí surge la exigencia de profesionales con características personales peculiares necesarias para resolver situaciones complejas y siempre diversas.

Continuando los estudios de Contini (2005) y Tal, Bamberg, Morag (2006) y dado que la investigación halló que las labores previas y posteriores a la visita resultaron muy

significativas, la propuesta es realizar una labor sistemática con las escuelas para ubicar al museo en un lugar significativo como parte de la comunidad en la que actúa y para acentuar la coherencia entre los programas museísticos y las necesidades del público escolar. Una de las actividades que proponemos es la de realizar videos sencillos y atractivos que los maestros puedan utilizar antes y después de las visitas. El desarrollo de este recurso podría ser del propio equipo de educación o de servicios expertos contratados por el museo.

En cuanto a las estrategias en sí mismas, se observó que las visitas teatralizadas son muy atractivas para el público infantil, pero se propone articularlas de tal modo que den lugar a la expresión personal y a la interpretación crítica y a un mayor grado de participación. Para esto sería posible basarse en propuestas como la que presentamos en este trabajo de Catherine Hughes (1998) inspirada en los fundamentos filosóficos del director brasileño Augusto Boal y a su estilo experimental “Teatro Forum” en el cual los actores giran la acción teatral a la audiencia y esta controla lo que sucede, y puede buscar distintas alternativas al conflicto. El enfoque de Boal, adaptado al museo, brinda una experiencia de participación, le ofrece al público la oportunidad de involucrarse y de aportar sus propias perspectivas y experiencias creadas por la exposición.

Otra propuesta es ampliar la tecnología de la estrategia del teléfono móvil y combinarla con aplicaciones virtuales como “wandering”, que no requieren de estructuras complejas tecnológicamente o aplicaciones como códigos QR que brindan información a los visitantes mientras deambulan por las sala en búsquedas de las obras a fotografiar. Esos agregados tienen gran potencial para cumplir con los objetivos y motivar al público infantil, otorgándole a la estrategia un carácter lúdico y experiencial.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Programas similares con el uso de aplicaciones del tipo propuesto se pueden apreciar en los enlaces siguientes: Forense : <http://beta.experien.city/viewExperienceDetailsUser.php?idexp=3924>

A partir de ciertas expectativas fallidas en algunas visitas, situaciones anómalas que ya hemos comentado, se pueden incorporar a la habitualidad del trabajo pedagógico, recorridos programados en los espacios internos del museo, y mostrar sus depósitos, salas de preparación de las muestras, y en general, la “tripa” del museo que generalmente no es conocida por el público y que puede mostrar el revés del espacio público habitual. Esto puede despertar el interés de los niños y “disparar” preguntas y reflexiones sumamente interesantes y enriquecedoras.

#### Prospectiva investigadora

A partir de nuestro trabajo, podemos pensar en posibles líneas de investigación focalizadas en la educación en museos para el público escolar en el estado de Israel. Considerando que un aspecto relevante de nuestro estudio consiste en las posibilidades de desarrollo futuro que podrían plasmarse en investigaciones más acotadas.

Una línea de investigación, que creemos importante y no suficientemente desarrollada, se refiere a la elección y la selección del arte al que exponemos a los niños, que considere la edad, pertenencia religiosa o étnica, articulados con programas de alfabetización visual. Como resultado de este estudio una serie de preguntas han quedado postuladas: ¿hay arte que no es apropiado para niños? si lo hay, ¿cuáles deben ser los parámetros para evaluar qué es apropiado para niños en edad escolar? ¿quién es el que debe evaluar, limitar o adaptar las obras de arte a las que expondremos a los niños?

Otra línea investigadora podría estudiar la relación entre el museo y la escuela, no sólo en

---

Wandering en los museos de Complutense:

[https://docs.google.com/presentation/d/1UoQWAIKjFwqtV16ui3HBz85CgFPp91fg\\_Esl\\_0-sWN8/pub?start=false&loop=false&delayms=3000](https://docs.google.com/presentation/d/1UoQWAIKjFwqtV16ui3HBz85CgFPp91fg_Esl_0-sWN8/pub?start=false&loop=false&delayms=3000)

cuanto a las visitas específicas sino en toda una trama de lazos entre las dos instituciones como entes comunitarios, ¿qué intereses comunes tienen?, ¿cuánto se vinculan la educación formal e informal? ¿cuáles son los contenidos que los unen, o las inquietudes que los interrogan? Esto permitiría otros programas que fomenten vínculos de enriquecimiento mutuo.

Considerando las investigaciones que se efectuaron en los últimos 70 años en torno del tema de las preguntas (Bloom, 1956; Sanders, 1966; Anderson & Krathwohl, 2001; Churches, 2001; Sacristán, 2002; Anderson, 2014; Aubrey y Riley, 2016) y lo percibido tanto en las estrategias detectadas en distintos museos fuera de Israel (VTS, QUEST, MAC y Piensa en Arte), como en la estrategia dialogada de Shalita (2013) y la de ruedas de los museos de Haifa en Israel, una posible continuación de esta investigación podría poner el énfasis en el análisis del recurso de las preguntas como el eje principal, especificando el estilo de interrogaciones que aplican las estrategias, los modos de efectuarlas y las posibles modificaciones. En consecuencia, los resultados de un estudio de este tipo pueden utilizarse como base de la construcción de una herramienta de evaluación que les ofrezca a los departamentos de educación la posibilidad de chequear y valorar sus prácticas educacionales, y por medio de esta herramienta reflexionar, modificar o empoderar los aspectos deseados.

Finalmente, y más allá de las propuestas presentadas, consideramos que nuestra investigación puede aportar una mayor conciencia, en primer lugar sobre la coherencia necesaria entre los objetivos, las estrategias y las teorías pedagógicas para consolidar políticas educacionales que no actúen por inercia sino que sean capaces de justificar sus actitudes y afrontar los retos contemporáneos de públicos que son también intérpretes y portadores de un saber que contribuye a la construcción del conocimiento. En segundo lugar, enfocar la atención en una re-jerarquización de los departamentos de educación como ejes cruciales para mantener la vigencia de los museos en tiempos cambiantes frente a públicos heterogéneos, manteniendo

su relevancia para el futuro.

La indagación minuciosa de los comportamientos expuestos en los casos estudiados aporta un conocimiento analítico que puede ser aplicado para la evaluación y la reformulación de estrategias en las prácticas educativas de los museos de arte.

Una de las carencias detectadas al emprender la investigación ha sido la falta de identificación de los recursos implementados o potenciales para la acción educativa que, en definitiva, son los que determinan el carácter de las estrategias. Este estudio aporta un análisis detallado de ese tipo de recursos con demostraciones específicas de sus aplicaciones incluyendo beneficios, desventajas y alternativas. De esta manera, sería posible utilizar el conocimiento obtenido como base para construir herramientas de evaluación para ofrecer a los departamentos de educación en museos la posibilidad de evaluar sus prácticas educacionales y por medio de estas poder reflexionar y mejorar los aspectos deseados.

Un tema que la investigación agudiza y que consideramos que no fue suficientemente estudiado en el escenario local de la educación, es el rol del maestro. La investigación acentuó no solo la falta de intervención activa del maestro antes y después de la visita sino que se hicieron referencias al potencial no aprovechado de un involucramiento significativo de los docentes en otros aspectos relacionados a la escuela y al museo que puede enriquecer a todas las partes. Las evidencias de los datos en los casos en los que existe este vínculo entre el museo y la escuela confirman resultados positivos merecedores de ser imitados.

Otro aporte considerable producto de un caso inesperado, pero sumamente revelador es el relacionado a los cuestionamientos a los que, a nuestro criterio, el ámbito de los museos de arte y en especial de quienes basan sus ofertas en el arte contemporáneo, deben enfrentarse al exponer frente a este a niños en edad escolar. Nos referimos a contenidos que son sumamente

valiosos pero inapropiados para exponerlos a determinadas edades del público infantil. Este es otro punto de concientización que brinda este estudio tanto para quienes creen que deben tomar esa responsabilidad, como para los interesados en un tema de investigación muy poco tratado.

En lo que se refiere al rol del educador con miras a convertirlo en un mediador capaz de lidiar con todos los obstáculos necesarios para enfrentar los desafíos de la mediación del arte frente al público infantil, el estudio puede ser interpretado como un documento emergente de las necesidades del campo que exigen con urgencia el desarrollo de un entorno de capacitación profesional digno de un contexto sociocultural como el del estado de Israel.

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2008) *El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna*. Trabajo presentado en: I Congreso Internacional “Los museos en la educación. La formación de los mediadores, Madrid, España.
- Acaso, M. (2007) “¿Por qué a la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales”. En: Calaf, R.; Fontal, O. y Valle, R. (coord.) *Museos de Arte y Educación, construir patrimonios desde la diversidad*. (pp. 75-82) Gijón: TREA
- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades, Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata
- Acaso, M. (2011) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica
- Adams, M.J. (1984) Mediating our knowledge, *Museum*, 36, pp. 289 – 300.
- Alderoqui Pinus, D. (2000). Look again! Planning an exhibition with social interaction in mind, *Journal of Museum Education*, 1-2.
- Alderoqui Pinus, D. (2009). *Los módulos interactivos en un museo de ciencias como herramientas de aprendizaje científico*. (Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.) Recuperado de

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4063/28000\\_alderoqui\\_pinus\\_diana.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4063/28000_alderoqui_pinus_diana.pdf?sequence=1)

Alderoqui, S. (1996), Museo y escuela: una sociedad posible. En: *Museos y Escuelas: socios para educar* (pp. 29-44), Barcelona: Paidós.

Alsford, S. ; Parry, D (1991) Interpretive theatre: A role in museums?; *Museum Management and Curatorship*, 10, pp. 8-23

Anderson, J. (1984) *Time Machines: The World of Living History*. Nashville: American Association for State and Local History.

Anon (1988) Inter activity: Human and technical means. *ICOM-CECA Report*, 1, p 13.

Ansbacher, T. (1998). John Dewey's Experience and Education: Lessons for Museums. *Curator*, 41, p. 36-49.

Atunes del Cerro, N. (2008) *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid)

Aparicio, A.; Palacios,W. *El Cuestionario: Métodos de Investigación Avanzada* Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Cuestionario\\_\(trab\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_(trab).pdf)

Arendt, H. (2005) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arenheim, R. (1969) *Visual Thinking*. California: University of California.

Arenheim, R. (1974) *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. California: University of California.

- Armstrong, J. (2000) *Move Closer: An Intimate Philosophy of Art*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Arriaga A., Aguirre I. (2010), Concepts of Art and Interpretation in Interviews with Educators from Tate Britain, *1ª Revista ibero-americana de educação*, 53.
- Association of Museums and ICOM Israel (2017) Recuperado de <http://www.icom.org.il/en/about-association-museums-and-icom-israel>
- Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48, pp. 251-257.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beckerman, Z., Burbules, N.C., Silberman - Keller, D (2006). *Learning in Places: The Informal Education Reader*. New York: Peter Lang.
- Bennett, S. , Jenkins J. (2013) *Theatre and Museums* New York: PalgraveMacmillan
- Benveniste, É. (2004) *Problemas de Lingüística General I*. México: Siglo XXI
- Berelson, B (1971) *Content Analysis in Communication Research*. Illinions: Free Press.
- Bloom B. S (1956) *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bloom, B; Pérez Rivas, M. (1986) *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo
- Boardman, Kathryn (1997). "Revisiting Living History: A Business, An Art, A Pleasure, An Education", *Living History/Museology*, 4.
- Boylan, P. –edit- (2006) *Como administrar un museo: manual practico*, La Habana: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147854s.pdf>

- Bowen, D. H., Greene, J. P., & Kisida, B. (2014). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43, pp. 37-44. Recuperado de <http://www.aera.net/Newsroom/Recent-AERA-Research/Learning-to-Think-Critically-A-Visual-Art-Experiment>
- Bradburne, J. M (2000) *Changes of art. The changing role of art and museums in contemporary society*. Recuperado de <http://bradburne.org/downloads/more/ContemporaryArtWEB.pdf>
- Bradburne, J. M. (1998) Dinosaurs and white elephants: the science center in the twenty-first century. *Public Understanding of Science*, 7, pp. 237–253.
- Bradburne, J. M. (2000). *Interaction in Museums. Observing Supporting Learning*. Libri Books on Demand. Recuperado de <http://dare.uva.nl/search?identifier=b614240d-c12a-4eb2-a144-6758b4c38b86>
- Bridal, T. (2004). *Exploring Museum Theatre*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Brown, K. (2002). "Educational and Other Public Programmes for Exhibitions — Museum Theatre". En Barry Lord and Gail Dexter Lord. *The Manual of Museum Exhibitions*. Lanham: Rowman Altamira
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Massachusetts: Harvard University.
- Burnham, R.; Kai-Kee, E. (2012) *La enseñanza en el museo de arte*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Cabello M. J. (2002). *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Málaga: Archidona

- Carrillo Pineda, M.; Leyva-Moral, J. M.; Medina Moya, J. L. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20, pp. 96-100. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- Caultom, T. (1998) *Hands-On Exhibitions: Managing Interactive Museums and Science Centres*. New York: Routledge.
- Caune, Jean (2012) Prefacio En Jean-Marie Lafortune *La médiation culturelle Le sens des mots et l'essence des pratiques* Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Coca, P. (2011) Procesos de mediación en las prácticas comisariales, *EARI Educación Artística. Revista de Investigación*, 2.
- Colmenares E., Ana M.; Piñero M., Ma. Lourdes; (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas, *Laurus*, 14.
- Connelly F. M.; Clandinin D. J (2000) *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: A Willy Imprint.
- Contini-Benjamin, H. (2005) *Bridging School Science with Museum Science: Learning about Energy* (Tesis doctoral, The Technion Israel Institute of Technology, Haifa).
- Csikszentmihalyi, M.; Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: What makes visitors want to learn?., *Museum News*, 74, pp. 34 - 37.
- Churches, A., *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Recuperado de <http://edorigami.wikispaces.com>
- Davis, J. (1996) *The muse book (Museums Uniting with Schools in Education: Building On Our Knowledge)*. Massachusetts: Project Zero.

- De Bono, E (2014) *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- Del Olmo Díez, P., (2016) *Museos, hacia un nuevo paradigma*, Recuperado de <https://elultimodeainielle.wordpress.com/2016/03/15/museos-hacia-un-nuevo-paradigma/>
- Deleuze, G. (1987) *¿Qué es el acto de creación?* Trabajo presentado en la Conferencia de la fundación FEMIS. Recuperado de <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.co.il/2012/03/gilles-deleuze-que-es-el-acto-de.html>
- Deleuze, G. (1913) *Francis Bacon: Lógica de la sensación* Madrid: Arena libros
- Delgado, C. (2005). *Educación y ciudadanía, nuevos retos del museo*. Caracas: Fundación Galería de Arte Nacional.
- Delors, J. (1996) *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
- Derrida, J..(1978) *De la gramatología* . Mexico, Siglo XXI
- Dewey. J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós
- Diamond, J. (1986). The behaviour of family groups in science museums. *Curator*, 29, pp. 139-154.
- Director ,R. (2011) Recuperado de <http://www.nrg.co.il/online/47/ART2/215/315.html> (en hebreo)
- Dobbs, S. ; Eisner E.(1986) *The uncertain profession: observations on the state of museum Education in Twenty American Art Museums*. Los Angeles: Getty Center for education in the arts.
- Doering, Z. D. (1999). Strangers, Guests, or Clients? Visitor Experiences in Museums. *Curator*, 42, pp. 74–87.
- Dovev, L. (1979), *Hacia la educación estética*, Tel Aviv: Sifriat Poalim (impreso en hebreo)

- Duncan, C. (1995) *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*. New York: Routledge.
- Dysthe O., Bernhardt . N; Esbjorn, L (2013) Enseñanza basada en el diálogo, el museo de arte como espacio de aprendizaje. Bergen: Fagbokforlaget
- Efland, A; Freedman K.; Sthur P.(2003) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management review*,14, pp. 532-550.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El Arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2008). *El Museo como lugar para la Educación*. Trabajo presentado en I Congreso internacional: Los Museos en la Educación, La formación de los mediadores, Museo Thyssen Bornemiza, Madrid, España.
- Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Ellsworth, E. (2005) *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía, y el poder de la direccionalidad*. Madrid : Akal,. Recuperado de [https://evemuseografia.com/2015/06/18/museo-ensenanza-formal-e-informal/?contact-form-id=14562&contact-form-sent=29694&\\_wpnonce=73f198fdc3#contact-form-14562](https://evemuseografia.com/2015/06/18/museo-ensenanza-formal-e-informal/?contact-form-id=14562&contact-form-sent=29694&_wpnonce=73f198fdc3#contact-form-14562)
- Erikson, Erik (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Escobar-Pérez,j.y Cuervo-Martínez A.(2008) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, pp. 27–36.
- EVE: espacio visual Europa (2015). Museo: enseñanza formal e informal. Recuperado de <https://evemuseografia.com/>

- Falchetti,E. (2014), *Desarrollo de los museos en un mundo cambiante. Nuevas tendencias, oportunidades, responsabilidades y agendas*. Lisboa: Mapa das Ideas. Recuperado de [http://museummediators.eu/wp-content/uploads/2014/09/MuseumMediatorsCompendium\\_Spanish.pdf](http://museummediators.eu/wp-content/uploads/2014/09/MuseumMediatorsCompendium_Spanish.pdf)
- Falk J.; Dierking, L. (1992) *The Museum Experience*. Washington DC: Whalesback Books.
- Falk J.; Dierking, L. (2000) *Learning from Museums: Visitors Experience and the Making of Meaning*. California: AltaMira
- Falk, J (2005) Free-choice environmental learning: framing the discussion. *Environmental Education Research*, 11, pp. 265–280.
- Feliu, M.; Masriera, C. (2010) Interactividad humana y mediación humana, En Santacana I.; Piñol, M.(Coords.) *Manual de museografía interactiva* (p.p 391-413) Gijón: Trea
- Fendler, L. (2000) ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado, *Revista Educación y Pedagogía*, 15, pp. 11-31.
- Fermentario. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Fernández, A. (1999) *Introducción a la nueva museología*, Madrid: Alianza Editorial
- Fernández Nuñez,L. (2006) *Cómo analizar datos cualitativos* Institut de Ciències de l'Educació, Secció de Recerca Butlletí, Universitat de Barcelona, LFicha 7.
- Feuerstein, R., Klein, P.; Tannenbaum, A. (1991). *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv and London: Freund.
- Flórez Crespo, M. (2006). *Revista de Historia del Arte, De Arte*, 5, pp. 231-243,

- Foucault M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta
- Freire P. (1982), *Sobre educación (Diálogos)*, Vol. 1. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Funk, B.S. (1997). *The psychology of art appreciation*. Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- G. Leinhardt; K.Crowley; K. Knutson (2002) *Learning Conversations in Museums*. New Jersey: Taylor & Francis Inc.
- Gardner, H. (2005) *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. España: Paidós.
- Gardner, H.(2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, J. (2012) *The Classroom X-Factor: The Power of Body Lan*. Abingdon: Routledge
- Geertz, C. (2003), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Gergen, K. J. (1992) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- González, M.C. (2006). *Piensa en Arte de la Colección Patricia Phelps de Cisneros (CPPC)*, guías didácticas del programa. Recuperado de <http://nodocultura.com/2015/05/piensa-en-arte-think-art/>
- González-Monteagudo, J. (2000), El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 15, pp. 227-246.
- Griffiths, B (2005) *Teacher positioning in the classroom*. Londres: TeachingEnglish

Grund, Nati; El perfil de usuario en los museos, *Emotools*, Recuperado de <http://www.emotools.com/contents/articulos-y-blogs/nati-grund-el-perfil-de-usuario-en-los-museos/>

Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano, Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Barcelona: Paidós.

Gur Arie, D.(2014)(ed) *Museum: Use Value*.Tel Aviv: Resiling(en hebreo)

Haraway, D. (2015) *El patriarcado del osito Teddy. Taxidermia en el Jardin del Eden*. Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones Argentina

Harvard Project Zero & Project MUSE; Project Zero Publications, Harvard Graduate School of Education Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/projects/project-muse#sthash.WLPVde3o.dpu>

Haywood N. ; Cairns P. Engagement with an Interactive Museum Exhibit London en McEwan T., Gulliksen J., Benyon D. (eds) *People and Computers XIX — The Bigger Picture*. London: Springer.

Heath Ch. Vom Lehn D. (2002), Misconstruing Interaction. *The Proceedings of Interactive Learning in Museums of Art and Design* London: Victoria and Albert Museum.

Hein, G. E. (1991) Constructivist Learning Theory. Trabajo presentado en la Conferencia anual “The Museum and the needs of People”, Jerusalem.

Hein, G. E. (1998) *Learning in the museum*. Londres: Routledge

Hein, G. E. (2005) The role of museum in society. *Curator*, 48, pp. 357-363

- Hein, G.E. (2012) *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy*. California: Walnut Creek
- Hernandez Assemat J.E. (2010) Los estudios de caso y el metodo comparativo: una estrategia en la Investigacion Educativa, *Gazeta de Antropología*, vol 28. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- Hernández, F. (2003). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea
- Hervás Avilés,R.; Tuburcio Sanchez, E. (2011) El museo de arte contemporáneo como espacio de enseñanza-aprendizaje, Localización: RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica, N°. 51
- Herz, R. (2014) *What does a museum educator do? (And do we need them?)* Recuperado de <https://museumquestions.com/2014/07/23/what-does-a-museum-educator-do-and-do-we-need-them/>
- Heumann Gurian, E. (2006) *Civilizing the Museum: The Collected Writings of Elaine Heumann Gurian*, London: Routledge.
- Hoffstein, A.; Rosenfeld, S. (1996). Bridging the Gap Between Formal and Informal Science Learning. *Studies in Science Education*, 28, pp. 87-112
- Holquist. T.; Caryl E.; Michael Holquist. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas.
- Hood, M. G. (1983). Staying Away: Why People Choose Not to Visit Museums. *Museum News*, 61, pp. 50–57.

Hooper-Greenhill, E. (1994) *Museums and their Visitors*. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2000) *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2004), Inspiration, Identity, Learning: The value of Museums. *Evaluation of the impact of DCMS/DfES Strategic Commissioning*. Recuperado de <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/inspiration-identity-learning-1/Inspiration-%20Identity-%20Learning-The%20value%20of%20museums.pdf>

Housen, A. (2000). Voices of Viewers: Iterative Research, Theory, and Practice. *Arts and Learning Journal*, 177, No. 1.

Housen, A. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Journal*, 18, pp. 99–131.

Housen, A.; Yenawine, P. (2001). *Understanding the basics*. New York: Visual Understanding in Education (VUE). Recuperado de: [http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0039/VTS\\_Understanding\\_the\\_basic.pdf](http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0039/VTS_Understanding_the_basic.pdf)

Huerta, R. (2010) *Maestros y museos: educar desde la invisibilidad*, Valencia: PUV

Huerta, R (2009) ¿Qué esperan los museos de los maestros?, *Invisibilidades: revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 54, p. 52-63.

Huerta, R.; De la Calle, R. (2005). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV

Huerta, R. (2009) Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia, *Revista Educación y Pedagogía*, 55.

Hughes, C. (1998). Theater and Controversy in Museums, *The Journal of Museum Education*, 23, pp. 13-15. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40479137>

Hughes, C. (1998). Theater and Controversy in Museums, *The Journal of Museum Education*, 23, pp. 13-15. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/404791374>

Hughes, C.; Jackson, A.; Kidd, J. (2007). The Role of Theater in Museums and Historic Sites: Visitors, Audiences, and Learners En Bresler, L. –edit-; *International Handbook of Research in Arts Education*; Berlin: Springer Netherlands

Hughes C. (2007) Museum Theatre En Blatner, A.; Wiener,D.; *Interactive and Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre and Performance*. New York: iUnivers

Hughes, C.; (1998) *Museum Theatre: Communicating with Visitors Through Drama*, New Hampshire: Heinemann

Isambert, F.-A. (1996), L'interprétation, source de la compréhension chez Max Weber. *Enquête*, 3, pp. 129-151.

Israel Central Bureau of Statistics. Recuperado de [http://www.cbs.gov.il/publications16/local\\_authorities14\\_1642/pdf/162\\_0070.pdf](http://www.cbs.gov.il/publications16/local_authorities14_1642/pdf/162_0070.pdf)

Jensen, N. (1994) Children's Perceptions of their Museum Experiences: A Contextual Perspective. *Children's Environments*, 11, pp. 300-324

- Kaitavuori K.; Sternfeld N. (2014). *It's all Mediating: Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*. Finlandia: Finnish Association for Museum Education Pedaali.
- Kehoe, J. (1995) Writing multiple-choice test items. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4.
- Kindler, A.M., (1997) Aesthetic Development and Learning in Art Museums: A Challenge to Enjoy, *Journal of Museum Education* 22, 2–3, pp. 12–16.
- Kivatinez, M. y López, E. (2006) Las estrategias de Pensamiento Visual: ¿método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 18, Madrid: Universidad Complutense.
- Kolb. D. A. ; Fry, R. (1975) Toward an applied theory of experiential learning. En Cooper, C (ed.), *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Kolb, D.A. (2014) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New-Jersey: FT Press
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage
- Kuhn, T.S (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica Breviarios.
- Lanau D.; Morales E. (2014) Un quehacer cotidiano: Proyecto de mediación de la exposición hacer en lo cotidiano, *Midas*, 3. Recuperado de <https://midas.revues.org/506>)
- Lind, M. (2013) “Why Mediate Art?” En: *Ten Fundamental Questions of Curating*, Italia: Mousse Publishing/ Fiorucci Art Trust.

- López-Aranguren, E. (1986) El análisis de contenido En: Alvira, F.; García Ferrando, M.; Ibañez, J.; *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, p. 365-396. Madrid: Alianza Editorial.
- López Martínez, E. (2009) *¿Profesionales de la educación en el museo?: estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona)
- Malraux, A (1956) *Las voces del silencio. Visión del arte*. Buenos Aires: Emecé.
- Manor D. (1990) Studio Magazine, nov. nº16, *Solo para adultos*, Tel Aviv Keren Chavatzelet (en hebreo)
- Martín Izard, Juan Francisco (1997) La mediación en los programas de «enseñar a pensar» como actos didácticos interactivos, *Aula*, 9, pp. 123-137.
- Martín Torres, M. T. (2003), “Territorio jurásico: de museología crítica e historia del arte en España” En. Lorente T.; Almazán, V. D., *Museología crítica y arte contemporáneo*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Martínez, B.I. (2014) Georges Henri Rivière y la Nueva Museología, La transformación de los museos en la segunda mitad del siglo XX. *Mito*, 40, <http://revistamito.com/georges-henri-riviere-y-la-nueva-museologia/>
- Mason, J. (2002) *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications
- Matthews, G. (1996) *Philosophy of childhood*. Massachusetts: Harvard University.
- Mazaros, Ch. (2007) Interpretation in the reign of "Whatever", *Curator*, 45, pp. 16-29.
- McLaren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós

Merriam, S. B (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministerio de Educación de Israel (2016) Circulares del Director general sobre excursiones. Recuperado de <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/6/6-2/HoraotKeva/H-2016-7-2-6-2-33.htm>

Moor, S. (2011) *An Italian Phoenix* Recuperado de [http://www.palazzostrozzi.org/allegati/apollo%2009\\_%202011\\_110926051545.pdf](http://www.palazzostrozzi.org/allegati/apollo%2009_%202011_110926051545.pdf).

Morales Artero, J.J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona).

Morales, S. (2011) Mediación: perfil del mediador/mediador. Ética y funciones. Recuperado de: <http://www.mam.org.mx/blog/359-mediacion-perfil-del-mediadormediador-etica-y-funciones-samuel-morales>.

Moreno Guerrero A. J., (2011) Móvil learning. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1026-movil-learning>

Murawski, M.; De la Garza, J. (2012) Piensa en Arte and Critical Pedagogy, Recuperado de [http://bit.ly/piensaenarte\\_criticalpedagogy\\_amt](http://bit.ly/piensaenarte_criticalpedagogy_amt)

Mus –A (2005) Revista de los museos de Andalucía, 5, Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/media/docs/PORTAL\\_musa\\_n5.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/media/docs/PORTAL_musa_n5.pdf)

Nietzsche F. (1995) *La gaya ciencia* Madrid: M.E. Editores

Núñez, A. (2007), El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museística.

*Univ. Humanist*, 63, pp. 181-202

Olmo Diez, P. (2016) *Museos, hacia un nuevo paradigma*, Recuperado de

<https://elultimodeainielle.wordpress.com/2016/03/15/museos-hacia-un-nuevo-paradigma/>

Orru, S.E. (2003) Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de*

*educación “El aprendizaje: nuevas aportaciones”*, 332, p. 33-54, Recuperado de

[https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-](https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re332.pdf?documentId=0901e72b8122fd28)

[completos/re332.pdf?documentId=0901e72b8122fd28](https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re332.pdf?documentId=0901e72b8122fd28)

Padró, C. (2005) Educación artística en museos y centros de arte. En: Huerta, R.; La Calle, R. (eds.)

*La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Universidad de Valencia.

Padró, C. (2003) La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas

de conflictos e intercambios En: Lorente, J. P.; Almazán, D. (2003) *Museología crítica y arte*

*contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Padró, C., López, E., Kivatintz, M. (2014) *Estilos de aprendizaje y metodologías para trabajar en*

*Museos*. Lisboa: Mapa das Ideas. Recuperado de [http://museummediators.eu/wp-](http://museummediators.eu/wp-content/uploads/2014/09/MuseumMediatorsCompendium_Spanish.pdf)

[content/uploads/2014/09/MuseumMediatorsCompendium\\_Spanish.pdf](http://museummediators.eu/wp-content/uploads/2014/09/MuseumMediatorsCompendium_Spanish.pdf)

Paquin, M. (2015) *Médiation culturelle au musée : essai de théorisation d'un champ d'intervention*

*professionnelle en pleine émergence*. Quebec: Université du Québec.

Parsons, M.J., (1992) Cognition as Interpretation in Art Education En Bennett Reimer and Ralph A.

Smith. *The Arts: Education and Aesthetic Knowing*. Chicago: University of Chicago Press.

Parsons, M ; Blocker, G.(1993). *Aesthetic and Education*. Illinois: University of Illinois Press

- Patterson, W. (1982). Object oriented Learning in Art Museums. En Piaget J y Inhelder B. (2002) *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata
- Pérez Serrano, G. (coord.) (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pilat (2015) Recuperado de <https://www.pilat.co.il/>
- Pozo, I. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prentice R., Davies A. ; Alison Beeho, A.(1997) Seeking Generic Motivations for Visiting and Not Visiting Museums and Like Cultural Attractions, *Journal Museum Management and Curatorship*,16, pp. 45-70
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006), *Psicología: Tópicos de actualidad* .Lima: UNMSM.
- Rafaeli, S. (1988) Interactivity: From new media to communication, *Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science*, 16, pp. 110-134.
- Ranciere, J. (2009) *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: Libros Arces-Mom
- Read, H. (1944) *Education Through Art*. London: Faber & Faber
- Rice, D.; Yenawine, P. (1991) *A Conversation on Object-Centered Learning in Art*. New York: Abrams
- Rickenmann, R. (2006) *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Recuperado de: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Elctica-RR.pdf>

- Rivière, G.H (1993) *La Museología. Curso de museología. Textos y testimonios* Madrid: Akal
- Robert Philip, W. (1990) *Basic Content Analysis*. California: Sage
- Roberts, L. (1997) *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution.
- Rodríguez S., Lorenzo Q.; Herrera T., (2012) *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad*. Granada: Universidad de Granada.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural nature of human development*. New York: Oxford
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies*. Londres: Sage
- Sal Tarbut. Sitio oficial Recuperado de <http://www.saltarbutartzi.org.il>( en hebreo)
- Sanders, N. M. (1971) *Las preguntas en el salón de clases*. México DF: Editorial Diana.
- Santacana I; Mestre J.; Martín Piñol C. (2010) *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Trea.
- Schindel, Dorothy Napp ( 2002). "Museum Theatre: Telling Stories Through Objects"; *Stage of the Art*, 4.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation: l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. En R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: DeBoeck
- Schunk, D. (2012) *Teorías del aprendizaje, Una perspectiva educativa*. Mexico: Pearson Educacion

- Serbia, J. M. (2007) Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7, pp. 123 - 146.
- Shalita, R. (2013) *Dialogue with Contemporary Art*. Tel Aviv: Mofet Institute Print.(en hebreo)
- Shalita, R. (2001) *The Museum ,A site of Learning and Experience*, Tel Aviv: Sal Tarbut Artzy
- Shaw, E. (1999). *A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Shkedi, A. (2005) *Multiple Case Narrative: A Qualitative Approach to Studying Multiple Populations*. Tel Aviv: Contento de Semrik
- Shkedi, A. (2014) *Qualitative Data Analysis with An Essential Software Tool*. Tel Aviv: Contento de Semrik
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. California: Museum 2.0
- Solanilla, L. (2002), ¿Qué queremos decir cuando hablamos de interactividad? El caso de los webs de los museos de historia y arqueología, *Revista digital d'humanitats*, Recuperado de <http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/solanilla0302/solanilla0302.html#1>
- Solano, G. (2012) Las inteligencias múltiples de Gardner. El proyecto zero. Recuperado de <http://ipsicologo.com/2012/09/las-inteligencias-multiples-de-gardner-el-proyecto-zero.html>
- Solhjell D. (2009) Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommenteret oversike over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer. Oslo: Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design. En Dysthe, Bernhardt & Esbjorn (2013) *Dialogbasert undervisning* (pp. 15- 27) Copenhague: Fagbokforl.

Soto, O.; Soria Ibarra F. (2009) *El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo* Trabajo presentado en: I Congreso Internacional Los museos en la educación. La formación de los mediadores, Madrid.

Soto González, D (2015) *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción.* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia)

Spivak, G. C. (1983) ¿Puede el subalterno hablar?, *Orbis Tertius*, 6, pp. 175-235.

Stake, R. E. (1995) *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Stillman, D. B (1990), Living History in an Art Museum, *The Journal of Museum Education* , *Museum Theater*, 15, pp. 8-10. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10598650.1990.11510140>

Tal, R.T., Bamberger, Y., ; Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89, pp. 920-935

Tébar Belmonte, L; (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, pp.103-116.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: La Muralla

Torres, P. (2015) *El método de acercamiento crítico en museos.* Recuperado de <https://patriciatorresau.wordpress.com/2015/08/05/el-metodo-de-acercamiento-critico-en-museos/>

Torres, P. (2014) *Estrategias de visita al Museo AU* Recuperado de: [https://issuu.com/somosconexion/docs/estrategias\\_de\\_visita\\_patricia\\_torr](https://issuu.com/somosconexion/docs/estrategias_de_visita_patricia_torr)

Torres P., Zepeda N.; Ekdesman D. (2016) *Menú para visitar museos*. México: Nodo Cultura

Torres R.M. (2003) Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el Aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el sur. Recuperado de [http://www.sida.se/contentassets/66253bc57a7a4a8fa90351e50ef66fac/aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida\\_617.pdf](http://www.sida.se/contentassets/66253bc57a7a4a8fa90351e50ef66fac/aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida_617.pdf)

Torres .P (2004) *Cuaderno de estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de los objetos del museo, proyecto de innovación de acción docente*. México: Universidad Pedagógica Nacional

Ugalde, L. –edit- (1997) Vygotsky Lev: sus aportes para el siglo XXI. Caracas: Universidad Católica  
Andres

Van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of discourse analysis. 4 vols*. London Orlando: Academic Press

Vázquez Recio, R.; Angulo Rasco, F., Estudio de Caso (Universidad de Cádiz) Recogido de:  
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T202EstudiosDeCaso>

Vergo, P. –edit- (1989) *The new museology*. London : Reaktion Books

Visauta Vinacua, B (1989) *Técnicas de Investigación Social: recogida de datos*. Barcelona: PPU-  
Promociones y Publicaciones Universitarias

Visual Thinking Strategies(2016) Recuperado de <http://www.vtshome.org/>

Vygotsky, L. (2007). *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica

- Wagensberg, J. (2000) Principios fundamentales de la museología científica moderna. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 26, pp. 15-19.
- Walker, R (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W y Hamilton, D. (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review, *Educational Psychologist*, 41, pp. 207-225
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Westbrook, R. B. (1993) Dewey, J.; Thinkers on Education En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada de la UNESCO*, 23, pp. 289-305.
- Wood, C. (2006) *A Manifesto for Museum Learning, The Campaign for Learning Nuttall, N. Trough Museums and Galleries*. Stantonbury: Parish Print.
- Yair ,O.(2004) Types of museums in Israel: Educational outlooks and activities (Thesis for the Phd degree, Jerusalén, Hebrew University) -en hebreo-
- Yin, Robert K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Zepeda, N. (2015) Mediación como vínculo y conflicto en el museo  
<http://nodocultura.com/2015/07/mediacion-como-vinculo-y-conflicto-en-el-museo/>
- Zubiaur Carreño, F. J.(2004) *Curso de museología*. Gijón: Trea

Zepeda, N. (2015) *Estrategias y recursos. Visual Thinking Strategies (VTS) – Estrategias de Pensamiento Visual*. Recuperado de : <http://nodocultura.com/2015/03/visual-thinking-strategies-vts/>

# ANEXOS

*Anexo A Ficha de la estrategia con teléfonos móvil: "Selfie", Museo de Israel*

כנס "התפתחות אישית ומעורבות חברתית"  
דיאלוג ופולרליזם במוזיאון ישראל, ירושלים

**סדנא באמצעות טלפונים ניידים**

 1

שוטטו במוזאון וחפשו שתי יצירות שלדעתכם יוצרות דיאלוג ביניהן.  
צלמו כל יצירה בנפרד וצרו תמונה חדשה הכוללת את שתיהן יחד.

 2

בחרו יצירה במוזאון וצלמו אותה בתקריב וידאו כך שתיווצר נקודת מבט שונה/חדשה על היצירה

3

שילחו את הצילומים (לא יותר מ-3) בוואטסאפ לטלפון: 054- [redacted]

יש לשלוח את התוצרים מיד בסוף כל צילום  
הקפידו להגיע לאודיטוריום שפרינגר עד השעה 13:45 והתכוננו להקרנה שתסכם את המפגש

**בהצלחה!**

## *Anexo A.1 Lista I de metacategorías, categorías y subcategorías*

### **Declaraciones /Políticas educativas**

#### **1. Objetivo de la visita**

- 1.a. Brindar experiencia positiva/significativa**
- 1.b. Exponer a los niños a obras originales**
- 1.c. Conocer que es un museo**
- 1.d. Otorgar herramientas para**
  - 1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte**
  - 1.d.2. Aprender a observar/mirar**
  - 1.d.3. Hacer interpretaciones**
  - 1.d.4. Realizar criticas**
- 1.e. Proporcionar conocimientos**
- 1.f. Acercar a los niños al mundo del arte**
- 1.g. Fomentar la creatividad**
- 1.h. Conectar contenidos a los currículos escolares**
- 1.i. Promover amantes del arte**
- 1.j. Vincular a la comunidad multicultural y a valores humanísticos**

#### **2. Rol del Mediador**

- 2.a. Despertar curiosidad**
- 2.b. fomentar el dialogo**
- 2.c. Facilitar Expresión personal**
  - 2.c.1. Escuchar**
  - 2.c.2. Crear confianza y seguridad**
  - 2.c.3. Dar lugar a la expresión personal**
  - 2.c.4. Dar lugar a la expresión emocional**
- 2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante**
- 2.e. "Traducir" las exposiciones**
- 2.f. Recibir a la clase**

#### **3. Recursos**

- 3.a. Preguntas del mediador**
  - 3.a.1. Abiertas**
    - 3.a.1.a. De opinión**
      - 3.a.1.a.1. Ideas**
      - 3.a.1.a.2. Gusto**
      - 3.a.1.a.3. Elección**
    - 3.a.1.b. Motivadoras de la imaginación**
    - 3.a.1.c. Motivadoras de asociaciones personales**
  - 3.a.2. De deducción**
  - 3.a.3. De conocimiento**
  - 3.a.4. Cerradas**
- 3.b. Teatralización**
- 3.c. Uso de Teléfonos**
- 3.d. Juegos**
- 3.e. Tareas manuales en las galerías**
- 3.f. Acertijos / adivinanzas**
- 3.g. Comparación**
- 3.h. Explicaciones e información**
- 3.i. Cuentos/anécdotas**
- 3.j. Deambulación**
  - 3.j.1. Libre**
  - 3.j.2. Guiada/predeterminada**
- 3.k. Observación enfocada**
- 3.l. Fotografía**
- 3.m. Descripción**
- 3.n. Preguntas del visitante**
- 3.o. Paráfrasis**
- 3.p. Actuación de un visitante frente al grupo**
- 3.q. Conversación/discusión y debate**

- 3.r. Posición física del mediador(sentado/parado)
- 3.s. Hojas de trabajo
- 3.t. Oraciones sin final
- 3.u. visita(mediación)dialogada
- 4. Planeamiento de visitas
  - 4.a. JDE decide
  - 4.b. Mediadores independientes
  - 4.c. Equipo, grupo, reuniones
  - 4.d. Material y visita guiada por curadores
- 5. Talleres
  - 5.a. Hay
    - 5.a.1. Uso de materiales que no hay en la escuela
    - 5.a.2. Como complemento de la exposición
  - 5.b. No hay
- 6. Perfil del mediador
  - 6.a. Formación académica
    - 6.a.1. Titulación en arte
    - 6.a.2. Formación pedagógica
  - 6.b. Características personales
    - 6.b.1. Personalidad
    - 6.b.2. Sensibilidad y habilidad de improvisar
  - 6.c. Experiencia Profesional
  - 6.d. Régimen laboral
- 7. Rol de maestro/acompañante
- 8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita
  - 8.a. No existen
    - 8.a.1. no hay intención de incorporar
    - 8.a.2. Hay intención de incorporar
  - 8.b. Existen
    - 8.b.1. Guías van a la escuela

**8.b.2. Por correo o en el pago. web del museo**

**9. Supervisión/Evaluación y Feedback**

**9.a. Observaciones**

**9.b. Hoja de feedback**

**9.c. Reuniones**

**9.d. Quejas de los visitantes**

**10. Duración de la visita**

**11. Ofertas del museo para docentes**

**11.a. Cursos y conferencias de cultura general**

**11.b. Actividades referentes a la visita al museo y sus exposiciones**

## ***Anexo A.2 Lista II de metacategorías, categorías y subcategorías***

Análisis de las practicas/observaciones

### **1. Objetivo de la visita**

#### **1.a. Brindar experiencia positiva/significativa**

**1.a.1. Expresiones de gusto/positivas**

**1.a.2. Interés, curiosidad, atención**

**1.a.3. Diversión**

**1.a.4. Participación**

**1.a.5. Perdida de interés/falta de atención**

**1.a.6. Expresiones de disgusto**

#### **1.b. Exponer a los niños a obras originales**

#### **1.c. Conocer que es un museo**

**1.c.1. Aspecto curatorial y de contenidos**

**1.c.2. Aspecto arquitectónico**

**1.c.3. Normas de comportamiento**

**1.c.4. Lugar de aprendizaje**

#### **1.d. Otorgar herramientas para**

**1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte**

**1.d.2. Aprender a observar/mirar**

**1.d.3. Hacer interpretaciones**

**1.d.4. Realizar criticas**

#### **1.e. Proporcionar conocimientos**

#### **1.f. Acercar a los niños al mundo del arte**

#### **1.g. Fomentar la creatividad**

### **2. Rol del educador**

#### **2.a. Despertar curiosidad**

**2.a.1. el educador despierta curiosidad**

**2.a.2. Los niños se ven interesados**

**2.a.3. Los niños preguntan sin respuestas**

- 2.a.4. No se les permite observar lo que les interesa
- 2.a.5. Los niños se ven desinteresados/no concentrados

2.b. fomentar el dialogo

2.c. Facilitar Expresión personal

2.c.1. Escuchar

2.c.2. Crear confianza y seguridad

2.c.3. Dar lugar a la expresión personal

2.c.4. Dar lugar a la expresión emocional

2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante

2.e. Recibir y despedirse de la clase

### 3. Recursos

3.a. Preguntas del mediador

3.a.1. Abiertas

3.a.1.a. De opinión

3.a.1.a.1. Ideas

3.a.1.a.2. Gusto

3.a.1.a.3. Elección

3.a.1.b. Motivadoras de la imaginación

3.a.1.c. Motivadoras de asociaciones personales

3.a.2. De deducción

3.a.3. De conocimiento

3.a.4. Cerradas

3.b. Teatralización

3.c. Uso de Teléfonos

3.d. Juegos

3.e. Tareas manuales en las galerías

3.f. Acertijos / adivinanzas

3.g. Comparación

3.h. Explicaciones e información

**3.i. Cuentos/anécdotas**

**3.j. Deambulaci3n**

**3.j.1. Libre**

**3.j.2. Guiada/predeterminada**

**3.k. Observaci3n enfocada**

**3.l. Fotografía**

**3.m. Descripci3n**

**3.n. Preguntas del visitante**

**3.o. Paráfrasis**

**3.p. Actuaci3n de un visitante frente al grupo**

**3.q. Conversaci3n/discusi3n y debate**

**3.r. Posici3n física del mediador(sentado/parado)**

**3.s. Hojas de trabajo**

**3.t. Oraciones sin final**

#### **4. Planeamiento de visitas**

#### **5. Talleres**

**5.a. Uso de materiales q no hay en la escuela**

**5.b. Complemento de la exposici3n**

#### **6. Perfil del mediador**

**6.a. Formaci3n académica**

**6.a.1. Titulaci3n en arte**

**6.a.2. Formaci3n pedag3gica**

**6.b. Características personales**

**6.b.1. Personalidad y experiencia**

**6.b.2. Sensibilidad y habilidad de improvisar**

#### **7. Rol de maestro/acompañante**

**7.a. Activo**

**7.b. Pasivo**

**7.c. Cooperativo (Disciplina y ayuda a mediador)**

#### **8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita**

**8.a. No existen**

**8.b. Existen**

**9. Supervisión/Evaluación y Feedback**

**9.a. Observaciones**

**9.b. Hoja de feedback**

**9.c. Reuniones**

**9.d. Quejas de los visitantes**

**10. Duración de la visita**

**12. Ofertas del museo para docentes**

## **Anexo A.3 Análisis de datos**

### **Políticas educacionales del DEM de Haifa/declaraciones**

#### **FUENTES:**

1. Entrevista JDE de Haifa (Grabación 22.5.14)
2. Página Web en hebreo y en inglés <http://www.petachtikvamuseum.com/en/>
3. Un folleto de ofertas de programas para cada uno de los grados de escuela por separado. 20015/16

Traducción de la página web (hebreo)

#### **1. Objetivo de la visita**

##### **1.a. Brindar experiencia positiva/significativa**

###### **Entrevista JDE Haifa -- Brindar experiencia positiva/significativa**

llevar a cabo una vivencia que pase a ser una experiencia significativa para los visitantes

##### **1.b. Exponer a los niños a obras originales**

###### **Hemerográfico Haifa -- Exponer a los niños a obras originales**

La visita al Museo de Arte ofrece la posibilidad de un encuentro directo con obras originales de arte contemporáneo.

##### **1.c. Conocer que es un museo**

###### **Entrevista JDE Haifa -- Conocer que es un museo**

Para ellos la visita a este centro es la visita al museo, incluso puedo decirte que la mayoría vienen solamente aquí. Las escuelas prefieren generalmente venir aquí y prácticamente no hay demanda de ir a ver las exposiciones en el esa parte del museo. A nivel físico en este lugar hay algo mucho más íntimo que en los espacios altos grandes del museo con otra acústica y además aquí están ubicados los talleres.

R: sí, pero se pierde el conocimiento de visitar el museo propiamente dicho.

Mira, el centro de educación y sus exposiciones son parte integral del museo y las exposiciones que se hacen aquí son parte de las exposiciones del museo. Los espacios del museo en algunas oportunidades pueden brindar una experiencia problemática justamente por los espacios amplios y trabajos de video que muchas veces molestan con sus sonidos y pueden crear ruido que molesta a la visita guiada. Por supuesto que cuando vemos que hay exposiciones adecuadas nosotros mismos les proponemos a las escuelas visitarlas. De esa manera tenemos más opciones. Hay oportunidades que nosotros hacemos visitas allí y aquí y pasan a ser como si fuesen dos paradas. O en casos que tenemos tres grupos y utilizamos el taller y dos exposiciones nos brinda a más comodidad. Así podemos hacer una hora una hora y una hora. Cada estación es un poco más corta, pero ellos conocen más cosas.

##### **1.d. Otorgar herramientas para**

###### **1.d.1. Aprender el lenguaje visual/ del arte**

###### **Entrevista JDE Haifa -- Aprender el lenguaje visual/ del arte**

llevar a cabo una vivencia que pase a ser una experiencia significativa para los visitantes basada en el lenguaje visual.

###### **Entrevista JDE Haifa -- Aprender el lenguaje visual/ del arte**

El objetivo principal es el encuentro con el lenguaje visual, el segundo es un objetivo ligado al contenido de cada uno de los distintos museos y tercero un objetivo ligado a la exposición específicamente.

###### **Hemerográfico Haifa -- Aprender el lenguaje visual/ del arte**

La curiosidad natural de los niños lleva a un viaje emocionante en los museos, incluyendo la decodificación de los mensajes visuales

###### **Hemerográfico Haifa -- Aprender el lenguaje visual/ del arte**

La curiosidad natural de los niños lleva a un viaje emocionante en los museos, incluyendo la decodificación de los mensajes visuales

#### **1.d.2. Aprender a observar/mirar**

##### **Entrevista JDE Haifa -- Aprender a observar/mirar**

ayer yo presencié una visita guiada en la cual la guía le pidió a los alumnos sentarse alrededor de un trabajo de escultura que es bastante grande. Todo comienza de una manera muy simple: veo una cabra veo un árbol... y ahí comienza todo porque este es el momento de observar los detalles. El objetivo es enfocarse en la observación.

##### **Hemerográfico Haifa -- Aprender a observar/mirar**

la adquisición de instrumentos de observación independiente. Las actividades adecuadas especialmente para los estudiantes de la escuela primaria combinan una ruta estructurada, la libertad de elección de los estudiantes, así como la actividad personal y de grupo.

##### **Hemerográfico Haifa -- Aprender a observar/mirar**

La mediación dará la oportunidad de experimentar el proceso de entendimiento y la construcción del significado del arte a través de la observación profunda, la reacción emocional y el pensamiento.

##### **Entrevista JDE Haifa -- Aprender a observar/mirar**

La segunda rueda es la rueda de las preguntas. El objetivo es preguntar una pregunta y la guía debe categorizar acerca del tema o la categoría a la que corresponde cada una de las preguntas.

#### **1.d.3. Hacer interpretaciones**

##### **Entrevista JDE Haifa -- Hacer interpretaciones**

Muchas veces en la pregunta misma o en la observación detallada ya hay una interpretación. Ese es justamente el lugar donde se deja libertad a las guías a moldear el método a su personalidad y a su forma de dirigir el dialogo y la conversación con el grupo. Ahí se da la oportunidad de interpretación ya que lo que sucede generalmente es que después del enunciado de las preguntas se pasa a una conversación. Una posibilidad es empezar con una pregunta determinada: recordarla, acercarse a una obra o a la obra referida al tema de la pregunta y se pregunta al grupo si alguien tiene una respuesta una propuesta o una suposición acerca de la respuesta antes que el guía de su opinión. De esa manera también se despierta mucho la curiosidad y muchas veces los alumnos tienen mucha información y conocimientos. En otras oportunidades el guía puede llegar a una respuesta en conjunto con el grupo basándose en los detalles y tratando de deducir de ellos una respuesta.

#### **1.d.4. Realizar críticas**

##### **Hemerográfico Haifa -- Realizar críticas**

El recorrido especial, contribuye a ampliar horizontes, desarrollar el gusto y el pensamiento crítico y el enriquecimiento espiritual y estético de los visitantes

#### **1.e. Proporcionar conocimientos**

##### **Entrevista JDE Haifa -- Proporcionar conocimientos**

Exactamente porque no es específicamente de esta exposición o esta obra y luego la guía puede acercarse junto con los alumnos y conversar sobre los temas que ellos se interesaron y responder a las preguntas. Ahí debemos pensar cómo responder a las preguntas, nos podemos acercar a lo escrito junto a la obra para quizás recibir más información, no siempre se puede responder a todas las preguntas, pero una vez que se han mapeado todas las preguntas se puede dirigir o llevar a cabo una discusión.

##### **1.f. Acercar a los niños al mundo del arte**

##### **1.g. Fomentar la creatividad**

##### **1.h. Conectar contenidos a los currículos escolares**

##### **1.i. Promover amantes del arte**

##### **1.j. Vincular a la comunidad multicultural y a valores humanísticos**

#### **2. Rol del Mediador**

## **2.a. Despertar curiosidad**

### **Entrevista JDE Haifa -- Despertar curiosidad**

Una posibilidad es empezar con una pregunta determinada: recordarla, acercarse a una obra o a la obra referida al tema de la pregunta y se pregunta al grupo si alguien tiene una respuesta una propuesta o una suposición acerca de la respuesta antes que el guía de su opinión. De esa manera también se despierta mucho la curiosidad y muchas veces los alumnos tienen mucha información y conocimientos

### **Hemerográfico Haifa -- Despertar curiosidad**

La curiosidad natural de los niños lleva a un viaje emocionante en los museos

### **Entrevista JDE Haifa -- Despertar curiosidad**

La segunda rueda es la rueda de las preguntas. El objetivo es preguntar una pregunta y la guía debe categorizar acerca del tema o la categoría a la que corresponde cada una de las preguntas.

## **2.b. fomentar el dialogo**

### **Entrevista JDE Haifa -- fomentar el dialogo**

. Ese es justamente el lugar donde se deja libertad a las guías a moldear el método a su personalidad y a su forma de dirigir el dialogo y la conversación con el grupo.

## **2.c. Facilitar Expresión personal**

### **2.c.1. Escuchar**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Escuchar**

Una posibilidad es empezar con una pregunta determinada: recordarla, acercarse a una obra o a la obra referida al tema de la pregunta y se pregunta al grupo si alguien tiene una respuesta una propuesta o una suposición acerca de la respuesta antes que el guía de su opinión.

### **2.c.2. Crear confianza y seguridad**

### **2.c.3. Dar lugar a la expresión personal**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Dar lugar a la expresión personal**

El objetivo es darle la oportunidad a cada uno de los alumnos a expresarse,

#### **Hemerográfico Haifa -- Dar lugar a la expresión personal**

, mientras proporciona la oportunidad que cada estudiante pueda expresar sus ideas e impresiones.

### **2.c.4. Dar lugar a la expresión emocional**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Dar lugar a la expresión emocional**

De esa manera nosotros también hacemos pasar el entendimiento no solo a través del cerebro sino también a través del cuerpo y a través de los sentimientos etc.

#### **Hemerográfico Haifa -- Dar lugar a la expresión emocional**

La mediación dará la oportunidad de experimentar el proceso de entendimiento y la construcción del significado del arte a través de la observación profunda, la reacción emocional y el pensamiento.

## **2.d. Adaptar actividad al nivel del visitante**

### **Entrevista JDE Haifa -- Adaptar actividad al nivel del visitante**

Exactamente porque no es específicamente de esta exposición o esta obra y luego la guía puede acercarse junto con los alumnos y conversar sobre los temas que ellos se interesaron y responder a las preguntas. Ahí debemos pensar cómo responder a las preguntas, nos podemos acercar a lo escrito junto a la obra para quizás recibir más información, no siempre se puede responder a todas las preguntas, pero una vez que se han mapeado todas las preguntas se puede dirigir o llevar a cabo una discusión.

### **Entrevista JDE Haifa -- Adaptar actividad al nivel del visitante**

Es una manera de enfocarse en determinadas obras de interés. Obviamente eso le da la guía la pauta exacta del interés de los espectadores.

## **2.e. "Traducir" las exposiciones**

## **2.f. Recibir a la clase**

## **3. Recursos**

### **3.a. Preguntas del mediador**

#### **3.a.1. Abiertas**

##### **3.a.1.a. De opinión**

###### **3.a.1.a.1. Ideas**

###### **3.a.1.a.2. Gusto**

### **Entrevista JDE Haifa -- Gusto**

La última es la rueda es la rueda de resumen, es ¿que me gusto? que me llevo de la visita? de que disfrute más? Es una rueda que resumen y cierra antes de la despedida.

### **Hemerográfico Haifa -- Gusto**

El recorrido especial, contribuye a ampliar horizontes, desarrollar el gusto y el pensamiento crítico y el enriquecimiento espiritual y estético de los visitantes

###### **3.a.1.a.3. Elección**

### **Entrevista JDE Haifa -- Elección**

la adquisición de instrumentos de observación independiente. Las actividades adecuadas especialmente para los estudiantes de la escuela primaria combinan una ruta estructurada, la libertad de elección de los estudiantes, así como la actividad personal y de grupo.

### **Entrevista JDE Haifa -- Elección**

La primera rueda denominada ¿que veo? Las indicaciones son muy simples cada uno dice algo sobre lo que ve, sin repetir lo que se ha dicho anteriormente.

###### **3.a.1.b. Motivadoras de la imaginación**

###### **3.a.1.c. Motivadoras de asociaciones personales**

#### **3.a.2. De deducción**

### **Entrevista JDE Haifa -- De deducción**

En otras oportunidades el guía puede llegar a una respuesta en conjunto con el grupo basándose en los detalles y tratando de deducir de ellos una respuesta.

###### **3.a.3. De conocimiento**

###### **3.a.4. Cerradas**

#### **3.b. Teatralización**

#### **3.c. Uso de Teléfonos**

#### **3.d. Juegos**

### **Entrevista JDE Haifa -- Juegos**

Esta etapa es relativamente corta y muy dinámica debe tener su ritmo y a la vez hace concentrar la atención porque los niños deben estar atentos a no repetir lo dicho anteriormente es como un juego y ellos ven muchos detalles. Después de una

descripción es más sencillo llevar a cabo una conversación sobre la obra.

### **3.e. Tareas manuales en las galerías**

### **3.f. Acertijos / adivinanzas**

### **3.g. Comparación**

### **3.h. Explicaciones e información**

#### **Hemerográfico Haifa -- Explicaciones e información**

El museo de Hermann Struck se hablará del trabajo del artista y se conocerá la historia de su vida, que incluye una visita a su taller de grabado en el cual se enseña sobre la técnica y el uso de las herramientas de grabado.

#### **Entrevista JDE Haifa -- Explicaciones e información**

luego la guía puede acercarse junto con los alumnos y conversar sobre los temas que ellos se interesaron y responder a las preguntas. Ahí debemos pensar cómo responder a las preguntas, nos podemos acercar a lo escrito junto a la obra para quizás recibir más información, no siempre se puede responder a todas las preguntas, pero una vez que se han mapeado todas las preguntas se puede dirigir o llevar a cabo una discusión.

### **3.i. Cuentos/anécdotas**

### **3.j. Deambulación**

#### **3.j.1. Libre**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Libre**

La primera rueda generalmente es frente a un solo objeto y después si los chicos se dispersan, pero por supuesto no en todo el museo sino de forma delimitada.

Sin duda desde el momento que pusimos en la práctica el sistema de las ruedas, el nivel de las visitas guiadas subió en forma impresionante .

#### **3.j.2. Guiada/predeterminada**

### **3.k. Observación enfocada**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Observación enfocada**

Por ejemplo, ayer yo presencié una visita guiada en la cual la guía le pidió a los alumnos sentarse alrededor de un trabajo de escultura que es bastante grande. Todo comienza de una manera muy simple: veo una cabra veo un árbol... y ahí comienza todo porque este es el momento de observar los detalles. El objetivo es enfocarse en la observación. Entonces empiezan el uso de cualidades: como alto o bajo o triste, o descripción de colores yo veo amarillo marrón, lana, textura y entonces ellos descubren que el árbol tiene también ramas hojas etc. Esta etapa es relativamente corta y muy dinámica debe tener su ritmo y a la vez hace concentrar la atención porque los niños deben estar atentos a no repetir lo dicho anteriormente es como un juego

### **3.l. Fotografía**

### **3.m. Descripción**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Descripción**

La primera rueda denominada ¿que veo? Las indicaciones son muy simples cada uno dice algo sobre lo que ve, sin repetir lo que se ha dicho anteriormente.

#### **Entrevista JDE Haifa -- Descripción**

Entonces empiezan el uso de cualidades: como alto o bajo o triste, o descripción de colores yo veo amarillo marrón, lana, textura y entonces ellos descubren que el árbol tiene también ramas hojas etc. Después de una descripción es más sencillo llevar a cabo una conversación sobre la obra.

### **3.n. Preguntas del visitante**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Preguntas del visitante**

El objetivo es preguntar una pregunta y la guía debe categorizar acerca del tema o la categoría a la que corresponde cada una

de las preguntas. Por ejemplo: tú has preguntado algo que está referido a la artista o tú has hecho una pregunta acerca de los materiales, o del procedimiento etc. O sea, se hace una conceptualización y también una abstracción de lo que observamos.

#### **Entrevista JDE Haifa -- Preguntas del visitante**

No siempre nosotros tenemos respuestas y se puede devolver la pregunta a los chicos.

“Lo que me importa a mí es que pregunten” muchas veces a los chicos les es importante recibir respuestas. Así salen muy satisfechos

#### **Entrevista JDE Haifa -- Preguntas del visitante**

Una posibilidad es empezar con una pregunta determinada: recordarla, acercarse a una obra o a la obra referida al tema de la pregunta y se pregunta al grupo si alguien tiene una respuesta una propuesta o una suposición acerca de la respuesta antes que el guía de su opinión.

#### **Hemerográfico Haifa -- Preguntas del visitante**

La conversación con los estudiantes se da a un nivel apropiado para la edad de los visitantes y se centra en las impresiones, preguntas e hipótesis que surgen de ellos

#### **Entrevista JDE Haifa -- Preguntas del visitante**

Ese es justamente el lugar donde se deja libertad a las guías a moldear el método a su personalidad y a su forma de dirigir el diálogo y la conversación con el grupo. Ahí se da la oportunidad de interpretación ya que lo que sucede generalmente es que después del enunciado de las preguntas se pasa a una conversación. Una posibilidad es empezar con una pregunta determinada: recordarla, acercarse a una obra o a la obra referida al tema de la pregunta y se pregunta al grupo si alguien tiene una respuesta una propuesta o una suposición acerca de la respuesta antes que el guía de su opinión.

### **3.o. Paráfrasis**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Paráfrasis**

La segunda rueda es la rueda de las preguntas. El objetivo es preguntar una pregunta y la guía debe categorizar acerca del tema o la categoría a la que corresponde cada una de las preguntas. Por ejemplo: tú has preguntado algo que está referido a la artista o tú has hecho una pregunta acerca de los materiales, o del procedimiento etc. O sea, se hace una conceptualización y también una abstracción de lo que observamos.

### **3.p. Actuación de un visitante frente al grupo**

#### **3.q. Conversación/discusión y debate**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Conversación/discusión y debate**

Después de una descripción es más sencillo llevar a cabo una conversación sobre la obra.

#### **Entrevista JDE Haifa -- Conversación/discusión y debate**

no es específicamente de esta exposición o esta obra y luego la guía puede acercarse junto con los alumnos y conversar sobre los temas que ellos se interesaron y responder a las preguntas.

#### **Entrevista JDE Haifa -- Conversación/discusión y debate**

Ahí debemos pensar cómo responder a las preguntas, nos podemos acercar a lo escrito junto a la obra para quizás recibir más información, no siempre se puede responder a todas las preguntas, pero una vez que se han mapeado todas las preguntas se puede dirigir o llevar a cabo una discusión. Es una manera de enfocarse en determinadas obras de interés.

#### **Hemerográfico Haifa -- Conversación/discusión y debate**

La conversación con los estudiantes se da a un nivel apropiado para la edad de los visitantes

#### **Entrevista JDE Haifa -- Conversación/discusión y debate**

En otras oportunidades el guía puede llegar a una respuesta en conjunto con el grupo basándose en los detalles y tratando de deducir de ellos una respuesta.

#### **Entrevista JDE Haifa -- Conversación/discusión y debate**

Ese es justamente el lugar donde se deja libertad a las guías a moldear el método a su personalidad y a su forma de dirigir el diálogo y la conversación con el grupo. Ahí se da la oportunidad de interpretación ya que lo que sucede generalmente es que después del enunciado de las preguntas se pasa a una conversación. Una posibilidad es empezar con una pregunta determinada: recordarla, acercarse a una obra o a la obra referida al tema de la pregunta y se pregunta al grupo si alguien

tiene una respuesta una propuesta o una suposición acerca de la respuesta antes que el guía de su opinión.

### **3.r. Posición física del mediador(sentado/parado)**

### **3.s. Hojas de trabajo**

### **3.t. Oraciones sin final**

### **3.u. visita(mediación)dialogada**

#### **Entrevista JDE Haifa -- visita(mediación)dialogada**

Ese es justamente el lugar donde se deja libertad a las guías a moldear el método a su personalidad y a su forma de dirigir el dialogo y la conversación con el grupo.

### **4. Planeamiento de visitas**

#### **4.a. JDE decide**

#### **4.b. Mediadores independientes**

#### **4.c. Equipo, grupo, reuniones**

#### **4.d. Material y visita guiada por curadores**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Material y visita guiada por curadores**

Tenemos el esquema básico que te describí acerca del sistema de ruedas. Los contenidos ellos los conocen si es una exposición temporal se encuentran con los curadores reciben de la Coordinadora materiales escritos y en cada museo la Coordinadora diseñan un plan acorde a los elementos expositivos. De esa manera la base esquemática existe y cada uno la va amoldando según las necesidades. Generalmente las guías reciben de la Coordinadora un plan de visita escrito.

### **5. Talleres**

#### **5.a. Hay**

##### **5.a.1. Uso de materiales que no hay en la escuela**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Uso de materiales que no hay en la escuela**

He visto también el taller ¿tienen los niños clase de arte en la escuela?

Algunos si y otros no. Nosotros intentamos brindar cosas que los niños no hacen en la escuela tampoco en la clase de arte como por ejemplo arcilla, en la escuela tampoco hacen grabados. Nosotros tratamos de brindarles materiales que generalmente no usan en la escuela....

#### **Hemerográfico Haifa -- Uso de materiales que no hay en la escuela**

visitaremos su taller de grabado y aprenderemos cómo usar sus herramientas

- Mi primer taller de grabado experimentará el proceso de la creación de las técnicas tradicionales de impresión para los niños.

##### **5.a.2. Como complemento de la exposición**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Como complemento de la exposición**

P: ¿hay también visitas que no incluyen taller?

Sí, eso pasa en el caso que no vengan por tres horas sino por una hora y media solamente.

#### **Hemerográfico Haifa -- Como complemento de la exposición**

Taller de Arte Especial como experiencia complementaria: Arcilla, pintura con caballetes y más.

#### **5.b. No hay**

### **6. Perfil del mediador**

#### **6.a. Formación académica**

### **6.a.1. Titulación en arte**

### **6.a.2. Formación pedagógica**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Formación pedagógica**

Los egresados de Oort son los más apropiados para nosotros porque tienen buena preparación tanto a nivel de arte como de educación. Hizo es otro nivel, especialmente en lo referido a historia del arte, pero también con respecto a la docencia. En Orónimo tienen también profesores que son artistas por lo tanto vienen con una preparación mucho más amplia a lo que se refiere el arte contemporáneo. En fotografía y en diseño Hizo tiene mejor nivel y parte de nuestros guías vienen de esas especializaciones.

### **6.b. Características personales**

#### **6.b.1. Personalidad**

#### **6.b.2. Sensibilidad y habilidad de improvisar**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Sensibilidad y habilidad de improvisar**

Obviamente eso le da la guía la pauta exacta del interés de los espectadores. Por supuesto que hay que estar atentos al nivel de concentración y muchas veces hay que intercalar actividades diferentes y no solamente explicaciones.

### **6.c. Experiencia Profesional**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Experiencia Profesional**

Nosotros constantemente tenemos que absorber nuevos guías debido al sistema de empleo que no les da seguridad de salario lo que causa que no podemos mantener al equipo y en el momento que ellos encuentran un empleo estable abandonan el museo. Por otro lado, tenemos un grupo de guías que algunas son también coordinadoras y a la vez también actúan como guías y son más veteranas. Todos los años nosotros acudimos a las distintas escuelas de arte para absorber nuevos guías. El procedimiento de absorción incluye la presentación de una obra elegida por el postulante frente a al grupo de otros postulados, explicando, para que público es adecuado, cuáles son los objetivos etc. Básicamente lo que queremos ver es como se presenta frente al público como se desenvuelve y cuál es su posición o tendencia educativa. Si, es muy estresante pero justamente es parte de lo que nosotros queremos ver, como se maneja. La mayoría de las guías han pasado por ese procedimiento. No tenemos expectativas que ya conozcan nuestro sistema, pero si escucharlos y ver como se conectan con las obras de arte como las explican y cuál es su posición.

### **6.d. Régimen laboral**

## **7. Rol de maestro/acompañante**

## **8. Propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita**

### **8.a. No existen**

#### **8.a.1. no hay intención de incorporar**

#### **8.a.2. Hay intención de incorporar**

### **8.b. Existen**

#### **8.b.1. Guías van a la escuela**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Guías van a la escuela**

P: ¿Qué tipo de propuestas tienen para antes y después de la visita?

Si es muy importante, por eso tenemos un sistema que uno de los guías del museo va a la escuela una semana antes de la visita y hace una presentación, como introducción a la visita. Son 45 min. y se hace una especie de preparación en la cual se definen o chequean los conceptos centrales ligados al tema o a la técnica de la exposición que van a ver en la visita. Estos se retoman por lo general al principio del recorrido.

#### **Hemerográfico Haifa -- Guías van a la escuela**

Preparación para las visitas

Ofrecemos a las escuelas de Haifa clases de preparación en la escuela antes de la visita.

Sobre la base de una breve presentación, diseñada para exponer frente a los estudiantes respecto a los contenidos especiales del museo y despertar la curiosidad hacia la visita.

La clase está adaptada a los contenidos específicos de cada museo y a la edad de los estudiantes y son dadas por los instructores del museo.

Las clases tienen un costo simbólico.

### **8.b.2. Por correo o en el pago. web del museo**

## **9. Supervisión/Evaluación y Feedback**

### **9.a. Observaciones**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Observaciones**

Las coordinadoras son las que están encargadas de hacer observaciones de las visitas guiadas. No siempre es posible como hubiésemos querido ya que todas trabajan jornadas parciales, pero de todas maneras la Coordinadora es la que está en relación más cercana a cada uno de sus guías.

### **9.b. Hoja de feedback**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Hoja de feedback**

Como parte integral del programa nosotros recibimos el feedback de cada uno de los visitantes al final de la visita. Además, la maestra llena un cuestionario de retroalimentación según sus opiniones.

### **9.c. Reuniones**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Reuniones**

Una vez que ingresan al museo comienzan a hacer observaciones de otros guías, participan de las reuniones del equipo que se dan generalmente una vez por mes y cuando se abren nuevas exposiciones por supuesto más a menudo. Además, tienen conversaciones con la Coordinadora con la que hablan sobre la metodología y con la que se encuentran frecuentemente. Las coordinadoras son las que están encargadas de hacer observaciones de las visitas guiadas. No siempre es posible como hubiésemos querido ya que todas trabajan jornadas parciales, pero de todas maneras la Coordinadora es la que está en relación más cercana a cada uno de sus guías. Todos tienen otros trabajos por lo tanto no siempre pueden llegar todos los días, pero mantienen el contacto a través del teléfono, y, se encuentran en distintas oportunidades y se asesoran según las distintas necesidades

### **9.d. Quejas de los visitantes**

## **10. Duración de la visita**

#### **Entrevista JDE Haifa -- Duración de la visita**

P: ¿hay también visitas que no incluyen taller?

Sí, eso pasa en el caso que no vengan por tres horas sino por una hora y media solamente. Pero generalmente ya que ellos encargan el ómnibus y toda la organización para salir de la escuela prefieren la visita más larga.

## **11. Ofertas del museo para docentes**

### **11.a. Cursos y conferencias de cultura general**

#### **Hemerográfico Haifa -- Cursos y conferencias de cultura general**

Los Museos de Haifa abren sus puertas para cursos de formación de docentes, que incluyen visitas al museo y conferencia o talleres especiales. El curso contribuye al ambiente del profesorado y proporcionar enriquecimiento. Se puede añadir un taller de arte complementaria

### **11.b. Actividades referentes a la visita al museo y sus exposiciones**

## Anexo A.4 Plan de observaciones

Tabla: Plan de observaciones/

Fecha	Numero de Observación	Museo	Tipo de visita/Estrategia	Documentación
1	15.12.13	Ashdod	Visita guiada + taller	Cuaderno
2	23.12.13	Jerusalén	Visita guiada	Cuaderno
3	25.12.13	Jerusalén	Visita guiada+ taller	Cuaderno +grabación+ fotos
4	2.1.14	Petach Tikva	Visita guiada+ taller	Cuaderno +fotos + listas de preguntas cuestionarios
5	8.1.14	Tel Aviv	Teatralizada+ Visita guiada	Cuaderno
6	9.1.14	Tel Aviv	Visita guiada+ taller	Cuaderno + grabación
7	12.3.14	Herzliya	Visita guiada	Cuaderno+ grabación + fotos
8	19.3.14	Tel Aviv	Visita guiada	Bosquejo de fases de la visita
9	12.5.14	Jerusalén	Visita guiada	cuaderno +grabación + fotos y videos
10	20.3.14	Petach Tikva	Visita guiada+ taller	Cuaderno+ grabación+ fotos
11	23.3.14	Ashdod	Visita guiada+ actividades en las galerías	Cuaderno+ grabación+ fotos
12	27.4.14	Jerusalén	Visita guiada+ actividades en las galerías	Cuaderno+ grabación+ fotos
13	8.5.14	Haifa	Ruedas	Cuaderno + fotos
14	22.5.14	Ashdod	Visita guiada	Cuaderno+grabaciones+ fotos
15	28.5.14	Tel Aviv(G)	Visita guiada	Cuaderno+ grabación + fotos
16	9.6.14	Petach Tikva	Visita guiada	Cuaderno + grabación
17	11.6.14	Tel Aviv (T)	Teatralizada	Cuaderno+fotos
18	15.6.14	Haifa+ Struck + taller (R)	Ruedas	Cuaderno + grabación +fotos
19	26.6.14	Ashdod+ taller (G)	Visita guiada	Cuaderno +fotos
20	2.3.15	Petach Tikva (D)	Dialogada	Cuaderno+ fotos + grabación
21	27.4.15	Jerusalén (T)	Teléfonos	Cuaderno + grabación
22	28.4.15	Petach Tikva	Visita guiada	Cuaderno + grabación
23	15.6.15	Ashdod (D)	Dialogada	Cuaderno + grabación+fotos

- Estudio Piloto - 23 casos  
 Estudio de casos – 8 casos

## ***Anexo B Entrevista con JDE del Museo de Arte de Ashdod***

24 abril 2014 – grabación

***P: ¿Cuáles son los objetivos de las visita de escuelas?***

Lo más importante a mi punto de vista es que tengan una experiencia positiva. No es importante que aprendan algún concepto o si ellos se acuerdan el nombre de algún artista o el estilo de arte, lo que me parece importante es que conozcan la experiencia que significa una visita al museo o que es observar una obra de arte visitar las salas y los espacios del museo y que finalmente salgan con una sensación positiva y quieran volver.

***P: ¿Hay diferencia entre los distintos públicos o las distintas edades con a los objetivo?***

Si hay diferencia, con respecto a lo que se refiere a los alumnos de escuela no hay diferencia desde el jardín de infantes hasta el secundario el objetivo de la experiencia positiva es para todos. Con públicos adultos es diferente ya que los objetivos de este público cambian. Los adultos quieren recibir una explicación, tienen la expectativa de recibir algo nuevo que nosotros les contemos algo que ellos no saben incluso hay oportunidades que ellos vienen a discutir también o vienen con un preconcepción del lugar y del arte. O sea la visita guiada a adultos es más explicativa y basada en conocimientos e información.

***P: ¿Cuándo llega una exposición nueva como se decide que es lo que se va a ser que herramienta se van a utilizar o que estrategias se utilizaran?***

Yo decido. Generalmente obtengo material escrito del departamento de curaduría y extraigo de allí los puntos que me parece relevantes o conceptos en los que me puedo basar para construir un narrativo en el cual se va a basar la visita guiada y esos temas pueden cambiar según las distintas edades. Es posible que a los más pequeños se les acentúe el tema del color en una exposición mientras que a las edades mayores se elija algún tema ligado con el contenido, por ejemplo. No obligatoriamente son los puntos de énfasis datos por el artista o por los curadores sino puntos acentuados al servicio de la visita guiada.

***P: ¿Has mencionado el material que recibes de los curadores de qué forma ese material llega a tus manos?***

Generalmente recibo textos e imágenes antes que la exposición esté armada y luego una vez que las obras están en su lugar, pero antes de la inauguración, hacemos una visita guiada todo el equipo con los curadores en la cual los curadores explican sus puntos de vista sus decisiones artísticas en la forma más académica posible. En esas oportunidades nosotros podemos hacerles preguntas y recibir también narraciones anecdóticas, información que puede ser interesante después para las distintas visitas guiadas.

En el caso de exposiciones de uno o dos artistas por lo general nos encontramos con los artistas también salvo que sea una exposición grupal de mucha gente. Después hacemos una reunión con los guías y desarrollamos distintas ideas para las visitas, pero finalmente yo me siento con

toda la información y escribo el plan de visita en forma muy detallada, incluso que hay que preguntar frente a qué obra, que palabras usar que conceptos desarrollar... yo sé que en otros lugares no actúan así pero esa es la forma como yo lo hago.

***P: ¿Porque?***

Bueno es quizás falta de confianza, yo no confié en lo que ellos pueden decidir hacer, por eso me es importante escribirlo en forma detallada. Después cada uno lo puede llevar a la dirección que le parece mejor. Pero básicamente eso evita problemas. Me refiero al hecho que después pueden llegar quejas de parte del público etc. Por eso yo sé que hay cosas que se tienen que dar en una forma determinada. Especialmente lo hago porque me es importante que ellos no viertan únicamente información sino que utilicen preguntas inductivas, entonces les escribo las preguntas propiamente dichas. Y de esa manera, ellos lo tienen claro.

***P: ¿Y cuál es la política respecto a los talleres?***

Generalmente no hacemos talleres, las visitas que duran una hora y media se turnan en las distintas galerías y van haciendo actividades creativas en las exposiciones. Solo en casos excepcionales en que el museo estaba en refacciones y teníamos solo una sala de exposición a nuestra disposición, utilizamos un espacio anexo como taller para poder recibir la mitad de la clase para que los grupos fueran más pequeños. Por lo general dividimos las clases en dos ya que si no, es imposible. En esos casos el tiempo se divide en sesiones de 45 minutos cada una. Me es muy importante que hagan algo que no lo tiren al finalizar el taller. Les damos materiales como carbonilla y telas que generalmente no conocen.

***P: ¿Qué herramientas de evaluación o de control tienes una vez que ellos reciben el material?***

Los primeros días presencio las visitas guiadas para ver que todo funciona correctamente, pero generalmente paso y observo 5-10 minutos y recibo una impresión. Además tenemos las hojas de feedback que nos dan los maestros. O en casos de problemas llegan observaciones o quejas. Generalmente llegan al encargado de marketing y este me reporta a mí.

***P: ¿Tienes algunos parámetros o manera de saber si lo que programaron funciona en el campo?***

No tenemos tiempo para eso. Es todo se da en la marcha o sea los guías están en diálogo conmigo si algo no funciona y entonces se hace un ajuste o modificaciones.

***P: Entonces ¿está en manos de los guías decidir que es apropiado para ellos y para su público?***

Ellos pueden guiarse también según su personalidad o según el público decidir pero también depende de la cantidad de grupos que llegar al museo ya que hay veces que hay cuatro grupos paralelamente hay que amoldarse y hacer las actividades según los lugares desocupados.

***P: Los guías tienen días fijos en los cuales ellos trabajan en este museo.***

No, no siempre es igual. Los guías trabajan todos por hora, generalmente días fijos pero no siempre hay trabajo el día que les toca. Tenemos 9-10 guías: 3 hombres y 6 mujeres. La mayoría con formación en arte y algunos son aun estudiantes.

***P: ¿qué tipo de relación hay con la escuela ellos reciben algo antes de visitar el museo.***

Generalmente las coordinadoras reciben material que consiste en media página a un texto corto o relativamente con explicaciones sobre la exposición y la las normas de comportamiento que esas deben enviarse las a las maestras.

***P: y hay algo también para después de la visita.***

Generalmente las coordinadoras en las escuelas reciben material que consiste en media página con un texto corto con explicaciones sobre la exposición y la las normas de comportamiento que deben enviarse las a las maestras. Solamente los jardines de infantes reciben antes un set con actividades Pero esto no lo preparamos nosotros. Los jardines de infantes son parte de un proyecto dirigido por maestras jardineras que dependen de la municipalidad que programan las actividades de antes y después de la visita, y que también preparan a las maestras. Cuando llegan exposiciones nuevas yo me siento con ellas Aunque básicamente se basan también en la programación que yo hago para las guías.

***P: ¿Estas conforme con la relación con las escuelas o te gustaría que fuese diferente?***

Si podría ser mejor. Hay problemas de presupuesto y también está el problema que nosotros no tenemos una exposición permanente y todo cambia a cada 3, 4 meses.

***P: Y los maestros de arte en la escuela se pueden contar con ellos?***

Últimamente hicimos un proyecto con ellos pero a pesar que son profesores de arte hay muchas diferencias de conceptos entre ellos y el museo.

***P: ¿tienes algún método alguna forma de superar junto con los guías los temas que despiertan antagonismo como pinturas abstractas o desnudas, por ejemplo?***

Seguro, frente a los niños casi nunca hay problemas en esos casos...

***P : ¿Tú te enfrentas con preguntas como : ¿qué es ese mamarracho?***

Si siempre les digo a las guías desde un principio cuando empiezan a trabajar en el museo que esa es la pregunta que va a surgir en todas las visitas guiadas de una forma u otra siempre estará la pregunta por qué eso es arte o mi hijo puede hacer eso también o es un mamarracho. Pero de todas maneras con los chicos pequeños hay más flexibilidad o tienen la cabeza abierta mucho más que los adultos en el momento de juzgar si es arte o no. ellos llegan al museo a ver arte incluso hay oportunidades en las cuales las guías cuestionan esa pregunta si lo que estamos viendo es arte. Los niños pequeños están mucho más abiertos y tienen muchos menos prejuicios y pre conceptos con respecto a que es arte...

***P: ¿entonces qué tipo de respuestas propones?***

Yo generalmente digo que no hay una sola respuesta a esas preguntas y a la vez que hay respuestas pero cada vez la respuesta es distinta. Todo depende sobre que estamos hablando y que es lo que estamos mirando y a esa pregunta ¿qué es arte? o porque eso está en el museo, la respuesta varía según las circunstancias.

## *Anexo C Material hemerográfico del museo de arte de ashdod*

Fuentes:

1. Página Web en hebreo y en ruso <http://www.ashdodartmuseum.org.il/he>
2. Un folleto con información general sobre el museo\*

De la pág. Web traducción del hebreo:

Educación > Visitas guiadas

En el marco de la visita al museo ofrecemos tours guiados por los guías del museo. Estas visitas son adaptadas a las características del grupo y la edad de los visitantes.

Nosotros creemos que la visita dialogada permite a los visitantes la posibilidad de observar en forma independiente a las obras de arte y derivar información del mundo interior del espectador y de sus conocimientos personales. La visita dialogada se lleva a cabo a través de preguntas estructuradas del/a guía. De esa manera se desarrolla en el visitante guiado la capacidad de observar la obra de diversas maneras e interpretarla y expresarse en forma personal.

Hay posibilidad de adaptar la visita a niños o adultos con necesidades especiales.

- Visitas para preescolares / Jardín
- Visitas para niños de primaria
- Visitas para estudiantes de Bachillerato en arte
- Visitas para adultos

Visitas para niños de primaria

En las visitas guiadas para alumnos de escuelas primarias nosotros agregamos actividades referidas a la temática de la exposición como juegos, adivinanzas y dibujos frente a las obras en la sala de exposición.

En el departamento de educación nosotros creemos que es posible adecuar los contenidos de las exposiciones a los distintos públicos.

\*El folleto impreso menciona las mismas ofertas y propone hacer reservas por medio de la página web.

## ***Anexo D Entrevista con JDE del museo de Tel Aviv***

1. 23 de octubre 2013 cuaderno (muy poco)
2. 11 de enero 2016 grabación

***P: Puedes definir cuál es el primordial objetivo de la visita al museo de niños de escuelas?***

No hay solo uno, Tratamos de acercar a los niños al mundo del arte con una concepción multidisciplinar y con una mediación experiencial e interactiva que fomente la creatividad de los niños y ofrezca una vivencia positiva. Y por supuesto eso incluye exponerlos a obras originales, enseñarles a mirar, conocer el lenguaje del arte Y siempre de manera activa y participativa y no visitas magistrales para acercar a los niños al mundo del arte. y como dije que salgan con una experiencia positiva.

***P: Que programas o métodos ofrecen para lograr esos objetivos?***

Tenemos tres ofertas con formatos diferentes para escuelas. Una hora de visita guiada o un programa de dos horas con el programa teatralizado combinado con una visita guiada o un programa de dos horas y media: una hora guiada en las galerías y dos horas de taller que con el recreo pasan a ser tres horas. O una visita más corta de una hora y media. Depende de lo que la escuela elija

No sé si es relevante para ti, es el tema de las exposiciones rodantes o portables que enviamos a las escuelas, Eso sí es una manera que el museo ingresa en las escuelas. ¿Tú las conoces? ... Son reproducciones de obras de nuestra colección, pero no solo, agrupadas por distintos temas y se alquilan o se prestan por un término de tiempo Y van acompañadas de instrucciones a los maestro, con preguntas para debates y propuestas de actividades.

***P: Me imagino que en eso estarán involucrados los profesores de arte, más que nada..***

Si, por lo general. Es muy interesante, pero yo prefiero enfocarme en las visitas, al museo.

***P: ¿cómo planean las visitas guiadas?***

Cuando se abren nuevas exposiciones del departamento de educación recibe textos e imágenes de los curadores y cada uno organiza el material de la manera que le parece adecuado a la edad de los alumnos y en tiempo que tiene. Además en el departamento de educación tenemos una serie de hojas y propuestas que se fueron haciendo durante los distintos años al servicio de los educadores. De manera que ellos pueden usar ese material y apropiarlo a las nuevas exposiciones o crear actividades nuevas.

Además del material que se recibe de los curadores hoy en día cada uno esta expuesto a infinitas fuentes de información digitales. Y por supuesto cada uno aporta sus conocimientos anteriores su especialidad, etc.

***P: Eso con respecto a los conocimientos, ¿que pasa con respecto a los métodos?***

Seguro!, nosotros hacemos reuniones y muchas observaciones...

***P: ¿Tienen algo fijo o constante?***

Seguro! hacemos reuniones de equipos de distintos niveles o ramas, los coordinadores, los talleristas, los guías , cada grupo se reúne y plantea dificultades o comparten experiencias y propuestas. Se hacen reuniones de brainstorm para solucionar problemas o para planear eventos de verano, en las fiestas y demás.

***P: ¿Y cuáles son los criterios para admitir un guía?***

Es importante que los guías sean jóvenes y dinámicos, que se sientan cerca de los niños y se sienten con ellos en el piso. Muchos de ellos son estudiantes y ven la labor de guías en el museo como un trampolín para saltar a un puesto más cotizado. Yo no me ocupo directamente de eso, y quien hace las observaciones es por lo general la coordinadora de visitas de escuela.

***P: ¿Cuantos guías son en total?***

Tenemos talleristas que no hacen visitas... en total son como 30.

***P: ¿qué herramientas de evaluación y de control tienes?***

Generalmente nosotros tenemos en cuenta el reporte de las maestras que es más que nada un feedback para el guía pero es a su vez una forma también de evaluar. Además de quejas u observaciones especiales que llegan en casos determinados.

***P: ¿qué tipo de relación hay con las escuelas ellos reciben algo antes de visitar el museo?***

No. En el pasado tratamos de hacer algo pero llegamos a la conclusión que no funciona por lo tanto los niños no vienen con una preparación anterior la visita al museo Tenemos varios materiales didácticos que nosotros les entregamos durante la visita y se les propone a los maestros que continúen la actividad en las clase. Pero es algo que no tenemos control, por supuesto...

***P: hay algo también para después de la visita.***

No

***P: ¿Es algo que querrías cambiar?***

En este momento no tenemos planes de cambiar la situación

***Anexo E Entrevista con Orit Sabag - diseñadora del programa Espectáculo Galería-  
en el Museo de Tel Aviv***

***P: Básicamente quiero hablar contigo sobre el programa Espectáculo Galería del que tu estas encargada.***

Si tenemos varios. Últimamente quisimos mejorar uno de los programas porque estaba perdiendo interés. Y finalmente se ha creado una obra nueva. La diferencia entre esta actuación y las otras, es que todo el resto pertenecen al arte moderno y esta última pertenece al pabellón de los Old Masters. Lo interesante es que se incluyeron muchas partes musicales. A pesar que en los otros programas también hay música en algunos partes de la obra como por ejemplo Mozart en un concierto de Viena en el programa de Klimt.

***P: Son también dos actrices***

No es un actor y una actriz

La obra que tú has visto se denomina “La mujer que vive en el cuadro” y tenemos otros tres programas similares. En el caso del arte moderno es un actor que va cambiando papeles, hay veces que juega el pintor y en otros momentos juega como crítico de arte.

***P: ¿ Es un solo actor?***

No siempre son dos Y dialogan entre ellos.

***P: ¿Cómo nació la idea?***

La idea fue de Yael hace muchos años, No sé decirte exactamente pero hace más de 20 años que existe este programa.

Originalmente la idea era combinar distintos tipos de arte, tratar de integrar el teatro a las exposiciones. La intención era hacer algo distinto más experimental que no se limite a un guía que está parado al lado de una obra y hablando de forma magistral, sino tratar de teatralizar la obra y de esa manera introducir el teatro al mundo del arte plástico además también se le agrego música. De esa manera tenemos tres arias de arte diferentes combinadas sobre el mismo tema y de esa manera nosotros les transmitimos a los niños el espíritu de la época, la implementaría los disfraces los muebles y la iconografía de la obra

Hay aquí también mucho lugar para la imaginación. Esto se crea en la relación que hay entre las 2 obras. Porque en realidad lo único que tienen en común esas dos obras tratadas es la galería de exposición. Esto significa el pensamiento curatorial y lo que está referido a la colección del

museo. Si estas obras no hubiesen estado en la misma colección y no hubiese un pensamiento curatorial no habría entre ellas ninguna relación.

Nosotros en realidad somos los que creamos esa relación y nosotros creamos la teatralización de los personajes, entonces lo que tenemos aquí es un cuento imaginario pero entrelazado con datos reales.

***P: ¿Te refieres imaginario a la historia qué relata la actuación?***

Sí la situación en la que esas dos figuras pueden encontrarse es imaginario, por supuesto pero cada una por su lado cuenta historias referentes a su época y cada una de las obras tienen su iconografía.

Hablamos sobre 2 épocas en la historia del arte muy diferentes en referencia a dos pintores uno es Klimt y el otro es Van Dongen

***P: ¿Esos pintores pertenecen a épocas distintas?***

No. No tan distintas a nivel artístico. Pero distintos a nivel iconográfico

Van Dongen toma la historia de la princesa de Babilonia del escritor... no me acuerdo cómo se llama qué es un autor que ilustra un libro muy antiguo sobre una princesa que vivió en Babilonia y su padre quería casarla. El personaje cuenta esa historia y finalmente resulta ser de qué ese era también un cuento imaginario.

***P: Ya entiendo a qué te referías con dos historias tan distintas...***

Sí tienes razón porque a nivel artístico los estilos no son tan distintos pero los personajes relatan historias de épocas y de lugares muy distintos

Cuándo soy hice la investigación para preparar esta presentación no me límite solamente con tener en cuenta que era Babilonia si no indague acerca del escritor Voltaire y descubrí que él llamaba a la princesa Formosanta, Y él pintor Van Dongen hizo ilustraciones a esa historia antigua

***P: Ahora veo la relación entre la historia de la pintura y el pintor. Porque en la actuación hay un punto culmine en el cual se descubre que no se trata realmente de una princesa sino de una mujer de un cabaret francés de la época del pintor.***

Hace tanto tiempo que hice esa investigación que no recuerdo todos los detalles. Tengo acá la carpeta con todos los materiales de la investigación que hice

***P: veo que las actrices han cambiado...***

Sí pasaron 20 años por lo menos. No lo encuentro... Pero en su momento yo logré encontrar en Beit Ariela el libro antiguo con la historia. De por sí eso fue todo una maniobra ya que ese es uno de esos libros antiguos que es necesario un permiso especial para sacarlos de la biblioteca

y estaba guardado en los depósitos de una manera muy especial. Recuerdo que usamos guantes blancos para poder ir a sacar el libro y así leímos la historia y completamos la investigación. Con todos los materiales se lo dimos a quien lo escribió y él fue construyendo el entorno dramaturgo de una nueva historia pero con todos los detalles que recibimos acerca de la princesa qué es lo que representa la época etcétera

***P: entonces tenemos aquí varios pasos < tu investigación después El dramaturgo***

Sí el dramaturgo también escribió y también dirigió a la teatralización de la obra pero la escritura no se hace nunca sola. Primero buscamos las obras en conjunto visitamos las galerías juntos pero en realidad yo soy la que conozco las iconografías de las distintas obras él no conoce.

Entonces yo le voy mostrando y contando las historias que tienen más cuerpo y él va viendo lo que le llama la atención y le interesa y de esa manera elegimos y ese es el punto de salida una vez que se han elegido las obras yo comienzo a hacer la investigación más profunda y basándose en esos datos el construye el concepto central de la historia.

Es un trabajo de ping pong porque él escribe algo me lo trae yo agrego datos si yo veo que el toco algún punto interesante y yo conozco alguna historia jugosa en los datos de la historia del arte lo vamos agregando y así se va construyendo la historia.

En el caso de la mujer que vive en el cuadro él se basó mucho también en lo que invirtieron al papel del personaje las mismas actrices. Hay una escuela de teatro en New York que el actor tiene posibilidad de improvisar y agregar textos al papel, Strasberg si no me equivoco, Y los mismos actores intervienen también en la dirección. Entonces así fue cómo se fue creando y construyendo esta obra.

Después cuando llegamos al punto que necesitábamos la vestimenta de las actrices, generalmente se va a una modista para qué cosa los vestidos de las actrices que estén acordes a los personajes ya la época. En este caso nosotros tuvimos que pintar las telas para poder hacer los trajes. Y fue muy interesante porque se trata de un personaje que compraba sus telas en los talleres de Viena en dónde pintaban las telas a mano.

Incluso el enterizo que el personaje viste en la obra era muy original para esa época. En esos días las mujeres vestían vestidos y de pronto ella está con pantalones. Y esos pantalones son de seda y es una seda que está pintada con un motivo que se llama Marina con forma de olas .Entonces nosotros fuimos y compramos telas, y después todos juntos el director las actrices y yo en el taller pintamos las telas y recién entonces le dimos a la modista para qué las cosa.

También el abrigo que el personaje que se llama Fredericke Maria Beer, viste está dibujado. Y no encontramos telas que sean parecidos y cuando leímos acerca de la historia de esa obra de arte encontramos muchos detalles acerca de las telas y las vestimentas y el nombre de el estampado incluso viste un tapado de piel que su forro está hecho con una tela que fue pintada en esos talleres de Viena. Son talleres que pintaban sobre seda y tenían mucha influencia del Lejano Oriente

***P: Puede hacer una visita para contar esta historia porque es tan interesante lo que hicieron Sí totalmente...***

Fue muy interesante porque no es que fuimos y le pedimos a alguien que nos haga los trajes si no estuvimos todos involucrados en el proceso. Imagínate que con el tiempo después las telas se gastaron y nuevamente tuvimos que comprar seda y fue entonces que yo pinte los estampados con tinte para seda pero esta vez lo hice yo sola. Ahora lo que usan las actrices es la impresión de las telas que las hicimos imprimir

***P: Qué es un sistema que les imprime lo que ustedes dibujaron***

Si, se hace en una imprenta ahora lo hacemos así

***P: Entonces ¿cuál podrías decir qué es el objetivo del programa?***

Ante nada hacer algo que sea una vivencia algo experiencial para el público. Todo el tiempo se habla de lograr crear una experiencia positiva entre el público y el objeto. Con esa idea multidisciplinar nos guiamos.

***P: En lo que es el escenario hay también una silla muy especial***

Yo fui "Hábitat" y busque una silla que tenga un respaldo muy alto y encontré esta silla. Finalmente el negocio nos donó el artículo como donación a la obra del museo

***P: eso significa que cada vez que hacen la presentación....***

Sí la obra tiene un decorado fijo aparte de la silla hay también un tocadiscos antiguo que es un gramófono que compramos en el mercado de antigüedades. Fuimos a buscar eso porque dentro de los episodios interesantes que encontramos en la historia de Klimt, encontramos que el padre de la joven Fredericke, tenía un club de jazz en Viena. Imagínate a Viena con toda la seriedad de los trajes y las corbatas y la música clásica un club de jazz con músicos negros que vinieron de Estados Unidos era algo muy excepcional y muy especial en esa época. Entonces intentamos transmitir también eso en la presentación teatral. Lo más importante para nosotros en estos programas es transmitir el espíritu de la época a la que nos referimos

***P: Y todo en forma muy minimalista...***

Puede estar dado en un detalle en los trajes, en los muebles en el relato de las anécdotas que cuentan. Este caso tiene una historia muy rica, la presencia de la obra también es muy grande dentro de la galería. Incluso la directora Susan Landau decidió dedicarle una pared entera. pintaron esa pared de otro color de manera que esa obra tenía un gran potencial y nos brindó mucho material, sea tanto para comparar entre los estilos, incluso utilizamos parte de la teatralización también para las guías grabadas de los auriculares para niños.

Porque el relato es muy lindo incluso esta mujer podía haber elegido entre un collar de perlas o que le hagan un retrato y finalmente decidió que le hagan un retrato y entonces toda la experiencia de ir al atelier del pintor y probarse los distintos trajes y ponerse ropa de la colección que el pintor había traído de Oriente. Y en realidad ella también toma parte de la obra cuando le dijo que si ella pudiese decidir cómo aparecer en el retrato ella se pondría ese tapado de piel al revés y entonces Klimt le dijo qué problema hay? vístelo así. Y de esa manera es como la Pinto.

A él eso le ofreció una gran variedad de colores y la ornamentación que él necesitaba para su pintura y a ella también la complació.

***P: Y ese era su tapado que el forro era muy acorde al estilo de Klimt***

En su estudio había muchas vestimentas japonesas kimonos y otros elementos como vasijas coreanas de donde él se inspiró también para el dibujo del fondo.

***P: de pronto se me ocurre qué es como el huevo y la gallina que uno se pregunta que nació antes si él fue inspirado por esa tela o ese era su estilo?***

Los talleres de seda de Viena ya tenían influencia de todo lo que venía del Lejano Oriente y en la pintura hay muchos elementos que reflejan esa ornamentación

***P: Con respecto a la presentación en el museo ustedes se basaron sobre algo que conocían algún modelo que vieron anteriormente?***

Yo no sé con qué idea vino Yael, pero no nos basamos en ningún modelo en especial. seguimos a un dramaturgo que tenía una visión muy amplia y él había trabajado en los talleres del museo en el pasado.... más que nada la idea era crear un recorrido de una visita diferente que consista en una experiencia y que sea algo que combine distintas disciplinas la música, el teatro y el arte.

***P: Yo recuerdo algo así en el Museo de Jerusalén en el pabellón de la arqueología...***

Cierto, había también en un museo en Ashdod. En el Museo de los filisteos pero en realidad nosotros vimos eso más tarde después de haberlo creado en nuestro museo.

***P: esto es diferente porque no son actores sino se trabaja con los niños sobre la historia de David y Goliat pero son los niños los que representan a los personajes. Yo estuve involucrada***

*en ese proceso por eso lo conozco. Trabajamos con un director de teatro que asesora a los guías cómo trabajar con los niños.*

Bueno básicamente esto surgió también de los intereses de los niños. Porque a los niños les encanta disfrazarse y cambiar de personajes y a ellos también les encanta escuchar las historias de atrás de cada obra por lo tanto era lo más natural teatralizar esos cuentos.

*P: Hay una escuela británica de este tipo de actuaciones pero generalmente se da en museos históricos y de esa manera a través de actores con las vestimentas de una época determinada se cuenta la historia de esa época o del lugar del Museo. Museos en los cuales los guías se disfrazan y por medio de un personaje van contando una historia por eso te pregunto si ustedes tuvieron alguna inspiración de esa índole?*

No nosotros lo creamos totalmente freestyle mientras íbamos caminando cómo te explique se fue creando en la práctica cada uno fue agregando otro aspecto otra parte y así lo fuimos construyendo

*P: En Museos de Arte yo no lo he visto*

Puede ser que exista la verdad que no sé

*P: ¿Para qué tipo de público está dirigido?*

En realidad se puede decir que es de 8 a 80, la verdad que cuando empezamos a hacer los ensayos nos dimos cuenta que llamaba mucho la atención a los adultos también pero también muchas veces escuchábamos la misma oración repetirse: ¿porque no había cosas así cuando nosotros éramos chicos? Y entonces los veíamos disfrutar de lo que veían.

Básicamente el público de estos programas son familias, muchas veces vemos abuelos con sus nietos y la idea es apuntar para toda la familia. No a un público muy específico. En el texto hay muchas veces chistes o cosas que pasan por encima de la cabeza de los chicos y va dirigido más a los adultos, finalmente todos disfrutaban y todos se ríen porque no hay una situación en la cual el niño queda sentado y no entiende de qué se trata incluso en un caso que una madre viene con tres niños de distintas edades...

*P: Ustedes publican horarios determinados*

Generalmente o en las fiestas o en las vacaciones ahora por ejemplo en el verano puedes ver en el folleto 3 actuaciones a distintas horas y la gente se anota compra entradas etc.

*P: pero ustedes no cierran la galería*

No, por lo general sigue abierto para el público

Pero eso también es parte de lo que programamos: la actividad comienza desde abajo cuando los visitantes se encuentran con uno de los personajes en la entrada, qué les dice que perdió su pintura y que necesita ayuda para encontrarla. De esa manera ella los va guiando hacia arriba hasta llegar a la galería de exposición

***P: Cuáles son los criterios o la manera de elegir a los actores para estos programas***

Nosotros hacemos audiencias exactamente como en el teatro, y vamos viendo la persona que nos parece que tenga también capacidad de improvisar porque es un tipo de actuación en la que hay muchas sorpresas, por ejemplo ayer hubo un corto de luz y no teníamos posibilidad de prender los aparatos para hacer escuchar la música Y la obra tenía que empezar y había que buscar una solución. Entonces nosotros necesitamos personas que sean capaces de improvisar pero por supuesto que sean buenos actores sin olvidar la sensibilidad necesaria para interactuar con niños y adultos a la vez.

***P: Tengo mucha curiosidad de saber si en algún momento recibieron alguna observación con respecto el acento de los personajes***

No para nada en ningún momento.

***P: Me parece qué hubo atención en el texto para que la relación entre Oriente y Occidente aparezcan balanceadas pero justamente en nuestro país le pregunté si es algo que tuvo alguna reacción***

No al contrario yo creo que el director trato de polarizar el conflicto y enfatizar las diferencias porque cuánto más grandes es el conflicto más interesante es el drama. Por eso marco la diferencia entre que una se sienta en el piso y la otra se sienta en una silla muy diseñada y eso crea una tensión buena para la obra.

***P: Hubo alguna dificultad durante la marcha tuvieron que hacer cambios más de lo que me has comentado algo que se dio como consecuencia al encuentro con el público***

Sí una vez el museo prestó una de las obras que intervenían en uno de los programas y nos quedamos sin la obra por un tiempo y era parte del recorrido. Lo malo fue que lo descubrimos relativamente tarde entonces al principio imprimimos la obra y presentamos una reproducción. Pero después yo la hice imprimir en canvas y enmarcar con un marco similar al original hasta tal punto de buen nivel qué Doron Luria(curador) lo van a presentar en su exposición de imitaciones qué habrá el año que viene. Así que en ese tiempo la colgábamos para la actividad porque la necesitábamos para la teatralización. Cambiar el texto y todo el recorrido era mucho más complicado entonces lo solucionamos así.

***P: Podemos decir que estas conforme con el resultado en referencia a los objetivos***

Totalmente, Imagínate que seguimos haciéndolo durante 20 años...Es algo distinto sorprende el público sale contento y conforme .Los niños también participan y también se le preguntan preguntas por ejemplo el programa que habla sobre Degas invita a los chicos a bailar y les enseña a bailar esa actuación de El lago de los cisnes y los chicos se visten con polleras tutu y se hace en un ambiente cultural ameno con todas las obras de arte alrededor, con mucho humor y muchas risas.

***P: Justamente Yo le pregunté a una de las maestras que trajo a la clase a este programa cuál había sido la razón que la llevo a elegir traer a la clase a ver la teatralización y me lo dijo con mucha sinceridad qué llevar a los niños al museo siempre tiene una connotación de algo muy aburrido entonces buscaron algo que les sea más divertido.***

Sí pero yo creo que hoy en día esa no es la idea popular porque los visitantes saben que tienen elección. Los que vienen en forma continua saben que existe también el audiovisual para niños y tenemos distintos programas.

***P: Es lamentable que otro tipo de visita tenga esa reputación. Pero yo me refiero a clases de escuela porque los padres que vienen en forma continua tienen la conciencia y los los incentivos que los hacen venir pero no estoy segura que los maestros o los organizadores de las escuelas ven las actividades de esa manera.***

Hay un dicho con el que yo estoy de acuerdo qué dice que la gente o los visitantes no recordaran lo que se les dice, lo que les mostramos o lo que leyeron pero la gente nunca se va a olvidar como los hicimos sentir. En síntesis esto implica qué la gente necesita una vivencia una experiencia para que eso quede en el recuerdo, por lo tanto nosotros tenemos que pensar cómo podemos transformar cada visita en una vivencia qué es algo fuera de lo común algo inesperado. Ese es uno de los puntos más importantes, creo yo. Debemos preocuparnos para ofrecer vivencias

***P: cuál es la duración de la actividad ¿de una hora?***

No, generalmente no más de 50 minutos porque llegamos a la conclusión de que es el tiempo que los niños pueden estar concentrados.

***P: y qué tipo de feedback reciben del programa***

No tenemos algo en especial las clases reciben la misma hoja que reciben cuando vienen a otro tipo de visita

***P: Hay alguna actividad de preparación o algo que usted desee hacen para darles después de la visita cuando se trata de escuelas***

Ahora tenemos planes para enviar a las escuelas como si fuesen tráiler de la presentación para divulgar y para promover los programas teatralizados. Es algo que todavía no lo realizamos pero está en planes aprovechando la tecnología nosotros tenemos ahora un newsletter con las escuelas y en ese espacio le queremos mandar también pequeños vídeos para promover el programa.

Últimamente todo lo que está referido a publicación se le dio un énfasis en el museo y Hay una persona nueva encargada de eso. Por ejemplo la semana pasada que abrimos uno de los programas nuevos en el pabellón de los Old Masters hubo una reunión de prensa que vinieron y fotografiaron con vídeo, que son cosas que no veíamos antes.

## *Anexo F Transcripción del material hemerográfico del museo de arte de Tel*

### *Aviv*

#### FUENTES:

1. Página web en hebreo y en inglés <http://www.tamuseum.org.il/en/education-lobby>
2. Folleto con ofertas a las escuelas 20015/16

#### Educación Artística

Dentro de las colecciones del museo y en las exposiciones que se llevan a cabo se haya valiosos recursos que proporcionan la inspiración a diversos programas educativos, para visitantes jóvenes y mayores por igual.

El valor educativo del museo funciona en relación al curatorial y opera en los siguientes canales:

- Visita guiada - media entre los espectadores y los objetos expuestos y “traduce” las exposiciones, en relación a los grupos organizados (niños y adultos), así como al visitante individual.
- Los programas para escuelas - juegan un papel importante en la oferta educativa del museo. Además, el museo sirve como un centro de recursos y la formación de profesores de diferentes áreas del arte.
- T.A.M.A- encuentros culturales académicos para adultos...
- Sistema de Talleres – de enriquecimiento de la educación no formal...
- Exposiciones para toda la familia...

#### Programas educacionales

El departamento de educación tiene como objetivo crear un vínculo entre el arte y los visitantes, y se desarrolla de forma continua por medio de diferentes metodologías basadas en la contemplación teórica y la experiencia activa que activa a todos los sentidos

Continuamente desarrollamos distintas metodologías basadas en la “observación teórica” y en la experimentación práctica que activan todos los sentidos: conversaciones, hojas de trabajo, juegos de galería, talleres de arte, actuaciones dramáticas y exposiciones activas tanto en las colecciones permanentes como en las exposiciones temporales. El programa expositivo del museo permite referencias al arte israelí e internacional por igual.

1. El formato "Pasar el día en el museo" durante una mañana (10: 00-13: 00) está compuesto por una visita guiada en las galerías del museo y una actividad creativa en los talleres de arte del museo. Estas son dirigidas por los guías profesionales del equipo de educación del museo y son ofrecidas a alumnos de cuarto a noveno grado de escuela.

Para clases de alumnos de primero a cuarto grado, dividiéndolas en grupos de 20 niños como máximo, se ofrecen adivinanzas con pistas misteriosas esparcidas entre las obras o la actividad "enigma" con el objetivo de convertir la trayectoria de estudio en el museo en una aventura emocionante.

El museo ofrece distintos temas a elegir para alumnos de escuela primaria (1ro-6to )

- Cara a cara: retratos del siglo 17 hasta la actualidad.
  - Pasaje por paisajes: El paisaje interno frente al externo, realista frente imaginario, realista frente al abstracto.
  - Como el barro en manos del alfarero: Desde el dibujo y trazo de pincel Hasta el collage, ensamblaje, la talla, el grabado, la fundición y otras técnicas.
  - En constante movimiento: Desde el movimiento real a la ilusión de movimiento en las artes plásticas.
  - En cuanto al cuerpo: El lenguaje corporal en la pintura, la escultura, la fotografía y la instalación.
  - Yo y otros animales: Desde los perros, caballos, pollos y peces y hasta las aves y los murciélagos en las obras del museo.
  - Lección de patria: 100 años de arte israelí en la pintura, escultura, fotografía, instalación y videoarte.
  - El lenguaje de los colores: ¿Quién entiende? colores primarios, colores complementarios, colores locales y colores interiores.
  - Todo es cuestión de moda: personajes y trajes - entonces y ahora.
  - Trabajos bíblicos: David, Saúl y Sansón en las obras del museo.
  - Había una vez: las leyendas y obras en colecciones de museos y exposiciones temporales.
  - Forma que da forma: La forma en la obra de arte, geométrica, abierta o cerrada, oculta o evidente.
  - Tema de la escuela anual: coordinación con la escuela.
2. El programa: "Espectáculo Galería" ofrece una visita al museo de tipo diferente, combinando una presentación dramática con un recorrido por las salas de exposición, un diseño conjunto de los educadores del museo y gente del teatro. El espectáculo se lleva a cabo frente a las obras originales en las galerías de arte. La conversación desarrollada entre dos actrices que representan personajes que aparecen en las obras arroja una nueva luz sobre la relación entre las imágenes de las figuras pintadas y sobre los artistas, proporcionando una leve visión del mundo del arte de principios del siglo XX. El espectáculo está diseñado para dos clases de escuela y continua mientras cada clase por separado recibe respectivamente una visita guiada con un guía del equipo de educación. Duración en total de la actividad: dos horas.

Preparación antes de la visita museo

Visitas se reservan por escrito, por teléfono o correo electrónico. Puede ordenar la actividad de la mañana o de la tarde, en el museo y en el Centro de educación del arte Meyerhoff, de acuerdo con los contenidos que varían.

Le recomendamos reservar una introducción a los maestros de escuelas con el Departamento de Educación del museo.

Es importante preparar el comportamiento apropiado de la clase:

1. El museo hará de una manera ordenada, de acuerdo con las instrucciones del coordinador de formación. Recomendado para dejar las bolsas / maletines escolares. Grado / Grupo que lleguen con bolsas / maletines entregaran sus artículos de vestuario en forma concentrada, antes de entrar a la visita guiada.

\* El Museo no se hace responsable por las pérdidas.

2. Los estudiantes / visitantes se les pide que se reúnan en el vestíbulo de entrada y esperen al guía en silencio!

3. El guía llegará a la entrada del museo a la hora señalada y se presentara.

4. Se le pide al maestro / acompañamiento / museo estar equipado con la cantidad necesaria y debe ser pagado antes de la entrada del grupo al museo.

5. Se solicita que el Maestro / acompañante tenga estancia con la clase / grupo durante toda la visita.

EN INGLES:

Education

The Museum collection and the exhibitions held there house valuable resources that inspire a variety of educational programs for visitors, young and old.

The Museum's Education Department is supported by its collections and operates in the following ways:

Guided tours: Programs that mediate between the viewers and translates the exhibits, with consideration for the specific type of visitor (children, adults) as well as the individual visitor.

Programs for schools: The Museum acts as a resource and guidance center for teachers in the different fields of art, and fulfills an important role in the Museum's services to the community.

Instruction for schools

Schools may arrange instruction/ a day at the Museum/a gallery performance from the list of themes on offer:

(The subjects offered are listed according to age groups)

Grades 1-3...

Grades 4-6

-

A day at the Museum – a morning of activity dedicated to one theme. Activity includes an explanation and workshop to illustrate the working process. Each meeting lasts three hours.

Local art: Israeli art now and then

Exhibition in the news

Paintings and sculptures at eye-level

Landscapes - the artist and nature

From figurative to abstract – imagination versus reality

A stroll among the sculptures

It's all a matter of fashion

The Bible in art

The portrait in art

The school annual project (to be coordinated with the school)

Junior high and high school...

Culture package – All of the programs may be purchased through the Tel-Aviv Culture package program or the future national culture package program. The school will be responsible for obtaining approval of its culture package before the visit to the Museum. If this approval has not been obtained, the full price for the activity will be collected.

Pupil subscriptions – As part of a class group, includes unlimited entry during the school year and three guided programs for the class. The subscription can be purchased for the class en bloc through the secretariat of the Education Department.

- A taste of the Museum

Guided tours of the new exhibitions at the Museum

The Tel Aviv Museum has eight exhibitions of Israeli and international artists on diverse themes and using a range of media types, which are changed every three-four months. Through them the pupils are exposed to a wealth of local and international creativity, accompanied by the staff of professional guides and incorporating visual and teaching aids that are adjusted to the various age groups.

'A Taste of the Museum' - a one-time visit rich with experiences through the Museum's collections or through a new exhibition.

Duration of guided tour – one hour.

- Lecture and tour

A morning activity at the Museum . A theme may be chosen and coordinated in conjunction with the school's curriculum. Activity consists of a lecture and guided tour. Duration of the meeting is two hours.

Culture package – All of the programs may be purchased through the Tel-Aviv Culture package program or the lture national culture package program. The school will be responsible for obtaining approval of its culture package before the visit to the Museum. If this approval has not been obtained, the full price for the activity will be collected.

\* En el folleto se repite la misma información.

## **Anexo G Entrevistas con JDE Museo de Israel Jerusalén**

1. cuaderno 17 de octubre 2013
2. grabación de enero 2016

### ***P: ¿cuál es el primordial objetivo de la visita al museo de niños de escuelas?***

Hacerles conocer el museo y obras de arte y que tengan una experiencia positiva. Pero primordialmente:

La observación. Yo creo que quién aprende a observar, no importa si es en arte o en arqueología o cualquier cosa. Quiénes sean guías, instructores que pueden ofrecer esa habilidad y el entendimiento que a través de objetos es posible conocer mundos enteros... es brindar un regalo. Después yo creo que quién puede de ver los detalles, ver el mundo no solo en blanco y negro sino que es capaz de ver todas las cosas de grises, Quién es capaz de ver los pequeños detalles (te parecerán grandes palabras) pero yo estoy convencida que esa no puede ser una mala persona. Porque si uno se enfoca en la observación de los detalles, de escuchar de descifrar los mensajes, en especial en un país como donde nosotros vivimos con tantas dicotomías... La capacidad de una persona de estar atento y de escuchar demuestra que todas esas catalogaciones, entre creyentes no creyentes, árabes no árabes y demás... es una limitación.

Por eso finalmente yo creo que el museo después de todas las preocupaciones que tenemos y las dificultades.... yo soy una gran creyente de que cuando a través de un objeto podemos aprender y entender lo que existe en culturas diferentes, mundos enteros, eso nos transforma en personas más sensibles y mejores ciudadanos.

***P: Es hermoso lo que dices. Pensar que a través del arte se puede llegar a eso. Ojala! Es cierto que cuando alguien hace este trabajo de la manera como tú lo describes es algo conmovedor. Ver la chispa en los ojos de los visitantes hace la labor realmente emocionante.***

Mira, no siempre lo logramos...

### ***P: cuando llega una exposición nueva ¿cómo se decide que es lo que se va a ser que herramienta se van a utilizar?***

No hay una sola manera de hacerlo. Por lo general los curadores proporcionan material de lectura acerca del concepto de la exposición, pero cada guía es responsable de hacer su propia investigación y enriquecimiento para estar preparado para hacer visitas guiadas a grupos de distintas edades.

Nuestros guías deben tener la capacidad de trabajar en todas las exposiciones. Obviamente cada uno tiene su especialidad o sus preferencias, no solo a nivel del contenido sino también de los tipos de públicos. Por ejemplo hay guías que son muy buenos con educación diferencial y otros con adultos, etc.

### ***P: ¿Que recursos/ métodos se utilizaran?***

Los recursos son variados y en cada situación se aplica lo más apropiado. Estos pueden ser cuentos o anécdotas, o actividades de dibujo que continúan de una galería a la otra. Tenemos también cuadernillos diseñados especialmente como por ejemplo el formato del pasaporte que los niños lo van llenando durante la visita.

El equipo de guías es muy grande. Una vez por semana tenemos una reunión fija obligatoria de todo el equipo, incluso los que no trabajan ese día. En esa oportunidad los guías reciben información acerca de exposiciones nuevas o hacen visitas guiadas con curadores, algunas veces se trae una charla sobre algún tema relevante y en general es una oportunidad de reunión y de compartir experiencias, de solucionar problemas, traer propuestas, quejas etc.

Depende también de los proyectos porque por ejemplo últimamente recibimos también una donación para hacer un proyecto ligado a la ciudad de Jerusalén y durante el verano nos sentamos juntas a organizar y a planear Ese programa .Es un programa en el cual las escuelas visitan a dos museos y van también a otro tercer lugar que puede ser una obra de teatro o alguna institución.

***P: ¿Para quién está dedicado ese programa?***

Para distintas escuelas que fueron seleccionados por la Intendencia que es la responsable de todo el programa y es en realidad quién financia el proyecto. Participan escuelas de distintas tendencias que como sabes en Jerusalén es muy diverso.

Con respecto a la actividad de los teléfonos móviles por ejemplo últimamente y nosotros lo estamos modificando y hemos cambiado varias cosas

***P: El caso que yo observé era en un principio cuando recién comenzaron a utilizar esa estrategia***

Sí, justamente, Llegamos a la conclusión qué es necesario hacer grupos de debate y deben ser grupos pequeños, eso es lo primero que modificamos. Además se habla también ahí de la relación entre esa actividad y el tema general de la visita punto porque hay veces que esos vienen a una visita referida a la identidad o referida a la ciudad y allí es cuando se hace la correlación entre el tema y lo que los alumnos eligieron.

***P: Por lo general ¿las escuelas llegan al museo de ustedes por la canasta de Cultura?***

Muchos sí pero no solamente, hay otro tipo de programa de las escuelas.

***P: Ahora Para los casos comunes ¿el sistema es como me explicaste?***

Si, además tienen un grupo de WhatsApp por el cual se comunican mucho y se pasan mucha información entre ellos es un lugar en donde yo no intervengo. Y te puedo decir que es un sistema que funciona muy bien una especie de trabajo de equipo o de colaboración. Si alguien tiene una duda o tuvo algún problema lo consultan y otros les proponen qué se puede hacer o cómo se puede solucionar yo sé varios casos qué se apostaron mucho a través de de ese

grupo Y hay oportunidades en que una guía le pregunta al resto si alguien tiene alguna idea porque tiene un grupo determinado con características determinadas...

***P: Qué bueno perfecta manera de aprovecharlo la tecnología. ¿Qué herramientas de evaluación de control tenés una vez que ellos reciben el material?***

Guías nuevos, se acoplan a veteranos y así aprenden, y yo hago observaciones y recibo los formularios de feedback.

***P: ¿Tienen un mismo formulario para todas las clases?***

En realidad tenemos varios formularios incluso también tenemos formularios para los alumnos pero lo que sucede es que generalmente solamente la maestra lo llena y es muy complicado recibir un feedback de los alumnos. No hemos logrado encontrar una solución para eso.

Incluso cuando la guía le entrega el formulario al docente él se despide y se retira y finalmente esa hoja se le entrega a la persona que está en la entrada y no en manos de la guía. Los guardianes reúnen todos los cuestionarios y me los entregan a mí.

En esos documentos hay mucha información Y además de las preguntas hay también posibilidad de escribir en forma libre lo que deseen. En mi opinión cuando recibo críticas que dicen el guía fue fabuloso o de carácter conquistador, o, la guía es maravillosa, para mí es una mala señal. El guía es un conducto, es un medio para la observación .Y yo tengo la posibilidad de seguirlos y tomar en cuenta si hay cosas que se repiten.

***P: los guías tienen días fijos en los cuales ellos trabajan en el museo.***

. Hay algunos guías que trabajan varios años, pero por lo general es un puesto de transición. No es una profesión a largo plazo.

***P: ¿Cuántos guías hay en el equipo?***

En total hay como 120 guías...

***P: No todos los voluntarios que trabajan con los adultos, solo el equipo de Educación que trabaja con las escuelas***

Tenemos distintos estatus porque 6 de las guías trabajan con sueldo de media jornada Y todo el resto que suman en total 30 trabajan por hora.

Tenemos educadores con licenciatura de BA MA y doctorados.

***P: ¿tienes idea cuantos son hombres y cuántas mujeres?***

Tenemos.... 1, 2, 3... en total 5 hombres y el resto todas mujeres

***P:(Risas) me imaginé que si los cuentas no deben ser muchos***

***P: ¿Cómo se manejan con los talleres?***

Por lo general las visitas de escuelas no hacen talleres. Cuando la visita es de dos horas se incorporan actividades de dibujo a través de la visita. Hay proyectos especiales que los niños visitan el museo de cuatro a seis veces al año con un programa especial y en esos casos si tienen actividades plásticas en los talleres del museo.

***P: Por último quiero preguntarte si han cambiado algo con respecto de relación hay con la escuela ellos reciben algo antes de visitar el museo? hay algo también para después de la visita.***

Tenemos un programa nuevo en el cual uno de los guías acude a la escuela y se reúne con el equipo de docentes de manera organizada y les hace una presentación con video, en la cual les habla sobre que es un museo, como preparar a los alumnos antes de la visita y demás.

***P: ¿Pero es solo para los docentes o para los niños también?***

No está hecho para las profesoras o los maestros no para los niños

Tenemos algo para las escuelas primarias, algunas de las cosas están en programación. Eso se refiere a conceptos como qué es el museo o cuáles son las reglas de comportamiento. Tenemos una presentación que la podemos enviar por el Mail. Es algo nuevo que hemos hecho en el año 2015. Hemos recibido una donación y estamos desarrollando más presentaciones, incluso también un vídeo para mostrarles a los niños. Hay cosas que están programadas para antes de la visita y algunas propuestas para después. Si quieres puedes encontrar eso en la página web del museo .Hay también actividades Qué pueden ser para toda la familia y actividades en el jardín de esculturas.

A mi punto de vista es algo muy importante pero no tengo suficiente presupuesto para invertir en ese aspecto.

## ***Anexo H Transcripción del material hemerográfico del museo de Israel, Jerusalén***

### **FUENTES:**

1. Página web general del museo en hebreo, inglés, árabe, ruso, francés, español, alemán y chino. [http://www.english.imjnet.org.il/page\\_1862](http://www.english.imjnet.org.il/page_1862)
2. Folleto con todas las actividades del Ala Ruth de la juventud y el arte que incluye ofertas para cada grado de escuela por separado. 20015/16

Traducción de la página web en hebreo- “Familias y niños”:

### **Información general**

El Ala Juvenil de Educación y Arte tiene como objetivo ser un centro que despierte el diálogo y la producción cultural relacionados con las obras de arte del museo. Creemos que el desarrollo de valores como la curiosidad, la creatividad, el escepticismo y el conocimiento contribuirá a una sociedad amante del arte y la cultura. Nuestro personal trabaja con el fin de buscar maneras variadas y originales de mediar el arte al público, sin dejar de estar comprometidos con la comunidad y atentos a las necesidades cambiantes de una sociedad multicultural de todas las edades.

El departamento de Educación lleva a cabo visitas guiadas para diferentes públicos y ofrece una gran variedad de programas en distintas salas de exposiciones del museo tanto en las exposiciones permanentes como en las exposiciones temporales. Las visitas guiadas están dirigidas específicamente a los solicitantes y a menudo incluyen accesorios creativos, o acompañados de cuentos, juegos y rompecabezas, acertijos, actividades manuales e incluso teatro, para mejorar la relación y la experiencia con el arte.

### **Visitas guiadas para escuelas primarias**

Las visitas guiadas para escuelas son adaptadas a todas las edades y las diferentes corrientes educativas teniendo en cuenta también temas de los currículos escolares. Cada programa y actividad es apropiada a cada grupo de acuerdo a su naturaleza y necesidades de los participantes en hebreo, árabe, inglés y otros idiomas. En un mundo donde el lenguaje visual en y toda su variedad de manifestaciones es un elemento importante en la vida cotidiana, los invitamos a aprender sus signos y distinguirlos a través de visitas experienciales en el mayor y más diverso museo del país!

Todas las visitas duran dos horas al menos que se indique lo contrario.

### **Ejemplos de programas para alumnos de primaria:**

**“Lo mejor del museo”...** Al igual que todos los niños, incluso hasta el Museo de Israel tiene una colección propia. En este recorrido, conoceremos la colección y descubriremos la pieza más cara, el objeto más antiguo, la escultura más pesada y más

Visita/taller **“Selfie en el Museo”** con los teléfonos inteligentes a través de los cuales los estudiantes se conocen a sí mismos y funciona en forma inmediata y directa. El uso de tecnologías cercanas a los visitantes jóvenes les permite descubrir un Museo desconocido. Condiciones de participación: teléfono inteligente.

Nuestros guías son especializados en el arte, la arqueología y la educación y otorgan su aporte profesional junto a un toque personal. Su labor no se limita a la mera mediación entre el público y la muestra sino que tienen por objetivo estimular el discurso creativo y crítico sobre la cultura, el arte y la sociedad.

**La página web ofrece actividades para antes y después de la visita. Entre ellas una presentación con preguntas que despierta la curiosidad y fomenta el debate, una serie de hojas para pintar con obras de arte que están expuestas en el museo y un cuadernillo, también sin colores que habla sobre las esculturas en el museo. El museo desarrollo un juego con las letras del abecedario que se refiere a los objetos vistos o expuestos en el museo, y varias actividades prácticas manuales e interactivas que se pueden hacer en el aula o en el hogar:**

<http://us2.campaign-archive2.com/?u=c17802e2023013491447988eb&id=64fa08a049&e>

**En esta página aparece también un breve videoclip (1:43 mim.) dedicado a los niños en el cual se los introduce a la futura visita al museo de manera de poder mostrarlo en la escuela o lo verlo en sus hogares:**

<https://www.youtube.com/watch?v=ugFeFNZuDGM&feature=youtu.be>

**Traducción del texto de la banda sonora (hebreo):**

Bienvenidos al Museo de Israel. Vuestro autobús estacionará en la entrada del museo. Cuando se acerquen verán una pileta con agua y dentro de ella una interesante escultura amarilla. Aquí vemos la escultura de cerca, se llama “tensión” y la creó el artista Menashe Kadishman. El Guardián del museo les abrirá el portón y ustedes ingresarán al lobby del museo. En la entrada del museo se encuentra el ala de la juventud, ese es el lugar en el museo dedicado a los niños. Allí se puede jugar, comer, descansar y también se pueden ver exposiciones especiales para niños. Una vez que han comido y descansado y han puesto sus bolsos dentro del ala de la

Juventud, la guía los llevará a ver las exposiciones. En el museo hay que caminar en silencio y por supuesto no hay que tocar ningún expositivo. Le pueden preguntar a la guía cualquier pregunta que ustedes quieran y ella responderá y les contará acerca de las obras de arte que van a ir viendo en el recorrido. Cada pintura y cada escultura en el museo tiene su historia particular. La guía les explicará todo lo que quieran saber y ustedes le dirán todo lo que piensan y sienten. En el museo hay muchísimas exposiciones de las cuales podemos disfrutar y aprender un montón de cosas nuevas. Nos vemos! El señor con la pipa (escultura) los esperara en el museo. Cuando se encuentren con el podrán acariciar su pelada.

**En la página web. hay otro videoclip sobre la visita al museo dirigido a familias con niños (en inglés 6:11 min.):** <https://www.youtube.com/watch?v=15WYHme28yg>

**Que habla sobre los objetivos de la visita y muestra las distintas y variadas actividades que se pueden hacer. (La mayoría no son relevantes para las visitas de alumnos)**

**Transcripción parcial de la banda sonora:**

El Ala de la juventud tiene como objetivo acercar al público y en especial a los niños al museo y al lenguaje del arte. Cuando entras al museo puedes recibir un cuadernillo y un mapa para toda la familia que es un juego que incluye actividades en las galerías del museo. Nosotros les ofrecemos herramientas que los ayudara a observa. Una vez que has aprendido a observar y a mirar, podrás entender mejor y entonces podrás tomar parte activa y hacer.....

**Director general del museo...** Nosotros no solo enseñamos a los niños arte (50.000 por año) sino también enseñamos a los maestros como enseñar a los niños....

**Jefa del ala de la juventud para la educación por el arte:** Si al final del recorrido, hemos podido decir que los visitantes han tenido una experiencia buena y significativa, Si les dimos la oportunidad de mirar las cosas desde un punto de vista diferente, pensar distinto y ser creativos Yo creo que cumplimos con nuestro cometido.

*Respecto a las escuelas en el folleto anual aparece la misma información que en la página web . y además, bajo el titulo visitas guiadas se agregó el texto siguiente:*

Las visitas guiadas no se limitan a la mediación entre el público y los objetos, estás tratan de estimular un discurso crítico y creativo sobre temas de la cultura el arte y la sociedad.

## *Ofertas para docentes*

### *a. En la web:*

Uno de los temas que ofrecen los cursos o los días de estudio para docentes (en forma grupal/institucional) es: “Antes y después de la visita al museo” Cómo crear una expectativa y despertar la curiosidad de los estudiantes a través de la preparación antes de la visita al museo de forma responsable y procesamiento de la experiencia con la terminación.

### *b: en el folleto:*

El Departamento de cursos para docentes está diseñado para enseñar, asesorar, fomentar, dirigir, inspirar y proporcionar las condiciones ideales de aprendizaje para los educadores. El público objetivo del Departamento son los maestros de todos los temas, así como directores y coordinadores, inspectores del Ministerio de Educación, estudiantes locales e internacionales y miembros de los departamentos de educación de otros museos. Los participantes gozan de un enriquecimiento interdisciplinario, desarrollado conjuntamente con métodos únicos de la educación a través del arte y bienes culturales, disfrutan de desarrollo personal y el perfeccionamiento de sus habilidades. El museo ofrece una lista de temas a elegir por los docentes tanto en forma individual como institucional.

## *TEXTO EN INGLÉS (referente a la educación)*

### *General information for youth*

The Ruth Youth and Art Education Wing initiate plans, and produces cultural programs and events for children, families, and adults. Produced in conjunction with the Museum's exhibitions, the programs are designed to broaden the horizons of the participants.

### *Guided tours:*

Children gathered in the galleries, crowding around an exhibit, and engaging the guide in a lively discussion is a common sight at the Museum. Sometimes our guides make use of creative aids such as a story, riddles, challenges, or a dramatic presentation,

The Youth Wing's guides have expertise in art or archaeology. They do not limit themselves to the role of intermediary between the visitor and exhibit, but try to encourage critical and creative discussion on topics of culture, art, and society.

Enrich your visit to the Ruth Youth Wing by joining a guided tour, or requesting a particular tour.

## ***Anexo I Entrevista con JDE- Museo de Arte Petach Tikva***

16 .10. 2013 - grabación

***P: ¿cuál es el primordial objetivo de la visita al museo de niños de escuelas?***

Más que nada que tengan una experiencia positiva y desarrollar un diálogo no solo entre los espectadores y la obra o entre el guía y los espectadores sino también un diálogo entre dos adultos que aman el arte. Eso les otorga a los alumnos la oportunidad de ser testigos de un tipo de discurso distinto.

***P: ¿A qué te refieres?***

Nosotros desarrollamos un método de diálogo entre dos guías que actúan juntos frente a los grupos durante toda la visita en las exposiciones. Este método fue llamado “dualogo” surgiendo del dúo +el diálogo. El principio que nos guio fue la idea de crear una situación en la que dos personas (adultas y que entienden de arte) no siempre están de acuerdo o tienen interpretaciones similares frente a la misma obra de arte. Lamentablemente no siempre se da que tengamos la posibilidad de poner dos guías para el mismo grupo y en ese caso se hace una visita (mediación) dialogada.

***P: ¿hay diferencia entre las distintas edades con respecto a los objetivos o los métodos?***

Nosotros utilizamos el sistema de diálogo con todas las edades pero especialmente con las escuelas. La gente adulta tiene expectativas de recibir más información.

***P: ¿Qué métodos o estrategias utilizaran?***

Generalmente las escuelas vienen por cuatro horas. Dos horas al museo histórico y dos horas al museo de arte. No es algo que nosotros deseamos pero es una concesión para recibir las escuelas que de otra manera no vendrían. Generalmente la visita al museo dura una hora y el taller una hora.

***P: ¿cuándo llega una exposición nueva como se decide que es lo que se va a ser que herramienta se van a utilizar?***

Hace dos años conseguimos que todos los guías que trabajan en el museo estén empleados con sueldo fijo de ocho horas diarias y cada uno trabaja entre 2 a 3 días por semana. Esto otorga la oportunidad de crear programar en equipo tanto las visitas guiadas como los talleres que son parte integral de las visitas de escuelas.

***P: ¿En qué consisten los talleres?***

Los talleres son parte integral de las visitas de escuelas. Por lo general dos clases llegan juntas o a veces cuatro. Una comienza con la exposición y luego el taller y viceversa.

Se busca como relacionar los temas o las técnicas vistas en la exposición con actividades creativas, y también que tengan un proceso. Tenemos dos salas equipadas con materiales y el equipo de guías se esfuerza muchísimo para diseñar talleres significativos.

***P: ¿Cómo seleccionas al equipo de guías?***

Yo creo que es muy importante que los guías sean artistas. Algunos de los guías son profesores de arte en escuelas o trabajan en otros lugares. El título “guías” disminuye la función que estos efectúan, yo los veo como personalidades complejas y trato que el Depto. de educación sea como una fuente de la cual cada uno pueda crear su proyecto incluso salir del entorno del museo a la comunidad. Creo que uno de los factores que mejoran la práctica es la experiencia, por eso los guías veteranos tienen mucha ventaja. Cada guía hace su interpretación y actúa según el plan que él decide- debido a que nosotros tenemos exposiciones temporales y cada 3-4 meses cambia la exposición, es muy complicado Y lleva mucho tiempo y presupuesto armar los programas.

***P: ¿qué herramienta tienen para evaluar?***

Los maestros reciben un reporte donde anotar el feedback. Y además yo converso constantemente con los guías y recibo sus impresiones y sus experiencias con los distintos grupos.

***P: ¿Todos los guías tienen días fijos?***

Si, cada guía trabaja entre dos a tres días semanales y tienen sueldo fijo de ocho horas diarias.

***P: ¿qué tipo de relación hay con la escuela ellos reciben algo antes de visitar el museo?***

Generalmente no ha una conexión con las escuelas que llegan solo a la visita guiada salvo los casos de proyectos especiales en los cuales los guías salen del museo y trabajan con las escuelas en las cuales se efectúan proyectos que combinan la visita al museo con otras actividades como por ejemplo encuentro con artistas o curadores.

El museo tiene una tendencia/afinidad por la actividad comunitaria fuera de los muros del museo y ha creado varios proyectos de cooperación con entidades sociales de la ciudad, como centros de juventud, una granja agricultora etc. Uno de los proyectos se hizo junto con una escuela en la cual dos educadores del museo trabajaron con niños de cuarto grado para capacitarlos como “guías” jóvenes del museo con un punto culmine que fue la actuación de los alumnos como guías de sus padres en una exposición del museo. Está por salir un libro en el cual se relata acerca de estos proyectos.

***P: ¿Un libro publicado por quién?***

Es una recopilación de artículos que están editados por la directora del museo, y yo he escrito un artículo sobre los proyectos que se hacen fuera del museo y la colaboración con la comunidad. Cuando salga te avisare. (Gur Arie, 2014, p.110)

Estos proyectos ubican al departamento de educación como un corredor de doble dirección al entregar y recibir y a retroalimentarse mutuamente con la comunidad que rodea al museo.

***P: ¿Pero en general tú crees que la relación con las escuelas se da en forma satisfactoria?***

No, hay más por hacer pero nosotros en este momento nos concentramos en conseguir que los alumnos lleguen al museo, debido que los últimos años hubo un descenso de visitas y llegamos a la concesión de combinar la visita con el museo histórico que está al lado nuestro. Los niños llegan al museo por toda la mañana, pero son muchas horas y además los temas son muy distintos y el valor de la experiencia disminuye.

## ***Anexo J Material hemerográfico del museo de arte de Petach Tikva***

### FUENTES:

4. Página Web en hebreo y en inglés <http://www.petachtikvamuseum.com/en/>
5. Un folleto de ofertas de programas para cada uno de los grados de escuela por separado. 20015/16\*

Traducción de la página web en hebreo:

El arte contemporáneo nos permite conocer la sociedad en la que vivimos, entender y reflexionar sobre nosotros mismos dentro de ella. El Departamento de Educación ve a sí mismo como un puente entre la variedad de exposiciones expuestas en el museo y una gran variedad de visitantes. La visita al Museo incluye: visitas guiadas a las exposiciones, talleres creativos o una conferencia adaptada a grupos de estudiantes de diferentes edades: preescolar, escuela primaria, intermedio, secundaria, así como actividades adaptadas a personas con necesidades especiales.

Los talleres creativos para jardín de infantes y escuelas primarias permiten a los alumnos traducir lo que experimentaron durante la visita a la forma, el color y el material. A los estudiantes mayores se les ofrece la selección de una serie de conferencias que destacan la relación entre el lenguaje del arte y temas ligados a la realidad israelí

Los programas de visitas guiadas para escuelas se refieren al contexto amplio del currículo escolar y la estructura de la visita se planea en conjunto con la institución que la reserva. Se recomienda planear una secuencia de varias visitas. La oferta de visitas al museo se relaciona a los programas escolares y de acuerdo con el “tema anual” del Ministerio de Educación. En las visitas guiadas los estudiantes son expuestos a las diferentes formas en que esos contenidos se reflejan en el arte. Estos programas incluyen un recorrido por la exposición y un taller creativo que lo acompaña.

El personal del Departamento de Educación incluye artistas activos en el campo del arte israelí y educadores. Su principal objetivo es el de estimular los sentidos, animar la mente, fomentan la observación profunda, la reflexión y la creatividad y por sobre todo permitir el acercamiento al Arte Contemporáneo y el diálogo con él con el fin de promover una nueva generación de amantes del arte.

Se le invita a mantenerse al día con todos los detalles necesarios para planear una visita al museo:

- Una lista de tutoriales de exposiciones previstas
- Selección de conferencias sobre el arte de la incisión

- Una variedad de talleres creativos para diferentes edades
- Proyectos comunitarios iniciados por el museo, y más.

**Seminarios para docentes** en una variedad de campos: arte, cultura, museología, historia, patrimonio y educación. Tours y charlas en la galería de exposición. Debates sobre las técnicas artísticas contemporáneas, encuentros con artistas, conferencias y presentaciones de procesos de pensamiento. Reuniones de equipos escolares y de Educación en Gral.

En ingles:

*"Art is not what you see, but what you make others see."*  
-- Edgar Degas

Contemporary art mirrors our society, familiarizing us with it and enabling us to understand and see ourselves in it. The Education Department regards itself as a bridge between the exhibitions staged at the museum and its diverse audiences. A guided visit to the museum includes a tour of the exhibition followed by a hands-on workshop or a lecture, adapted to the pupils' respective age group: kindergarten, primary school, junior high school, or high school. In addition, there are also programs for children with special needs.

The creative workshops for kindergarten and primary school children allow them to translate what they experienced during the visit into form, color, and matter. Older pupils are offered a choice from a series of lectures accentuating the link between the language of art and Israeli current affairs. The guided programs for pupils are constructed while keeping the broad context of the school curriculum in mind. The visit itinerary is outlined in collaboration with the commissioning institute. It is advisable to prepare a set of meetings.

The guidance team of the Educating Department includes active artists and educators. Its major goals are to stimulate the senses and trigger thought, to encourage in-depth contemplation and creative thinking, and above all—to bring youngsters closer to contemporary art and help them conduct a dialogue with it in order to foster a new generation of art lovers.

For guided group tours and seminars, please contact ...Marketing Department  
Sun.-Thurs. 8:00 a.m.-4:30 p.m.

**\*El folleto ofrece varias actividades en el museo histórico y en el museo de arte para cada edad por separado, acorde a las temáticas de las exposiciones temporales. Este puede ser visto en su integridad en la página web del museo y se puede descargar en Pdf.**

## ***Anexo K Entrevista - JDE de Haifa***

(Grabación 22.5.14)

***P: ¿Cuál es el primordial objetivo de las visitas de escuelas al museo?***

El objetivo es darle la oportunidad a cada uno de los alumnos a expresarse, darle la oportunidad a sus compañeros a escuchar, y llevar a cabo una vivencia que pase a ser una experiencia significativa para los visitantes basada en el lenguaje visual

***P: ¿Qué es el sistema de ruedas?***

En el sistema de ruedas es el método que usamos como base en todas las visitas de escuelas. Y tiene tres etapas:

La primera rueda denominada ¿que veo? Las indicaciones son muy simples cada uno dice algo sobre lo que ve, sin repetir lo que se ha dicho anteriormente. Esta vuelta o rueda es como un entrenamiento a los ojos y a la atención.

***P: ¿Antes de eso los alumnos dieron vuelta por la sala y observaron las obras?***

Depende, cada espacio dicta otra manera de comportamiento. Generalmente si pero no necesariamente. Por ejemplo ayer yo presencié una visita guiada en la cual la guía le pidió a los alumnos sentarse alrededor de un trabajo de escultura que es bastante grande. Todo comienza de una manera muy simple: veo una cabra veo un árbol... y ahí comienza todo porque este es el momento de observar los detalles. El objetivo es enfocarse en la observación. Entonces empiezan el uso de cualidades: como alto o bajo o triste, o descripción de colores yo veo amarillo marrón, lana, textura y entonces ellos descubren que el árbol tiene también ramas hojas etc. Esta etapa es relativamente corta y muy dinámica debe tener su ritmo y a la vez hace concentrar la atención porque los niños deben estar atentos a no repetir lo dicho anteriormente es como un juego y ellos ven muchos detalles. Después de una descripción es más sencillo llevar a cabo una conversación sobre la obra.

La segunda rueda es la rueda de las preguntas. El objetivo es preguntar una pregunta y la guía debe categorizar acerca del tema o la categoría a la que corresponde cada una de las preguntas. Por ejemplo: tú has preguntado algo que está referido a la artista o tú has hecho una pregunta acerca de los materiales, o del procedimiento etc. O sea se hace una conceptualización y también una abstracción de lo que observamos.

***P: o sea que de esa manera se les entrega a los espectadores herramientas....***

Exactamente porque no es específicamente de esta exposición o esta obra y luego la guía puede acercarse junto con los alumnos y conversar sobre los temas que ellos se interesaron y responder a las preguntas. Ahí debemos pensar cómo responder a las preguntas, nos podemos acercar a

lo escrito junto a la obra para quizás recibir más información, no siempre se puede responder a todas las preguntas pero una vez que se han mapeado todas las preguntas se puede dirigir o llevar a cabo una discusión. Es una manera de enfocarse en determinadas obras de interés. Obviamente eso le da la guía la pauta exacta del interés de los espectadores. Por supuesto que hay que estar atentos al nivel de concentración y muchas veces hay que intercalar actividades diferentes y no solamente explicaciones. De esa manera nosotros también hacemos pasar el entendimiento no solo a través del cerebro sino también a través del cuerpo y a través de los sentimientos etc.

La última es la rueda es la rueda de resumen, es ¿que me gusto? que me llevo de la visita? de que disfrute más? Es una rueda que resumen y cierra antes de la despedida.

***P: He visto también el taller ¿tienen los niños clase de arte en la escuela?***

Algunos si y otros no. Nosotros intentamos brindar cosas que los niños no hacen en la escuela tampoco en la clase de arte como por ejemplo arcilla, en la escuela tampoco hacen grabados. Nosotros tratamos de brindarles materiales que generalmente no usan en la escuela....

***P: ¿es posible que haya visto en algún lugar que ustedes hacen talleres para secundarios con modelo?***

Si es parte del programa que nosotros ofrecemos a las escuelas del intermedio y del secundario especialmente a los colegios que tienen especialidad en arte, para el bachillerato. Puede darse como un pedido de la escuela que ellos encarguen hacer un taller de dibujo con modelo vestido o desnudo ya que es algo que las escuelas no tienen la comodidad para hacerlo.

***P: ¿con respecto a la visita al museo este Centro es parte integral? ¿Como ves el aspecto de la visita que tiene como objetivo el conocimiento del museo como institución?***

Para ellos la visita a este centro es la visita al museo, incluso puedo decirte que la mayoría vienen solamente aquí. Las escuelas prefieren generalmente venir aquí y prácticamente no hay demanda de ir a ver las exposiciones en el esa parte del museo. A nivel físico en este lugar hay algo mucho más íntimo que en los espacios altos grandes del museo con otra acústica y además aquí están ubicados los talleres.

***R: si, pero se pierde el conocimiento de visitar el museo propiamente dicho.***

Mira, el centro de educación y sus exposiciones son parte integral del museo y las exposiciones que se hacen aquí son parte de las exposiciones del museo. Los espacios del museo en algunas oportunidades pueden brindar una experiencia problemática justamente por los espacios amplios y trabajos de video que muchas veces molestan con sus sonidos y pueden crear ruido que molesta a la visita guiada. Por supuesto que cuando vemos que hay exposiciones adecuadas nosotros mismos les proponemos a las escuelas visitarlas. De esa manera tenemos más opciones. Hay oportunidades que nosotros hacemos visitas allí y aquí y pasan a ser como si fuesen dos paradas. O en casos que tenemos tres grupos y utilizamos el taller y dos exposiciones

nos brinda a más comodidad. Así podemos hacer una hora una hora y una hora. Cada estación es un poco más corta pero ellos conocen más cosas.

***P: ¿hay también visitas que no incluyen taller?***

Sí, eso pasa en el caso que no vengan por tres horas sino por una hora y media solamente. Pero generalmente ya que ellos encargan el ómnibus y toda la organización para salir de la escuela prefieren la visita más larga.

***P: quiero preguntarte también acerca del equipo ¿cómo eligen a los guías?***

Nosotros constantemente tenemos que absorber nuevos guías debido al sistema de empleo que no les da seguridad de salario lo que causa que no podemos mantener al equipo y en el momento que ellos encuentran un empleo estable abandonan el museo. Por otro lado tenemos un grupo de guías que algunas son también coordinadoras y a la vez también actúan como guías y son más veteranas. Todos los años nosotros acudimos a las distintas escuelas de arte para absorber nuevos guías. El procedimiento de absorción incluye la presentación de una obra elegida por el postulador frente a al grupo de otros postulados, explicando, para que público es adecuado, cuales son los objetivos etc. Básicamente lo que queremos ver es como se presenta frente al público como se desenvuelve y cuál es su posición o tendencia educativa. Si, es muy estresante pero justamente es parte de lo que nosotros queremos ver, como se maneja. La mayoría de las guías han pasado por ese procedimiento. No tenemos expectativas que ya conozcan nuestro sistema pero si escucharlos y ver como se conectan con las obras de arte como las explican y cuál es su posición.

***P: ¿Que capacitación pedagógica requieren?***

Los egresados de Orta son los más apropiados para nosotros porque tienen buena preparación tanto a nivel de arte como de educación. Wizo es otro nivel, especialmente en lo referido a historia del arte pero también con respecto a la docencia. En Orónimo tienen también profesores que son artistas por lo tanto vienen con una preparación mucho más amplia a lo que se refiere el arte contemporáneo. En fotografía y en diseño Wizo tiene mejor nivel y parte de nuestros guías vienen de esas especializaciones.

***P: ¿Y qué tipo de seguimiento o evaluación hay?***

Una vez que ingresan al museo comienzan a hacer observaciones de otros guías, participan de las reuniones del equipo que se dan generalmente una vez por mes y cuando se abren nuevas exposiciones por supuesto más a menudo. Además tienen conversaciones con la Coordinadora con la que hablan sobre la metodología y con la que se encuentran frecuentemente. Las coordinadoras son las que están encargadas de hacer observaciones de las visitas guiadas. No siempre es posible como hubiésemos querido ya que todas trabajan jornadas parciales pero de todas maneras la Coordinadora es la que está en relación más cercana a cada uno de sus guías. Todos tienen otros trabajos por lo tanto no siempre pueden llegar todos los días pero mantienen el contacto a través del teléfono, y, se encuentran en distintas oportunidades y se asesoran según las distintas necesidades. Como parte integral del programa nosotros recibimos el feedback de

cada uno de los visitantes al final de la visita. Además la maestra llena un cuestionario de retroalimentación según sus opiniones.

***P: ¿cómo diseñan las visitas?***

Tenemos el esquema básico que te describí acerca del sistema de ruedas. Los contenidos ellos los conocen si es una exposición temporal se encuentran con los curadores reciben de la Coordinadora materiales escritos y en cada museo la Coordinadora diseñan un plan acorde a los elementos expositivos. De esa manera la base esquemática existe y cada uno la va amoldando según las necesidades. Generalmente las guías reciben de la Coordinadora el plan de visita escrito.

El objetivo principal es el encuentro con el lenguaje visual, el segundo es un objetivo ligado al contenido de cada uno de los distintos museos y tercero un objetivo ligado a la exposición específicamente.

***P: ¿las distintas guías trabajan en todos los museos?***

Si, más que nada porque eso proporciona más horas de trabajo y a la vez son personas que conocen el método.

***P: ¿quién hace el trabajo de marketing?***

Tenemos uno de los guías que es muy talentoso con la cuestión del marketing y él se ocupa de eso. La ventaja es que al ser el mismo guía en el museo conoce todo en forma profunda. Conoce todos los programas y puede dar explicaciones detalladas. El mismo maneja los encargos y es el que está en contacto con las escuelas, propone a las distintas edades las exposiciones apropiadas y las coordinadoras se ocupan de repartir a los guías.

*Yo le cuento sobre el museo de Ashdod y sobre el programa de cuatro grupos paralelos, ella me muestra la presentación, donde les dio a los guías anotar que dicen los niños en las ruedas que preguntas preguntan y a me da ejemplos de lo que anotaron.*

No siempre nosotros tenemos respuestas y se puede devolver la pregunta a los chicos.

“Lo que me importa a mí es que pregunten” muchas veces a los chicos les es importante recibir respuestas. Así salen muy satisfechos

***P: donde ves el proceso de interpretación de parte de los chicos, porque la primera parte puede ser muy descriptiva y después las preguntas pueden ser informativas en qué lugar se da el lugar a la interpretación del observador fuera del caso en que la guía le devuelva la pregunta al alumno?***

Muchas veces en la pregunta misma o en la observación detallada ya hay una interpretación. Ese es justamente el lugar donde se deja libertad a las guías a moldear el método a su personalidad y a su forma de dirigir el diálogo y la conversación con el grupo. Ahí se da la oportunidad de interpretación ya que lo que sucede generalmente es que después del enunciado

de las preguntas se pasa a una conversación. Una posibilidad es empezar con una pregunta determinada: recordarla, acercarse a una obra o a la obra referida al tema de la pregunta y se pregunta al grupo si alguien tiene una respuesta una propuesta o una suposición acerca de la respuesta antes que el guía de su opinión. De esa manera también se despierta mucho la curiosidad y muchas veces los alumnos tienen mucha información y conocimientos. En otras oportunidades el guía puede llegar a una respuesta en conjunto con el grupo basándose en los detalles y tratando de deducir de ellos una respuesta.

***P: en el museo marítimo por ejemplo como limitan a los niños a una zona determinada o a una sala, ya que el museo muy grande?***

La primera rueda generalmente es frente a un solo objeto y después si los chicos se dispersan, pero por supuesto no en todo el museo sino de forma delimitada.

Sin duda desde el momento que pusimos en la práctica el sistema de las ruedas, el nivel de las visitas guiadas subió en forma impresionante.

***P: ¿Lo han probado con adultos?***

El Problema es que ellos se quejan que se los trata como chicos. Por otro lado en la Universidad siempre empezábamos con cuál es la pregunta cualquier trabajos seminario debíamos preguntarnos cuál es la pregunta?

Nosotros en Haifa todavía no nos hemos puesto el objetivo de visita para adultos en manera diferente hasta este momento. Yo he hecho el ejercicio de la rueda de descripción muchas veces con estudiantes y funciona muy bien.

***P: ¿ Conoces el VTS pero se puede tomar lo positivo...***

Yo leí acerca de las preguntas y las clasificaciones de distintos tipos de preguntas pero finalmente llegue a la conclusión de que no es relevante ya que nuestro sistema es muy simple y responde a los objetivos que no son simples.

Nuestros alumnos cada vez ven otra cosa porque tenemos 6 museos.

***P: ¿Qué tipo de propuestas tienen para antes y después de la visita?***

Si es muy importante, por eso tenemos un sistema que uno de los guías del museo va a la escuela una semana antes de la visita y hace una presentación , como introducción a la visita. Son 45 min. y se hace una especie de preparación en la cual se definen o chequean los conceptos centrales ligados al tema o a la técnica de la exposición que van a ver en la visita. Estos se retoman por lo general al principio del recorrido.

## *Anexo L Transcripción del material hemerográfico de los museos de Haifa*

### FUENTES:

1. Página web en hebreo inglés y árabe <http://education.hms.org.il/eng>
2. Folleto con ofertas de actividades detalladas para cada grado de escuela por separado (2015/16)

De la pág. Web en hebreo “escuelas primarias”

La curiosidad natural de los niños lleva a un viaje emocionante en los museos, incluyendo la decodificación de los mensajes visuales y la adquisición de instrumentos de observación independiente. Las actividades adecuadas especialmente para los estudiantes de la escuela primaria, combinan una ruta estructurada, la libertad de elección de los estudiantes, así como la actividad personal y de grupo. La conversación con los estudiantes se da a un nivel apropiado para la edad de los visitantes y se centra en las impresiones, preguntas e hipótesis que surgen de ellos, mientras proporciona la oportunidad que cada estudiante pueda expresar sus ideas e impresiones. El recorrido especial, contribuye a ampliar horizontes, desarrollar el gusto y el pensamiento crítico y el enriquecimiento espiritual y estético de los visitantes

La visita al museo de Hermann Struck, se da en la casa histórica de piedra del famoso artista de impresión.

El museo de Hermann Struck se hablara del trabajo del artista y se conocerá la historia de su vida, que incluye una visita a su taller de grabado en el cual se enseña sobre la técnica y el uso de las herramientas de grabado.

Los Museos de Haifa abren sus puertas para cursos de formación de docentes, que incluyen visitas al museo y conferencia o talleres especiales. El curso contribuye al ambiente del profesorado y proporcionar enriquecimiento. Se puede añadir un taller de arte complementaria excursión.

*Del folleto impreso para las escuelas:*

Estimados educadores,

En este folleto encontrarán información sobre la variedad de actividades de los

Museos de Haifa - clases de preparación para la escuela, visitas únicas, programas continuados, actividades para las fiestas, y visitas para las estudiantes con necesidades especiales.

La información detallada y completa se puede encontrar en Internet Museos Haifa: [Il.org.hms.www](http://Il.org.hms.www)

Estaremos encantados de reunirnos con ustedes y ayudar a construir el programa educacional adecuado para sus alumnos.

Atentamente,

Directora del Centro de Educación de los Museos de Haifa

Las escuelas primarias

### *Preparación para las visitas*

Ofrecemos a las escuelas de Haifa clases de preparación en la escuela antes de la visita.

Sobre la base de una breve presentación, diseñada para exponer frente a los estudiantes respecto a los contenidos especiales del museo y despertar la curiosidad hacia la visita.

La clase está adaptada a los contenidos específicos de cada museo y a la edad de los estudiantes y son dadas por los instructores del museo.

Las clases tienen un costo simbólico.

### El Museo de Arte de Haifa

La visita al Museo de Arte ofrece la posibilidad de un encuentro directo con obras de arte contemporáneo originales.

La mediación dará la oportunidad de experimentar el proceso de entendimiento y la construcción del significado del arte a través de la observación profunda, la reacción emocional y el pensamiento.

- Grados 1 y 2 –“Primeros pasos en el museo de arte”
- Grados 3-6 - Arte: “mirar, sentir y pensar”

Taller de Arte Especial como experiencia complementaria: Arcilla, pintura con caballetes y más.

### Programa de visitas continuas - Arte y Medio Ambiente

Programa multidisciplinario gira la mirada hacia el espacio público de la escuela. Durante el programa se selecciona un espacio en la escuela y se cuidara/transformara a través de una creación artística conjunta.

### Museo Hermann Struck

Hermann Struck: pionero de impresión en el Monte Carmelo. Vamos a visitar la histórica casa de piedra de un artista reconocido de impresión que recientemente se sometió a la restauración. Hablaremos de su trabajo conoceremos su historia de vida, y visitaremos su taller de grabado y aprenderemos cómo usar sus herramientas

- Mi primer taller de grabado experimentará el proceso de la creación de las técnicas tradicionales de impresión para los niños.

## ***Anexo M Ficha de observación CASO1***

**-Museo:** Museo de Arte Ashdod

**-Fecha de la observación:** 26/6/14

**-Clase:** 4to grado

**-N.º de educadores mediadores:** 1 (Guía muy joven sin experiencia)

**-Hora de entrada:** 1:30 hr.

**-Número de alumnos:** 19 (38)

**-Número de acompañantes:** 2 (Maestra y 1 madre)

FASE DE LA VISITA	QUE SE OBSERVA	TIPO	DETALLE/EXPLICACIÓN/EJEMPLO	VISITA GUIADA 1- ASHDOD
ENTRADA AL MUSEO	La forma y el lugar de entrada al museo. Recibimiento	Comportamientos verbales y no verbales de todos los participantes	¿Por dónde entra el grupo? Quien recibe a los alumnos Como y donde se recibe a la clase. Que actividades se efectúan al entrar: dejar abrigos, bolsos, teléfonos. Comidas y bebidas, baños y demás.	El museo se encuentra en refracciones, por lo tanto los alumnos no pueden ingresar por la entrada principal del museo y lo hacen por un edificio anexo, entrando directamente a la sala del taller del museo ubicada en el sótano del mismo. Los niños llegan sin bolsos ni abrigos. Los guías (2) los reciben en la sala del taller.
INTRODUCCIÓN	Acciones e interacciones del guía	No verbales	Espacio: donde hace la introducción. Parado /sentado+ Uso de material auxiliar	La introducción se efectúa en la sala del taller mientras se les pide a los niños sentarse en el piso en silencio y los guías quedan parados frente a ellos.
		Verbales	Como se presenta/como define la visita. Preguntas /Explicaciones	Ambos guías se presentan. Una de ellas hace preguntas sobre visitas anteriores, y explica cuáles son las reglas de comportamiento usando oraciones sin final otorgándoles a los niños la posibilidad de completar la oración. Pregunta: “¿saben que es un museo?” y a continuación: ¿Que es una obra de arte original? Como reacción a una respuesta de un niño dice: estas cerca... les voy a dar una pista... y continúan así hasta recibir la respuesta esperada. A continuación los guías explican que la visita será en 2 partes: exposición y taller y presentan el nombre y de la exposición y les preguntan a los niños ¿que saben sobre el tema? Después le piden al maestro dividir la clase en dos grupos. Uno continua a la exposición y el otro pertenece en el taller.

	Acciones e interacciones de los <b>alumnos</b>	No verbales	Se paran/se sientan/acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo	Los niños llegan, se sientan en el piso del taller según las indicaciones de los adultos y responden a las preguntas de los guías levantando la mano (como en la escuela)
		Verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones	Respuestas: <b>Estuvimos el año pasado... Acá muestran tipos de pinturas y esculturas... una obra de arte original es una obra antigua... es una pintura diferente a las demás... Es una obra que nadie vio... Es una pintura que vale un millón de dólares..., es una obra que alguien hizo... es una obra única ...</b>
	Acciones e interacciones de los <b>maestros y/o los acompañantes</b>	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo o no	Se encuentran parados detrás de los niños
		Verbales	Observaciones	Los adultos cooperan con los guías.
<b>EN LAS SALAS DE EXPOSICIÓN</b>	Acciones e interacciones del <b>guía</b>	No verbales	Posición corporal. Materiales auxiliares utilizados en las salas y actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, práctica de simulaciones, dramatizaciones, juegos, etc.	La guía con una canasta en mano, seguida por la clase entra a una sala de exposición, se detiene en un punto determinado y les pide a los niños sentarse sobre el piso frente a una obra. Después de un intercambio de preguntas y respuestas la guía saca de su canasta pequeños cuadernillos y lápices y explica que estos los acompañaran durante toda la visita y será como un cuaderno de bosquejos que usar posteriormente en el taller. La guía reparte los materiales a los niños y espera hasta que efectúen las indicaciones dadas. A continuación, traslada a la clase de una sala a otra atravesando distintas galerías de exposición y se detiene en una en la cual se exponen varias obras de arte de distintos artistas hechas con la misma técnica y una pantalla de video con una demostración en vivo de la técnica tratada. Allí les pide a los niños sentarse sobre el piso y prestarle atención. La guía sentada sobre el piso junto con los niños ejemplifica la tarea a realizar. Al finalizar la explicación y esperar que los niños la realicen, se traslada a otra sala,

				<p>nuevamente seguida por la clase, se ubica frente a una obra abstracta en la que predomina el color rojo y conversa con los niños a cerca de esta mientras ella se encuentra parada frente a los niños sentados sobre el piso. En un momento determinado invita al frente a un participante que viste un buzo de color rojo, le propone a la clase observarlo fijamente y luego mirar una pared blanca (ejercicio óptico sobre colores complementarios). Allí también los niños agregan una impresión grafica en sus cuadernillos y continúan hacia una obra ubicada en el centro de la sala de exposición. Los niños se agrupan de pie alrededor de la obra responden a las preguntas del guía y finalmente completan el cuadernillo con el que continuaran al taller.</p>
		Verbales	<p>Preguntas indicaciones explicaciones y respuestas a preguntas.</p>	<p>Frente a la primer obra elegida con imágenes figurativas la guía pregunta: <b>creen ustedes ¿qué es esta una pintura o una foto?</b> Debido al ruido y al desorden en el grupo, dice: <b>¡un momento! Déjenme explicarles después ustedes podrán preguntar.</b> Y a pesar de la falta de silencio da su explicación sobre la obra denominando el estilo “figurativo”, la técnica “pintura” y su antigüedad, agregando: <b>“lo que yo les explico está ligado a lo que haremos en el taller, es importante que lo entendamos”</b> y continúa describiendo las imágenes representadas en la pintura y símbolos de algunos detalles. Después mostrando los cuadernillos a utilizar explica que estos serán como el cuaderno de bosquejos que usan los artistas que los acompañaran durante toda la visita y les servirán posteriormente en el taller. Mientras los niños dibujan la guía se acerca a la maestra y conversa con ella a cerca del comportamiento de la clase.</p> <p>Una vez trasladados a otra sala comunica a los niños que todas las obras allí están hechas con la misma técnica artística y mientras se sienta con ellos sobre el piso para ejemplificar la tarea a hacer allí, dice: <b>“por favor presten atención”</b>, y a continuación: <b>“todos los</b></p>

				<p><b>ojos hacia mí</b>". Al finalizar la explicación va observando el trabajo que realizan los niños alentándolos con superlativos o indicando correcciones en lo que hacen. De allí pasan a otra sala y frente a una obra abstracta pregunta: <b>"¿Que hay en esta obra? ...¿Y que son las manchas blancas?</b> Al recibir muchas respuestas simultaneas dice: <b>"¡excelente! Pero levanten la mano ¡por favor!"</b> Frente al comentario de un niño que eso es un mamarracho dice: <b>"yo no les pregunto si es lindo porque sobre gustos no hay discusión"</b>, Y agrega: <b>"¡fijense lo que se puede lograr hacer solo con el color!"</b> y explica que esta es una obra abstracta y dice: <b>"el artista da la oportunidad que cada uno imagine lo que quiera"</b>. <b>¿Cómo creen que se realizó esta obra?</b> A las respuestas recibidas dice: <b>"¿creen que es una pintura o una fotografía?</b> Y finalmente explica la técnica utilizada por el artista y menciona el uso de "colores complementarios "y pregunta: "¿quieren ver cómo funciona eso en nuestros ojos? ". Invita a un niño vestido de rojo y les indica a todos a mirarlo fijamente mientras cuentan hasta 10 e inmediatamente mirar fijamente una pared blanca mientras cuentan nuevamente hasta 10. Al ver la sorpresa repite: <b>"estos (el rojo y el verde) son los llamamos: colores complementarios "</b>. <b>"A pesar que esta es una obra abstracta cada uno dibujara o escribirá en su cuadernillo una impresión de la obra."</b> De allí en la misma sala se agrupan frente a una instalación. Al ver a los niños impacientes la guía dice: <b>"en 5 minutos terminamos..."</b> y pregunta: <b>"¿de que material creen está hecha esta obra?"</b> pero en pocos minutos se percibe mucho alboroto y falta de concentración entonces agrega: <b>"dentro de poco se nos va a terminar el tiempo por eso yo voy a explicarles..."</b> <b>"lo que parece liquido en realidad es madera pintada..."</b> <b>"¿Qué quiso decir la artista?, ¡silencio! ¡No tocar! Estoy esperando..."</b> y al ver que solo unos pocos la escuchan, dice: <b>ok, ¡vamos al taller!</b></p>
--	--	--	--	--

Acciones e interacciones de los alumnos	No verbales	Actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, fotografía) Se paran/se sientan/se acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo	Los niños se trasladan de una sala a otra guiados por el guía sin recibir explicaciones sobre el destino o la razón del desplazamiento. Al recibir la indicación los niños se sientan sobre el suelo mirando la obra seleccionada por la guía. Estos siguen hablando hasta que reciben los cuadernillos y efectúan junto a toda la clase las indicaciones de dibujo sentados sobre el piso. De allí se desplazan a otra sala y se ven muy interesados por el video presentado en una de las paredes de la exposición. Se vuelven a sentar en el piso junto a la guía que les muestra cual es la a hacer allí. Gran parte de los niños se ven distraídos de la explicación debido al interés que les despierta la película. Finalmente efectúan el ejercicio indicado mientras conversan entre ellos y al culminar se paran y siguen a la guía hasta llegar a una obra determinada y nuevamente se instalan frente a ella sentados sobre el piso. Las preguntas de la guía despiertan interés y muchos niños responden simultáneamente y en forma desordenada. A continuación uno de los alumnos es llamado al frente debido a que viste un buzo rojo y según lo indicado por la guía todo el resto lo observa fijamente y luego a la pared, exclamando la sorpresa que les causa el ejercicio óptico efectuado. Allí también dibujan y quienes van finalizando se pone de pie y junto a la guía se agrupa alrededor de una instalación ubicada en la misma sala. Al principio la guía logra conversar con alguno de ellos que se ven conmovidos por lo que ven pero en pocos minutos se percibe mucho alboroto y falta de concentración. Finalmente los niños se ven alegres de pasar al taller.
	Verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones.	Frente a la primer obra los niños dan respuestas basadas en conocimientos previos y suposiciones, algunas sin relación a lo cuestionado: “ <b>parece una foto</b> ” “ <b>¿de dónde tienen Uds. todas estas pinturas?</b> ” “ <b>¿cuánto sale esa pintura?</b> ” “ <b>¿En eso gasta el</b>

				<p><b>gobierno la plata?”(risas) ”Es una pintura porque no había cámaras en esa época” y al escuchar la antigüedad de la obra una niña pregunta: ¿cómo se conservan las pinturas tanto tiempo? Sin recibir respuesta. Uno de los niños que es alejado del grupo pregunta: ¿por qué? Y al levantarse dice en voz alta: “¡esto es aburrido!” y al recibir los cuadernillos “yo odio dibujar”.</b></p> <p>Mientras van caminando de una sala a otra atravesando exposiciones, una niña pregunta a la maestra <b>¿por qué no vemos todo el museo?</b> En La sala con la pantalla de video uno dice: <b>“¿quién es ese?” “¿Por qué no se escucha bien lo que dice?”</b> sin que nadie le preste atención o se refiera al tema. Mientras dibujan conversan entre ellos, algunos sobre asociaciones que les causa el ejercicio y otros sobre temas no relacionados al lugar o a la actividad. Frente a la obra abstracta dicen: <b>“parece una calle”, “yo veo una cara”, “un accidente”, “policía”, “¡No! Yo sé que es, es una fogata”</b> y otro agrega: <b>“es un mamarracho , si yo pinto esto también me lo van a poner en el museo”.</b> El mismo niño que había molestado antes es retado por la maestra por hablar con otro niño y entonces dice: <b>“eso se puede hacer con la computadora”.</b> Y otro: cuando miramos al sol vemos círculos blancos por el reflejo”. Al mirar fijamente a su compañero parado al frente con su buzo rojo dicen: <b>“Huy! ¡Qué bueno!” “A ver, ¡otra vez!” O “Yo no veo nada...”</b> Mientras dibujan algunos continúan comentando su asombro. Parados frente a la instalación los chicos preguntan: <b>“¿que ganan los artistas que exponen? ustedes les pagan?</b> Sin recibir respuesta y cuando la guía dice que pasaran al taller exclaman: <b>¡yeeeh!</b> con alegría.</p>
	Acciones e interacciones	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo/se alejan	Los adultos cooperan con la guía y tratan de ayudarla a hacer sentar a los niños en los lugares indicados. Generalmente se encuentran con el grupo y ayudan a desplazar a los niños de un lugar a otro en forma ordenada.

	de los maestros y/o los acompañantes			<p>Cuando la maestra ve que los niños siguen inquietos y parte de ellos continúan haciendo ruido y no prestan atención interrumpe a la guía, les pide a dos niños pararse y los hace sentar lejos del grupo. Más tarde frente a la obra abstracta nuevamente debe intervenir debido a que los niños hablan y responden en forma desordenada.</p>
		Verbales	Observaciones/intervenciones /cooperación	<p>Al observar mala conducta de la clase el maestro dice: <b>“silencio. Dejen hablar a la guía”, “Preguntas al final”</b>. Cuando la maestra separa a dos niños que conversan y uno le pregunta por qué ella dice: <b>“porque hablas”</b>.</p> <p>Frente las preguntas y respuestas desordenadas de los niños la maestra vuelve a intervenir diciendo: <b>“no se puede interrumpir todo el tiempo a la guía, por favor permítanle explicar”</b>. Mientras los niños dibujan, la guía se acerca a la maestra y esta le explica que se trata de una clase muy difícil y hay varios niños con problemas graves de conducta. Mientras se desplazan responde a la pregunta <b>:por qué no vemos todo el museo?</b> diciendo: <b>“hay un programa y no hay suficiente tiempo para ver todo”</b></p> <p>En la sala donde se expone el video la maestra vuelve a detener la explicación de la guía debido a la falta de atención y les pide a los chicos darse vuelta con la espalda al video (que los distrae) y mirar a la guía. Más tarde se vuelve a referir al niño que sacó al principio diciéndole: <b>“no quiero volver a sacarte”</b> y en reacción el niño responde coherentemente a lo preguntado por la guía. A continuación la maestra agrega: <b>“A este ritmo no vamos a llegar al taller”</b>.</p>
TALLER	Medida de conexión con la exposición	Verbales y no verbales	Explicaciones del guía y medida de conexión entre la actividad practica y lo visto en las salas de exposición	<p>El grupo que permaneció en el taller al entrar al museo se sienta alrededor de una amplia mesada en la que se encuentran ya los distintos materiales a usar. La guía explica el objetivo del taller mientras ejemplifica y reparte pequeñas obras hechas en distintas técnicas y de distintos temas para que los niños las observen de cerca: un paisaje y un florero en acuarelas, un gato en collage y un</p>

				abstracto hecho con sellos y relieves. <b>Aquí tienen carbonilla, ¿vieron en la exposición esa obra redonda hecha en carbonilla? ¡No?! Que lastima, no tuvimos tiempo...</b> Cada niño recibe una base de cartón y comienza a trabajar eligiendo una de las técnicas propuestas. Al culminar la tarea, pasan los trabajos a otra mesa para que se sequen, ordenan y ayudan a limpiar la mesada finalmente reciben pañitos húmedos para limpiar sus manos antes de ingresar a las salas de exposición. El grupo que visito primero en la exposición recibe una explicación similar pero sin los ejemplos. En cambio cada alumno debe seleccionar de su cuadernillo las imágenes dibujadas y aplicarlas en su trabajo.
	<b>Materiales</b>		Materiales plásticos ofrecidos para el taller	Sobre la mesa hay planchas con acuarelas, pinceles , agua, papel de secar, sellos con distintas texturas y almohadillas de tela de distintos colores, telas y cartones cortados en distintas formas, crayones y goma de pegar
	<b>Medida de interés de los alumnos</b>	Verbales y no verbales de los alumnos	Participan o no/ demuestran o no interés/ finalizan o no la tarea/ llevan o dejan los trabajos.	La mayoría de los niños se ven interesados en el trabajo practico a pesar que algunos no se lo toman en serio y finalizan la tarea rápidamente y después se paran conversan y demás. El segundo grupo se ve La maestra queda atenta a los niños los padres se sientan a un costado y conversan entre ellos.
<b>DESPEDIDA</b>	Forma y lugar de la despedida	Verbales y no verbales por todos los participantes	¿Cómo se despide al grupo? ¿Por dónde salen? ¿Qué tipo de feedback recibe el museo, quien lo otorga?	Una vez concluida la visita del segundo grupo, toda la clase se reúne en el taller. Las guías les entregan a las maestras un formulario de feedback a llenar y estas lo hacen mientras tratan de organizar a los niños antes de salir. Cada niño toma su trabajo y parados frente a la puerta de salida se reúnen junto a uno de los guías mientras el otro ayuda a repartir los dibujos. No todos los niños están interesados en llevarse sus trabajos. Debido al ruido y el alboroto los guías no logran despedirse ordenadamente de la clase, solo los saludan y tras la apertura de la puerta salen todos del lugar.

				A continuación los guías expresaron la pena de no haber alcanzado a explicarles que el museo les otorgaba un pase libre para regresar con la familia.
<b>MODIFICACIÓN DEL PLAN ORIGINAL</b>	Incidentes inusuales , improvisaciones/cambios	Verbales y no verbales por todos los participantes	Cambios a causa de atrasos o de incidentes inesperados durante la visita.	Originalmente las clases de escuela ingresan por la entrada principal pero debido a las refracciones entraron y salieron por una puerta auxiliar.

*Anexo N Ficha de observación CASO 2*

**-Museo:** Museo de Arte Tel Aviv

**-Fecha de la observación:** 28/5/14

**-Clase :** 3er grado

**Numero de educadores mediadores:** 1

**-Hora:** 1:30 hr.

**-Número de alumnos:** 32

**-Número de acompañantes:** 4 (Maestra y 2 madres 1 padre)

FASE DE LA VISITA	QUE SE OBSERVA	TIPO	DETALLE/EXPLICACIÓN/EJEMPLO	OBSERVACIÓN 3 TEATRALIZADA
ENTRADA AL MUSEO	La forma y el lugar de entrada al museo. Recibimiento	Comportamientos verbales y no verbales de todos los participantes	¿Por dónde entra el grupo? Quien recibe a los alumnos Como y donde se recibe a la clase. Que actividades se efectúan al entrar: dejar abrigos, bolsos, teléfonos. Comidas y bebidas, baños y demás.	Dos clases de la misma escuela acompañadas por su maestra y acompañantes ingresan al museo por su entrada principal y esperan parados en el lobby del museo. Los niños llegaron sin bolsos ni abrigos. Una de las maestras deja a la clase acompañada por los padres acompañantes y se dirige al mostrador de información. Regresa diciendo que deben esperar allí. Después de unos minutos una mujer disfrazada de un personaje oriental (princesa árabe o algo similar) se acerca a la clase, los saluda y les pide que la sigan.
INTRODUCCIÓN	Acciones e interacciones del guía	No verbales	Espacio: donde hace la introducción. Parado/sentado + uso de material auxiliar	La actriz/guía comienza a subir las escaleras mientras relata en voz alta un relato. En un momento determinado se detiene en un entrepiso, habla con el grupo y continua hasta llegar a una sala donde se encuentra otra mujer disfrazada con un abrigo similar al que se ve en una de las obras próximas a ella.
		Verbales	Como se presenta/como define la visita. Preguntas/Explicaciones	Al encontrarse con el grupo, la guía no se presenta, les pide que la sigan mientras comienza un relato ligado a una colección de arte. En un momento se detiene y les pregunta a los niños <b>¿qué es una colección? ¿Alguien colecciona algo?</b> Los escucha y parafrasea parte de las respuestas. A continuación sigue subiendo y explicando hasta encontrarse con la segunda actriz.

	Acciones e interacciones de los <b>alumnos</b>	No verbal	Se paran/se sientan/acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo etc.	Los niños se reúnen parados en el lobby del museo y esperan las indicaciones de los adultos. Al llegar la guía disfrazada, se ven sorprendidos y atentos. Los niños siguen a la guía en forma espontánea y la escuchan mientras van subiendo de un piso a otro. En el entrepiso se detienen y responden a los interrogantes de la guía. Y tras ese pequeño intervalo todos continúan subiendo y escuchando a la vez.
		Verbal	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/ admiraciones	Los niños participan espontáneamente y comparten sus acotaciones con respecto a objetos que ellos mismos coleccionan respondiendo a las preguntas de la guía. <b>“Yo colecciono cochecitos con mi hermano”, “Yo tengo miniaturas de huevos kínder” “Mi abuelo me dio su colección de estampillas” A mí me gusta juntar caracoles”</b>
	acciones e interacciones De los <b>maestros y/o los acompañantes</b>	No verbal	Se ven interesados /físicamente con el grupo.	Se encuentran con el grupo y van subiendo las escaleras detrás de los niños.
		verbal	Observaciones/ quejas/ hablan por teléfono/ ayudan a los niños etc.	Los adultos no intervienen.
<b>EN LAS SALAS DE EXPOSICIÓN</b>	Acciones e interacciones del <b>guía</b>	No verbal	Posición corporal. Materiales auxiliares utilizados en las salas y actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, práctica de simulaciones,	Al entrar a la sala de exposición el grupo encuentra a otra actriz/guía quien los espera junto a una obra de arte del pintor Klimt que representa el retrato de una mujer parada, vestida y peinada en forma similar a ella(Fredericke), sobre el piso se encuentra una silla con un diseño muy original y un tocadiscos antiguo. Las dos guías comienzan un diálogo entre ellas mientras permanecen paradas frente a las dos clases que se han sentado sobre el piso. La trama dramática las hace desplazarse y moverse como si estuvieran en un escenario. En determinadas instancias hacen escuchar música, preguntan preguntas a los niños y hacen intervenir a parte de ellos. Más tarde se trasladan todos a una sala anexa en la cual se encuentra una pintura relacionada con Formosanta, el primer personaje que encontraron. La actriz que habla sobre la princesa de Babilonia

		dramatizaciones, juegos, etc.	representada por ella se ubica junto a la obra mirando a los niños que se han sentado sobre el piso. La otra actriz desaparece y la clase queda con la actriz que los recibió, hasta la despedida.
	verbal es	Preguntas indicaciones explicaciones y respuestas a preguntas.	El diálogo entre los dos personajes representados por las actrices/guías incluye muchos datos informativos sobre la época que cada una de ellas representan y los pintores que las crearon: Fredericke Maria Beer fue retratada por Klimt en la Viena Austríaca de principio del siglo 20 (1914) y Formosanta es una princesa hija del rey de Babilonia retratada exóticamente con un turbante oriental, por Van Dongen, un pintor holandés que su identidad no se sabe hasta el final de la trama dramática. Cada personaje habla de la cultura a la que pertenecían. Esto se enfatiza gracias a los acentos marcados de las interlocutoras y los accesorios que visten y que las acompañan como escenografía. Una de las figuras relata su encuentro con el pintor y describe su atelier. En momentos determinados hacen participar a los niños interrogándolos a cerca de sus conocimientos dándoles la oportunidad de participar <b>¿Que es un tocadiscos? ¿Qué es un disco? ¿Cómo se denomina a la música que escuchan? (Mozart)</b> Los niños responden espontáneamente, levantando la mano o completando oraciones incompletas enunciadas por las guías como incentivo de participación. Como parte de la trama relatada las guías solicitan de los niños ayudarlas a encontrar un retrato del segundo personaje. Frente a la obra se desarrolla prácticamente un monologo en el cual la actriz en forma divertida y humorística cuenta la historia de ese cuadro proporcionando muchos datos ligados con la historia del arte, el artista y el personaje representado.
Acciones e interacciones de los alumnos	No verbal es	Actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, fotografía) Se paran/se sientan/se acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo	Al entrar a la sala de exposición los niños se encuentran con la otra actriz/guía quien les indica sentarse en el piso como parte de su actuación. Los niños se ven divertidos, prestan atención e intervienen respondiendo a preguntas. En un determinado momento dos niños participan pasando al frente acentuando el interés de sus compañeros y causando risas. Más tarde como consecuencia de la trama dramática del programa se paran para buscar otra obra requerida y se trasladan todos a otra sala, donde continúan la actividad refiriéndose al retrato que representa el segundo personaje.
	verbal es	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/	Los niños participan respondiendo a preguntas de conocimientos acerca de la cultura y de los accesorios que aparecen como escenografía o en la vestimenta de las actrices. En algunos momentos se refieren a la obra de arte tratada en forma comparativa buscando detalles alusivos al relato o similitudes entre lo representado en la dramatización y en la pintura.

			admiraciones	
	Acciones e interacciones de los maestros y/o los acompañantes	No verbales	Se ven interesados /físicamente con el grupo/se alejan	Los adultos se encuentran la mayor parte del tiempo con el grupo y ayudan a desplazar a los niños de un lugar a otro y a hacerlos sentar frente a las guías. Generalmente se encuentran parados detrás de los niños. En algún momento una de las madres sale a acompañar a una niña al baño, y otra sale de la sala de exposición y habla por teléfono. Sacan fotos.
		verbales	Observaciones/intervenciones/cooperación/	La maestra hace pequeñas observaciones con respecto al comportamiento de los niños como mencionar los nombres de niños que hablan entre ellos o pedirles que se sienten cuando son trasladados de una sala a otra.
<b>TALLER</b>				
<b>DESPEDIDA</b>	Forma y lugar de la despedida	verbales y no verbales por todos los participantes	¿Como se despide al grupo? ¿Por dónde salen? ¿Qué tipo de feedback recibe el museo?, ¿quién lo otorga?	El actriz/guía finaliza su relato en la sala de exposición se despide del grupo sin dejar de representar el personaje dramatizado y le indica a los adultos como salir de allí y llegar al lobby del museo.
<b>MODIFICACIÓN DEL PLAN ORIGINAL</b>				

FASE DE LA VISITA	LA QUE SE OBSERVA	TIPO	DETALLE/EXPLICACIÓN/EJEMPLO	OBSERVACIÓN - VISITA GUIADA II
ENTRADA AL MUSEO	La forma y el lugar de entrada al museo. Recibimiento	Comportamientos verbales y no verbales de todos los participantes	¿Por dónde entra el grupo? Quien recibe a los alumnos Como y donde se recibe a la clase. Que actividades se efectúan al entrar: dejar abrigos, bolsos, teléfonos. Comidas y bebidas, baños y demás.	La clase, su maestra y dos acompañantes llegan a la entrada principal de uno de los edificios del museo. Mientras los niños esperan afuera con los adultos (un padre y dos madres), la maestra ingresa al museo, se acerca al mostrador de entrada y en pocos minutos llega el guía del museo y se encuentra con ella. La maestra y el guía se ponen de acuerdo a que los niños comerán primero su desayuno y después comenzarán la visita guiada. El guía (un joven artista) indica a la maestra como llegar al punto de encuentro para comenzar el recorrido. Al finalizar la comida los niños entran a un pequeño recinto para dejar sus bolsos y luego siguiendo a la maestra ingresan al lobby del museo y continúan hasta reencontrarse con el guía.
INTRODUCCIÓN	Acciones e interacciones del guía	No verbales	Espacio: donde hace la introducción. Parado/sentado+Uso de material auxiliar	El guía espera a los niños frente a la entrada de una exposición equipado con una canasta llena de materiales. Mientras quedan parados todos frente al cartel de entrada de la exposición el guía saca un objeto de su canasta se los entrega a los niños para que lo observen de cerca y lo toquen. Finalmente lo devuelve a su lugar.
		Verbales	Como se presenta/como define la visita. Preguntas/Explicaciones	El guía se presenta le pregunta los chicos como están y les da la bienvenida. El guía pregunta: " <b>¿qué les dice el objeto que yo les di?</b> " El guía converso con los niños sobre sus asociaciones y experiencias personales ligadas al objeto luego les explica el plan de la visita: " <b>primero vamos a dar una vuelta a ver las obras y después vamos a hablar sobre algunas obras que yo elegí</b> ". El guía crea curiosidad y suspenso diciéndoles a los niños que durante la visita deberán descubrir algo ligado con el objeto.
	Acciones e interacciones de los alumnos	No verbales	Se paran/se sientan/acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo	Los niños se reúnen frente al guía que los espera en la entrada de la exposición. Reciben el objeto mientras quedan parados, lo observan y palpan y lo van pasando de uno a otro.

		Verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones	Al observar el objeto los niños expresan en forma espontánea sensaciones y pensamientos a cerca de este.
	Acciones e interacciones de los maestros y/o los acompañantes	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo o no	Se encuentran parados detrás de los niños
		Verbales	Observaciones	Los adultos cooperan con los guías.
<b>EN LAS SALAS DE EXPOSICIÓN</b>	acciones e interacciones del guía	No verbales	Posición corporal. Materiales auxiliares utilizados en las salas y actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, práctica de simulaciones, dramatizaciones, juegos, etc.	El guía entra a la exposición mientras los alumnos lo siguen y así dan una vuelta entera a través de 3 salas consecutivas. El guía se detiene frente a una obra determinada se sienta en el piso y le pide a los chicos que lo hagan también mirando la obra (una fotografía enorme, muy oscura). Después de una breve conversación basada en la pregunta: “que les parece esta obra?” El guía reparte a los niños una cartulina negra y un lápiz negro y les sugiere dibujar. Al periodo de un tiempo después de escuchar las reacciones de los niños sobre los dibujos, los recoge y los guarda. El guía sale de la sala y continúa hasta llegar a un lugar en el museo donde se encuentra una obra colgada del techo y de donde se ven otros pisos del edificio. El guía se recuesta sobre el piso mirando hacia arriba insinuando así lo que quiere que hagan los niños y continúa conversando con ellos sobre la obra y la arquitectura del museo en esa posición. Al finalizar esta actividad, seguido por la clase sale a un patio interno del museo, todos se sientan en círculo alrededor de una escultura y conversan sobre lo que ven. A continuación el guía ingresa a una sala de exposición abierta en la que no había otros visitantes más que la clase. Al ver a los niños se dispersan por la sala sin prestarle atención, el guía permanece parado sin decir nada ni emitir ningún tipo de expresión facial o corporal, permitiéndoles así a los niños a continuar con esa situación desordenada. En un momento determinado la maestra decide llamarles la atención y llama a los alumnos dispersos por toda la sala , a reunirse frente al mediador. Este acude a los niños que permanecen parados a su lado y les pide agruparse de a 2 o 3 niños, les explica la actividad a realizar y reparte tarjetas con reproducciones de obras de arte para buscar referentes en las obras de la exposición. Una vez finalizado el

				debate de esta actividad el guía reúne a la clase junto a la salida de la sala recoge las tarjetas y se dirige a la salida del museo.
		verbales	Preguntas indicaciones explicaciones y respuestas a preguntas.	<p>Mientras caminan por la exposición el guía explica que lo que ven son fotografías. Al detenerse frente a la obra elegida y ver que los niños se habían sentado demasiado cerca de ella, el guía cuenta un pequeño relato que la moraleja les enseña que de lejos se ve mejor, cuenta hasta 10 y les indica volverse a sentar. Pregunta: <b>“¿Que ven en esta obra?” “¿Alguien quiere darle un nombre?”</b>. Observación del guía: <b>“ fuera de lo que está escrito aquí sobre la obra, yo no tengo mejores respuestas que la que ustedes pueden dar”</b>. Al salir de la exposición le recuerda a los niños q aun no encontraron algo ligado con el objeto de la introducción. Frente a una escultura el <b>guía</b> les cuenta los chicos un pequeño relato mitológico y al finalizar les pregunta: <b>“cual piensan que es la relación entre la obra y el relato”. A través de lo ¿que vemos podemos saber cómo se siente el personaje? ”A ver muéstrenme una cara enojada y ahora una sorprendida...” ¿Podemos saber que estación del año es? Cuando2</b> nenas quedan paradas y dan vuelta pregunta. <b>¿Hay alguna razón por la que Uds. no se sientan?</b> Mientras caminan para salir del lugar, pregunta: <b>observen todas las obras en este patio y piensen si tienen algo en común</b> Frente a una pregunta de una niña: <b>“¿excelente pregunta! Recuérda la y enseguida te responderé.</b> A continuación una vez descubierta la obra relacionada al objeto el guía cuenta la historia de la obra (que a su vez responde a la pregunta pendiente) y continúa explicando puntos relacionados a la arquitectura del edificio del museo.</p> <p>En una sala pequeña de exposición basándose en tarjetas con reproducciones de obras famosas que se les repartió a los niños, se les propone <b>"buscar una obra que hable con otra obra"</b>. Cuando alguien pregunta algo sobre las obras del museo, el guía devuelve la pregunta a toda la clase. Finalmente da su explicación. El guía no interviene en la actividad con las tarjetas.</p>
	Acciones e interacciones de los <b>alumnos</b>	No verbales	Actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, fotografía) Se paran/se sientan/se acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo	Los niños van caminando tras el guía y observando ligeramente las obras de la exposición. Según las indicaciones se sientan frente a una obra pero lo hacen muy cerca. Como consecuencia de un pequeño relato del guía los niños se paran y se vuelven a sentar más lejos.. y sentados en el piso participan de una actividad de dibujo con un lápiz negro sobre una cartulina negra apoyada en un cartón. Después de anotar sus nombres entregan los dibujos al guía. En un patio interior del museo siguiendo las indicaciones del guía se sientan en círculo alrededor de una escultura. Dos niñas siguen paradas y continúan en movimiento. Al ser cuestionadas por el guía deciden sentarse

				<p>también. Como parte de la interpretación de la escultura tratada los niños hacen muecas y expresiones de distintos estados de ánimo: sorprendidos, enojados, tristes etc. Los niños curiosos por descubrir el enigma del objeto en entre las obra del museo, señalan y se exaltan al percibirla saltando y gritando. Al ver al guía acostarse a espaldas al piso se van tranquilizando de a poco e imitándolo sin hablar. Así de a poco se acoplan todos los niños la mayoría acostados y otros sentados sobre el piso mirando hacia arriba. Al entrar a la última sala de exposición los niños, reflejan falta de concentración y cansancio. Al ver el espacio abierto de la galería algunos de ellos comienzan a deambular sin ninguna dirección, otros se tiran al piso y en general ignoran al guía que se encuentra parado en un punto determinado de la sala. Después de un largo rato de estar en esta situación se ven llamados por la maestra quien los reúne junto al guía para continuar la actividad. Los niños reciben tarjetas con reproducciones de obras famosas y dan vuelta en forma libre por la exposición agrupados de a dos o de a tres observando, comparando y conversando entre ellos.</p>
		verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones.	<p>Respuestas a preguntas abiertas basadas en la imaginación, asociaciones, recuerdos y conocimientos. Después de dibujar algunos niños describen lo que hicieron: <b>“este es un gato negro pero como es de noche no de ver bien”... es un mar con olas negras porque esta oscuro”...</b> en el patio de esculturas las niñas que quedaron paradas dicen que ellas pueden escuchar desde donde están y que no tienen ganas de sentarse. Tras oír el nombre de la escultora tratada, una niña pregunta: <b>en esa época ¿había también escultoras?</b> A continuación al descubrir el enigma del objeto, los niños se exaltan emocionados <b>“yo lo vi primero” “¡miren que enorme!”</b> y distintas expresiones de sorpresa y admiración. Mientras se acuestan sobre el piso y escuchan el relato del guía uno de los niños dice: <b>“¡que divertido!”</b> Al entrar a la sala de pinturas una niña pregunta: <b>“¿de dónde tienen Uds. todas estas pinturas?</b> El guía los hace pensar sobre la respuesta: <b>¿ustedes les piden a los pintores que hagan cosas? ¿Los pintores se las regalan? Quizás cuando un pintor se muere y no tienen lugar en la casa traen las pinturas al museo...</b> En base a la actividad de comparar y encontrar relación con obras maestras en tarjetas los niños analizan en voz alta discuten y argumentan entre ellos: <b>“Este tiene los mismos colores”... si pero “acá hay gente y ahí no”... “en los dos hay una señora sentada”... “yo no veo nada parecido”...</b></p>
	Acciones e interacciones de los <b>maestros y/o los acompañantes</b>	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo/se alejan	<p>Los adultos cooperan con los guías se encuentran la mayor parte del tiempo con el grupo y ayudan a desplazar a los niños de un lugar a otro. En las salas o lugares donde hay bancos, se sientan pero generalmente se encuentran parados detrás de los niños. Tranquilizan a los niños si saltan o corren y los acompañan al baño si es necesario. En la última sala al ver que los niños se habían dispersado por toda la sala sin control y al ver al guía esperar en un punto de la sala sin decir nada la maestra decide llamarles la</p>

				atención y llama a los alumnos dispersos por toda la sala, a reunirse frente al mediador. Luego ayudo a repartir los grupos e intervino en algunos casos tratando de fomentar la cooperación entre los niños mientras argumentaban sus ideas. Un padre de acompañante sale en un momento de la sala de exposición y habla por teléfono. Sacan fotos.
		verbales	Observaciones/intervenciones /cooperación	Observaciones con respecto al comportamiento de los niños como: <b>“despacio, ¡no corran!”</b> Y también observaciones positivas como: <b>“yo veo que ahora ustedes están muy bien sentados”...</b>
<b>TALLER</b>	<b>Medida de conexión con la exposición</b>	verbales y no verbales	Explicaciones del guía y medida de conexión entre la actividad practica y lo visto en las salas de exposición	
	<b>Materiales</b>		Materiales plásticos ofrecidos para el taller	
	<b>Medida de interés de los alumnos</b>	verbales y no verbales de los alumnos	Participan o no/ demuestran o no interés/ finalizan o no la tarea/ llevan o dejan los trabajos.	
<b>DESPEDIDA</b>	Forma y lugar de la despedida	verbales y no verbales por todos los participantes	¿Como se despide al grupo? ¿Por dónde salen? Qué tipo de feedback recibe el museo, ¿quien lo otorga?	El guía acompaña al grupo a la sala de entrada del museo y hace sentar a los niños sobre el piso y le entrega al maestro una planilla con un formulario de feedback a llenar. Mientras el guía pertenece parado, les entrega los dibujos en las cartulinas, les propone utilizarlos para continuar alguna actividad en la clase como resumen de la visita o como suvenir y se despide. Los niños acompañados por los adultos van a recoger sus bolsos y salen del museo en forma independiente.
<b>MODIFICACIÓN DEL PLAN ORIGINAL</b>	Incidentes inusuales, improvisaciones/ cambios	verbales y no verbales por todos los participantes	Cambios a causa de atrasos o de incidentes inesperados durante la visita.	A pesar del atraso con el que llego la clase al museo y el tiempo perdido al comienzo el guía acorto el tiempo de la visita solo por cinco, diez minutos.

Guía joven, artista, con mucha serenidad y paciencia. Expresa seguridad en sí mismo



### ***Anexo O Ficha de observación CASO 3***

**-Museo:** Museo de Arte Tel Aviv

**-Fecha de la observación:** 11/6/14

**-Clase:** 5to grado

**- Número de educadores mediadores:** 2 mediadoras (actrices - profesionales como mucha experiencia)

**-Tiempo de la visita observada:** 1 hr.

**-Número de alumnos:** 2 clases enteras

**-Número de acompañantes:** 6 (2 Maestras y 4 madres)

FASE DE LA VISITA	QUE SE OBSERVA	TIPO	DETALLE/EXPLICACIÓN/EJEMPLO	OBSERVACIÓN 3 TEATRALIZADA
ENTRADA AL MUSEO	La forma y el lugar de entrada al museo. Recibimiento	Comportamientos verbales y no verbales de todos los participantes	¿Por dónde entra el grupo? Quien recibe a los alumnos Como y donde se recibe a la clase. Que actividades se efectúan al entrar: dejar abrigos, bolsos, teléfonos. Comidas y bebidas, baños y demás.	Dos clases de la misma escuela acompañadas por su maestra y acompañantes ingresan al museo por su entrada principal y esperan parados en el lobby del museo. Los niños llegaron sin bolsos ni abrigos. Una de las maestras deja a la clase acompañada por los padres acompañantes y se dirige al mostrador de información. Regresa diciendo que deben esperar allí. Después de unos minutos una mujer disfrazada de un personaje oriental (princesa árabe o algo similar) se acerca a la clase, los saluda y les pide que la sigan.
INTRODUCCIÓN	Acciones e interacciones del <b>guía</b>	No verbales	Espacio: donde hace la introducción. Parado /sentado + uso de material auxiliar	La actriz/guía comienza a subir las escaleras mientras relata en voz alta un relato. En un momento determinado se detiene en un entrepiso, habla con el grupo y continua hasta llegar a una sala donde se encuentra otra mujer disfrazada con un abrigo similar al que se ve en una de las obras próximas a ella.
		Verbales	Como se presenta/como define la visita. Preguntas /Explicaciones	Al encontrarse con el grupo, la guía no se presenta, les pide que la sigan mientras comienza un relato ligado a una colección de arte. En un momento se detiene y les pregunta a los niños <b>¿qué es una colección? ¿Alguien colecciona algo?</b> Los escucha y parafrasea parte de las respuestas. A continuación sigue subiendo y explicando hasta encontrarse con la segunda actriz.
	Acciones e interacciones de los <b>alumnos</b>	No verbales	Se paran/se sientan/acuestan/pres tan atención/se distraen/se alejan del grupo etc.	Los niños se reúnen parados en el lobby del museo y esperan las indicaciones de los adultos. Al llegar la guía disfrazada, se ven sorprendidos y atentos. Los niños siguen a la guía en forma espontánea y la escuchan mientras van subiendo de un piso a otro. En el entrepiso se detienen y responden a los interrogantes de la guía. Y tras ese pequeño intervalo todos continúan subiendo y escuchando a la vez.

		Verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/ admiraciones	Los niños participan espontáneamente y comparten sus acotaciones con respecto a objetos que ellos mismos coleccionan respondiendo a las preguntas de la guía. <b>“Yo colecciono cochecitos con mi hermano”, “Yo tengo miniaturas de huevos kínder” “Mi abuelo me dio su colección de estampillas” A mí me gusta juntar caracoles”</b>
	acciones e interacciones De los <b>maestros y/o los acompañantes</b>	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo.	Se encuentran con el grupo y van subiendo las escaleras detrás de los niños.
		verbales	Observaciones/ quejas/ hablan por teléfono/ ayudan a los niños etc.	Los adultos no intervienen.
<b>EN LAS SALAS DE EXPOSICIÓN</b>	Acciones e interacciones del <b>guía</b>	No verbales	Posición corporal. Materiales auxiliares utilizados en las salas y actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, práctica de simulaciones, dramatizaciones, juegos, etc.	Al entrar a la sala de exposición el grupo encuentra a otra actriz/guía quien los espera junto a una obra de arte del pintor Klimt que representa el retrato de una mujer parada, vestida y peinada en forma similar a ella(Fredericke), sobre el piso se encuentra una silla con un diseño muy original y un tocadiscos antiguo. Las dos guías comienzan un diálogo entre ellas mientras permanecen paradas frente a las dos clases que se han sentado sobre el piso. La trama dramática las hace desplazarse y moverse como si estuvieran en un escenario. En determinados instantes hacen escuchar música, preguntan preguntas a los niños y hacen intervenir a parte de ellos. Más tarde se trasladan todos a una sala anexa en la cual se encuentra una pintura relacionada con Formosanta, el primer personaje que encontraron. La actriz que habla sobre la princesa de Babilonia representada por ella se ubica junto a la obra mirando a los niños que se han sentado sobre el piso. La otra actriz desaparece y la clase queda con la actriz que los recibió, hasta la despedida.
		verbales	Preguntas indicaciones explicaciones y respuestas a preguntas.	El diálogo entre los dos personajes representados por las actrices/guías incluye muchos datos informativos sobre la época que cada una de ellas representan y los pintores que las crearon: Fredericke Maria Beer fue retratada por Klimt en la Viena Austríaca de principio del siglo 20 (1914) y Formosanta es una princesa hija del rey de Babilonia retratada exóticamente con un turbante oriental, por Van Dongen, un pintor

				<p>holandés que su identidad no se sabe hasta el final de la trama dramática. Cada personaje habla de la cultura a la que pertenecían. Esto se enfatiza gracias a los acentos marcados de las interlocutoras y los accesorios que visten y que las acompañan como escenografía. Una de las figuras relata su encuentro con el pintor y describe su atelier. En momentos determinados hacen participar a los niños interrogándolos a cerca de sus conocimientos dándoles la oportunidad de participar <b>¿Que es un tocadiscos? ¿Qué es un disco? ¿Cómo se denomina a la música que escuchan? (Mozart)</b> Los niños responden espontáneamente, levantando la mano o completando oraciones incompletas enunciadas por las guías como incentivo de participación. Como parte de la trama relatada las guías solicitan de los niños ayudarlas a encontrar un retrato del segundo personaje. Frente a la obra se desarrolla prácticamente un monologo en el cual la actriz en forma divertida y humorística cuenta la historia de ese cuadro proporcionando muchos datos ligados con la historia del arte, el artista y el personaje representado.</p>
Acciones e interacciones de los <b>alumnos</b>	No verbales	Actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, fotografía) Se paran/se sientan/se acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo		<p>Al entrar a la sala de exposición los niños se encuentran con la otra actriz/guía quien les indica sentarse en el piso como parte de su actuación. Los niños se ven divertidos, prestan atención e intervienen respondiendo a preguntas. En un determinado momento dos niños participan pasando al frente acentuando el interés de sus compañeros y causando risas. Más tarde como consecuencia de la trama dramática del programa se paran para buscar otra obra requerida y se trasladan todos a otra sala, donde continúan la actividad refiriéndose al retrato que representa el segundo personaje.</p>
	verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones		<p>Los niños participan respondiendo a preguntas de conocimientos acerca de la cultura y de los accesorios que aparecen como escenografía o en la vestimenta de las actrices. En algunos momentos se refieren a la obra de arte tratada en forma comparativa buscando detalles alusivos al relato o similitudes entre lo representado en la dramatización y en la pintura.</p>

	Acciones e interacciones de los <b>maestros y/o los acompañantes</b>	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo/se alejan	Los adultos se encuentran la mayor parte del tiempo con el grupo y ayudan a desplazar a los niños de un lugar a otro y a hacerlos sentar frente a las guías. Generalmente se encuentran parados detrás de los niños. En algún momento una de las madres sale a acompañar a una niña al baño, y otra sale de la sala de exposición y habla por teléfono. Sacan fotos.
		verbales	Observaciones/intervenciones/cooperación /	La maestra hace pequeñas observaciones con respecto al comportamiento de los niños como mencionar los nombres de niños que hablan entre ellos o pedirles que se sienten cuando son trasladados de una sala a otra.
<b>TALLER</b>				
<b>DESPEDIDA</b>	Forma y lugar de la despedida	verbales y no verbales por todos los participantes	¿Como se despide al grupo? ¿Por dónde salen? ¿Qué tipo de feedback recibe el museo?, ¿quién lo otorga?	El actriz/guía finaliza su relato en la sala de exposición se despide del grupo sin dejar de representar el personaje dramatizado y le indica a los adultos como salir de allí y llegar al lobby del museo.
<b>MODIFICACIÓN ORIGINAL</b>	<b>DEL PLAN</b>			

***Anexo P Ficha de observación CASO 4***

Museo: Museo de Israel

-Fecha de la observación: 27/4/15

-Clase (características especiales): 6to grado (evento de escuelas de Jerusalén)

-nº de educadores mediadores: 1 mediadora (relativamente nueva)

-Tiempo de la visita observada: 1:30 hr.

-Número de alumnos: 27

-Número de acompañantes: 2 (Maestra y 1 madre)

FASE DE LA VISITA	QUE SE OBSERVA	TIPO	DETALLE/EXPLICACIÓN/EJEMPLO	ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN INTERACTIVA CON TELÉFONOS MÓVILES
<b>Entrada al MUSEO</b>	<b>La forma y el lugar de entrada al museo. Recibimiento</b>	<b>Comp ortamientos verbal es y no verbal es de todos los partici pantes</b>	<b>Por donde entra el grupo? Quien recibe a los alumnos</b> <b>Como y donde se recibe a la clase.</b> <b>Que actividades se efectúan al entrar: dejar abrigo, bolsos, teléfonos. Comidas y bebidas, baños y demás.</b>	Las clases entran al museo por la entrada principal acompañados por una maestra y dos acompañantes. Los niños entran con sus bolsos y sus abrigos y se dirigen guiados por los maestros a un auditorio ubicado en medio del museo, entran y se sientan. La visita al museo esta combinada con un evento de varias escuelas (una clase de cada escuela) que culmina allí con un acto que incluye dos discursos y una breve disertación de un artista acompañada por una presentación audiovisual. El proyecto trata sobre actividades de participación en la comunidad y el tema del evento se denominó: "Dialogo y pluralismo en el museo de Israel". Al finalizar el acto una persona referente al museo explica desde el escenario como continuara la visita indicándole a público salir de allí y agruparse junto a las guías que los esperan afuera.
<b>Introducción</b>	<b>acciones e interacciones del guía</b>	<b>NO verbal es</b>	<b>Espacio: donde hace la introducción.</b> <b>Parado /sentado + uso de material auxiliar</b>	A la salida del auditorio se encuentran 5-6 guías del museo con carteles que señalan el nombre de cada escuela. A medida que los niños van saliendo se van agrupando y comienzan a expandirse a distintas direcciones. La guía camina al frente y va atravesando varias galerías hasta llegar a un lugar determinado donde les pide a los niños sentarse en el piso y prestar atención. Allí hace la introducción mientras ella se encuentra parada junto a una obra mirando a la clase.
		<b>verbal es</b>	<b>Como se presenta/como define la visita.</b>	Allí se presenta diciendo su nombre expresando su alegría de recibirlos en el museo y explicando el programa diciendo: " <b>hoy haremos una actividad especial, que espero les guste</b> ".

			<b>Preguntas /Explicaciones</b>	
<b>En las salas de exposición</b>	<b>i</b> <b>Acciones e interacciones de los alumnos</b>	<b>No verbales</b>	<b>Se paran/se sientan/acuestan/ permanen atención/se distraen/se alejan del grupo etc.</b>	Los niños salen del auditorio en forma ordenada y se agrupan junto a los distintos guías según los carteles. Algunos niños piden ir al baño y los padres los acompañan mientras la clase los espera parados junto a la guía que conversa con la maestra. Una vez reunidos salen todos caminando detrás de la guía sin saber la dirección o el propósito de lo que hacen. Atraviesan así varias galerías hasta llegar a un lugar en el cual se les indica sentarse sobre el piso.
		<b>verbales</b>	<b>Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones</b>	Durante toda la trayectoria desde el auditorio hasta la exposición seleccionada por la guía, los niños van conversando entre ellos sobre temas personales. Al sentarse algunos de ellos hacen acotaciones con respecto a las obras que ve y son silenciados por la guía y la maestra.
	<b>Acciones e interacciones de los acompañantes</b>	<b>No verbales</b>	<b>Se ven interesados/físicamente con el grupo.</b>	La maestra sale con su clase, se acerca a la guía correspondiente y conversa con ella. Una vez listos salen todos caminando mientras un adulto procura quedarse último para asegurarse que ningún niño queda atrás.
		<b>verbales</b>	<b>Observaciones/ quejas/ hablan por teléfono/ ayudan a los niños etc.</b>	Al llegar a la exposición seleccionada la maestra coopera con la guía indicándoles a los niños sentarse y prestar atención sin tener en cuenta los comentarios de los niños.
	<b>acciones e interacciones del guía</b>	<b>No verbales</b>	<b>Posición corporal. Materiales auxiliares utilizados en las salas y actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, práctica de simulaciones,</b>	A continuación de la introducción que se efectuó en el auditorio del museo, este es el primer punto en el cual la clase se encuentra frente a una esquina de la sala en cuyas paredes se exponen dos obras de arte muy diferentes: una pintura abstracta y un videoarte. La guía parada frente al grupo sentado, cuestiona y explica datos referidos a las obras. A continuación les reparte a los niños una hoja con indicaciones para efectuar un ejercicio de fotografía con los teléfonos celulares. Mientras los alumnos se disparen por las salas del museo la guía se encuentra con parte de ellos, responde a preguntas o aconseja como efectuar la tarea. Al acercarse la hora de reunión la guía se acerca los alumnos que ve a su alrededor y les indica acercarse al auditorio.

			dramatizaciones, juegos, etc.	
		verbal es	Preguntas indicaciones explicaciones y respuestas a preguntas.	<p>La guía hace preguntas comparativas: <b>Porque creen que colgaron estas dos obras juntas?" "Pueden distinguir algo en común?"</b> y frente a las respuestas que recibe, <b>"tú te acercas..." "No..., no"</b>, evade una pregunta de una niña con respecto al tiempo le llevo hacer la obra y continua: <b>"Cual es el elemento principal que tienen en común? "Los voy a ayudar..."</b></p> <p><b>Excelente!</b> Así encamina al grupo a llegar a conclusiones ligadas no solo al contenido de las obras o a la técnica sino al aspecto expositivo curatorial que ubico a esas dos obras una al lado de la otra. Dicho proceso comparativo pasa a ser el ejemplo para explicar el ejercicio a efectuar por consiguiente: <b>"las obras crean un dialogo entre ellas..."</b> y como respuesta a una intervención que hace la maestra referido al uso del término "dialogo", explica cuál es la labor de los curadores que eligen las obras, las seleccionan y las ubican en la exposición con el objetivo de mostrar relaciones entre ellas creando así el concepto de la exposición. <b>- "En todo el museo hay diálogos como este"</b> La guía reparte una hoja con indicaciones titulada "Dialogo y pluralismo en el museo"(que se refiere al contenido de la visita y del acto anterior) y sigue explicando diciendo que esta actividad les brinda ahora la oportunidad de crear sus propias relaciones documentándolas en fotografías con sus teléfonos celulares y enviándolas a través de la aplicación "whats app" al número que figura en la hoja que recibieron. Como punto culmine de la visita, todos deben reunirse a una hora determinada en el auditorio. El objetivo de la actividad es observar las obras en las distintas galerías del museo y buscar dos o tres que a su criterio crean un dialogo o tienen algo en común.</p>

	<b>Acciones e interacciones de los alumnos</b> <b>Acciones e</b>	<b>No verbales</b>	<b>Actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, fotografía) Se paran/se sientan/se acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo</b>	Los niños llegan a la sala destinada y se sientan en el piso frente a las obras designadas por la guía. Alguno de ellos hace preguntas o acotan ideas referentes a lo que ven. El grupo pertenece sentado hasta finalizar la explicación de la guía y después de recibir las hojas con las indicaciones se paran y se agrupan libremente en parejas o grupos de tres y comienzan a inspeccionar las galerías anexas conversando y discutiendo entre ellos para finalmente seleccionadas las obras a fotografiar y enviar. Una vez cumplida la misión los niños buscan el camino hacia el auditorio y se dirigen a él.
		<b>verbales</b>	<b>Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones</b>	Al llegar a la sala los niños reaccionan espontáneamente a lo que ven. Algunos expresan sus pensamientos y otros enuncian preguntas dirigidas hacia la guía. Por lo general no reciben respuestas y paralelamente son cuestionados a cerca de las obras tratadas. Responden tratando de acertar la respuesta correcta. Una niña pregunta con aire de desafío: <b>"tú quieres decir que esto se hizo en más de 5 minutos?"</b> Sin recibir respuesta. Otros niños tratan de descubrir la intención de la guía ayudándose de una pista hasta conseguirlo. Reciben la hoja con las indicaciones, escuchan las explicaciones de la guía y finalmente acuden a la misión. Frente a las obras conversan y discuten aportando sus ideas... justificaciones hasta ponerse de acuerdo que obras fotografiar o cual enviar.
	<b>Acciones e interacciones de los maestros y/o los acompañantes</b>	<b>No verbales</b>	<b>Se ven interesados/físicamente con el grupo/se alejan</b>	Los adultos se desplazan con el grupo y ayudan a hacerlos sentar frente a las obras indicadas por la guía. Generalmente se encuentran parados detrás de los niños. A continuación los adultos se dispersan al igual que los alumnos. La maestra trata de visualizar al resto de la clase sin lograrlo ya que los niños recibieron libertad de moverse por todo el museo. Finalmente todos se dirigen al auditorio. Allí la maestra cuenta a los alumnos para asegurarse que todos llegaron al punto de encuentro.
		<b>verbales</b>	<b>Observaciones/intervenciones/cooperación/</b>	En un momento la maestra interrumpe a la explicación de la guía diciendo: <b>"Por qué utilizas el termino dialogo? Nadie habla..." "Utilicen la palabra conexión, quizás..."</b> La guía le responde con una detallada

				explicación. . La maestra ayuda y aconseja a algunos niños mientras estos discuten entre ellos sobre las obras a fotografiar.
<b>Despedida</b>	<b>Acciones e interacciones de los maestros y/o los acompañantes</b>			
	<b>Forma y lugar de la despedida</b>	<b>verbal es y no verbal es DE TODOS</b>	<b>Como se despide al grupo? Por dónde salen? Qué tipo de feedback recibe el museo, quien lo otorga?</b>	La culminación de la visita se efectúa en el auditorio, mientras el público se vuelve a sentar en sus asientos y sin ninguna introducción se prende la pantalla sobre el escenario y todos miran el resultado de la actividad de fotografía. Las obras enviadas por los participantes son proyectadas en secuencia acompañadas de una banda sonora. Esto despierta curiosidad y atención y en algunos casos risas o exclamaciones! Al salir la guía localiza a su maestra respectiva y le entrega una planilla con una hoja de reporte de feedback a llenar. Espera hasta que esta lo complete se despide de la maestra y se retira. La clase junto con los adultos se retira del museo en forma independiente.
<b>Modificación del plan original</b>	<b>Incidentes inusuales , improvisaciones/cambios</b>			

*Anexo Q Ficha de observación CASO 5*

**-Museo:** Arte Petach Tikva

**-Fecha de la observación:** 9/6/14

**-Clase:** 4to grado

**--Número de educadores mediadores:** 1 mediadora (R. Shalita)

**-Tiempo de la visita observada:** 1:10 hr.

**-Número de alumnos:** 31

**-Número de acompañantes:** 2 (Maestra y 1 madre)

FASE DE LA VISITA	QUE SE OBSERVA	TIPO	DETALLE/EXPLICACIÓN/EJEMPLO	CASO5 - DIALOGADA I
<b>ENTRADA AL MUSEO</b>	La forma y el lugar de entrada al museo. Recibimiento	Comportamientos verbales y no verbales de todos los participantes	¿Por dónde entra el grupo? Quien recibe a los alumnos Como y donde se recibe a la clase. Que actividades se efectúan al entrar: dejar abrigos, bolsos, t y demás.	El grupo se encuentra en el museo debido a que ha visitado anteriormente a otra exposición (histórica), han hecho un recreo/pausa para comer e ir al baño y en un momento determinado, son llamados por la guía a acercarse a la exposición de arte para comenzar la visita. En la entrada se les pide que dejen sus bolsos, apoyándolos sobre el piso en un pequeño recinto para así ingresar a la exposición sin nada que los moleste.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	Acciones e interacciones del guía	NO verbales	Espacio: donde hace la introducción. Parado /sentado	La guía ingresa a la exposición y se sienta sobre el piso en un ángulo de la sala y en silencio con sus manos y mímica les indica a los niños sentarse frente a ella.
		verbales	Como se presenta/como define la visita. Preguntas /Explicaciones	Durante toda la entrada a la exposición la guía se mantiene en total silencio incluso mientras le indica a los niños sentarse sobre el piso junto a ella. Una vez que la clase se sentó por completo y los niños la miran ella comienza a hablar y les dice que debido a que hay más visitantes en la sala ella hablara en voz baja por lo tanto les aconseja acercarse a ella en lo posible. Se presenta con su nombre y dice: " <b>¿ustedes son tercero...?</b> " y agrega que está muy contenta que ellos muestren tanta curiosidad por lo que ven, y les pregunta si han visitado anteriormente el museo. " <b>Antes que nada quiero decirles cual va a ser el programa yo voy a escuchar las preguntas que surjan y trataremos de responderlas, enseguida les permitiré ir a observar las obras y después nos acercaremos a algunas para conversar, pero quiero que me prometan que se van a portar como es apropiado en un museo, que seguro ya saben cómo:</b>

				<b>no tocar no correr, hay muchos "nos" pero hay también muchos "sis": observar, observar, observar! Antes de empezar quiero solamente comentarles algo pequeño que probablemente va a surgir mientras visitan la exposición o que quizás se pregunten cuando miren las obras"</b> Entonces hace unos movimientos de pantomima expresando conceptos ligados con el tema de la exposición y les pregunta: <b>"¿qué hago?"</b> y al recibir respuestas dice: "cuando observen la exposición este concepto lo puede acompañar pero si ustedes creen que no les aporta nada lo pueden tirar y continuar solos."
	Acciones e interacciones de los alumnos	No verbales	Se paran/se sientan/acuestan/prestan atención/se distraen/	Los niños ingresan a la sala en un leve desorden general mientras hablan entre ellos sin demasiada atención a los que los rodea. Al ver a la guía sentarse sobre el suelo, algunos se acoplan a ella y otros continúan parados y sin mayor concentración. A medida que pasa el tiempo se van sentando.
		verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/ quejas/admiraciones	Los niños conversan entre ellos como continuación del recreo que tuvieron fuera del museo y finalmente permanecen en silencio para poder escuchar a la guía que comienza a hablar en voz bastante baja.
	acciones e interacciones De los maestros y/o los acompañantes	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo.	La maestra ingresa a la sala junto con los alumnos y se acerca al punto de encuentro donde se encuentra la guía.
		verbales	Observaciones/ quejas/ hablan por teléfono/.	Al ver que parte de los alumnos no responden a las señales de la guía y continúan parados o hablando les llama la atención y les indica unirse al grupo: <b>"Todas las caras a la guía"</b>
<b>EN LAS SALAS DE EXPOSICIÓN</b>	acciones e interacciones del guía	No verbales	Posición corporal. Materiales auxiliares utilizados en las salas y actividades prácticas (tacto, dibujo,	La introducción y la explicación acerca del programa a seguir y lo que van a hacer, se efectúa en la sala de exposición misma mientras la guía se sienta y se para según la necesidad en uno de los rincones de la sala. Cuando los niños dan vuelta ella se desplaza también por las salas. En un momento determinado la guía vuelve a "su" rincón y los llama. Después de escuchar a los niños se desplazan todos a ver de cerca una obra de video que se encuentra en el extremo interior de un pequeño ambiente en forma rectangular muy angosto y frente a ella hay dos o tres bancos alargados que permiten

		escritura, juego, drama, práctica de simulaciones, dramatizaciones, juegos, etc.	sentarse para observar la obra, todo en una total oscuridad. La guía se para a la entrada de la instalación hasta que todos los niños ingresan. Luego entra pero debido al ruido no logra hablar. Por consiguiente salen todos del ambiente oscuro y conversan mientras la guía se encuentra parada frente a la clase y por lo general parafrasea las respuestas que le dan los alumnos. Después del diálogo entre la guía y los alumnos, se desplazan todos a ver otra obra ubicada en otra sala cerca a la entrada/salida y lleva bastante tiempo tranquilizar a los niños que conversan sin cesar a cerca de lo que los rodea. La guía no pide silencio y se acopla a los niños y comienza preguntando algunas preguntas.
	verbales	Preguntas indicaciones explicaciones y respuestas a preguntas.	<b>"Ahora vamos a ir a observar las obras yo no les doy mucho tiempo (7-8 minutos) pero les propongo que den vuelta y entren a todos los rincones. El que quiera puede ir solo o pueden ir con un compañero. Traten de no hacer ruido para no molestar a los otros. Después nos volveremos a agrupar aquí en este mismo lugar podrán preguntar preguntas y comentar vuestras impresiones, consiguientemente nos acercaremos a las obras de mayor interés y conversaremos sobre lo que les llamo la atención".</b> Una vez que los niños regresan de observar las obras en forma independiente les da la oportunidad de expresar sus impresiones y dice: <b>varios chicos repitieron la palabra -"impactante o escalofriante, nosotros vemos que hubo una expectativa de un principio de parte de ustedes que al venir al museo van a ver cosas alegres y placenteras"...</b> la guía repite algunas cosas que dicen los niños y continua <b>-"que es eso que vimos ahí, adentro de esa pieza? -"les interesaría volver a allí y conversarlo de cerca? Y continúa:"acá hay un niño que pregunto cuando han creado este museo? Y responde: Lo que yo te puedo decir es que este museo existe más de 40 años, quizás 60 pero hace 10 años lo han reformado y diseñado como lo ven ahora "</b> después pregunta: <b>"Alguien quiere agregar algo más?" : " Tienen otras preguntas? cosas que les interesan? Al ver que los niños reaccionan simultáneamente, dice:" yo veo que ustedes están muy interesados y demuestran mucha curiosidad pero así no podemos continuar". A mí me gustaría ir con ustedes a ver esa obra que les interesa pero quiero consultarlo con ustedes ya que tengo la sensación que en el momento que entremos todos van a empezar a gritar, si ustedes reaccionan así no vamos a poder hacerlo. Creen que van a poder guardar</b>

			<p><b>el silencio?</b> Una vez parada en la entrada de la instalación dice: "<b>Si hay alguien que le da miedo puede quedar afuera o entrar con la maestra.</b> Al ingresar al pequeño ambiente oscuro la guía trata de preguntar algo y dice: "<b>no podemos hablar acá, es preferible salir y continuar afuera</b>". Allí dice: "<b>fue muy difícil hablar allí esa obra despertó en ustedes mucha emoción... si hay alguien que quiso decir algo y no pudo adentro lo pueden hacer ahora</b>". La guía parafrasea los comentarios de los niños y agrega "<b>pero cada uno puede pensar distinto – "que dices tú qué es lo que vimos?"</b>" La guía: "<b>nosotros vimos una forma que algunos piensan que es parte del cuerpo otros creen que son pájaros...</b>" y que paso con la forma que vimos? Continúa parafraseando lo que dicen los niños... <b>Que más pasaba? ... dentro de la sala oscura vimos una obra que algunos pensaron que era una cosa y algunos que era otra... Alguien puede darle a eso que vimos allí un nombre? L"Holograma de una escultura", "un árbol"...</b> a maestra la interrumpe y le dice que debe finalizar La guía responde que no empezaron a tiempo pide sintetizar y resumir lo visto hasta ese momento.</p> <p><b>Acabo de escuchar dos comentarios, uno dijo que las cosas son curiosas y raras otro dijo que dan impresión o son escalofriantes pero que es muy interesante. Así voy a sintetizar: Nos encontramos en un lugar donde no siempre nos sentimos cómodos algunas cosas nos dan impresión y otras son curiosas o raras pero a la vez es muy interesante. Este es un museo de arte contemporáneo. Por lo general cuando ustedes visitan el museo lo hacen todos juntos con la guía y eso los hace sentirse más seguros. Ahora yo les di la oportunidad de observar libremente y eso puede ser que les causo esa sensación.</b></p> <p><b>"Ahora vamos a ir a otro lugar a ver otra obra que les interesó"</b>. Al llegar no pide silencio solo les pide que se sienten en el lugar y observen la obra que señala y de a poco se acopla a los niños y pregunta algunas preguntas de manera que las conversaciones se enfocan en el tema de la obra. <b>'Donde está el piso y donde el techo?'</b> y parafrasea las respuestas. <b>"¿Que piensan?, ¿cuál puede ser la razón que una persona quiera caminar por la pared? ¿Porque el artista hizo algo así? ¿dónde se ve una persona que camina por la pared? "a ustedes ¿les gustaría caminar por las paredes? "¿Porque?".</b> Y después de recibir varias respuestas dice: "<b>tengo otra</b></p>
--	--	--	--

				<b>pregunta más difícil: Si él camina por la pared ¿porque está dado vuelta? ¿Por qué la pared parece como si fuera el piso y el techo la pared?</b> Debido a que la maestra pidió acortar la visita la guía dice: <b>acá vamos a finalizar.</b>
Acciones e interacciones de los alumnos	No verbales	Actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, fotografía) Se paran/se sientan/se acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo		Los niños se encuentran sentados sobre el piso un medio-círculo frente a la guía. En el momento indicado se paran y comienzan a dar vueltas por la sala de exposición y observan las distintas obras expuestas. Algunos corren, levantan la voz, le muestran detalles de alguna obra a sus compañeros y se ven entusiasmados y sorprendidos. Al recibir el llamado vuelven al rincón inicial y se vuelven a sentar sobre el piso. Allí comparten sus impresiones y a continuación cuando entran al recinto oscuro se ven muy alborotados e impacientes. Por consiguiente salen todos de la instalación y continúan de pie frente a la guía. De allí se desplazan a ver otra obra frente a la cual se vuelven a sentar en el piso. Al finalizar se paran y salen de la sala.
	verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/ quejas/admiraciones		Los niños reaccionan espontáneamente a lo que ven: <b>"tengo escalofríos" "¿nunca vi algo igual!" "yo no entiendo la relación entre las cosas" Hay cosas que realmente me dan miedo" veo que en una obra dice: ¡Ayuda! Pero no entiendo ¿a quién hay que ayudar? ""En ese espacio, ¿había una persona?" los videos son muy raros" " hay cosas que me ponen nervioso"</b> . Los niños señalan en forma unánime a la obra de video en su recinto oscuro como la obra de mayor interés y expresan su interés por volver a verla de cerca. Al encontrarse frente a ella no cesan de compartir sus impresiones en voz alta sin escuchar prácticamente lo que sus compañeros dicen causando un ruidoso alboroto. Solamente una vez afuera dicen: <i>¿"Que fue eso? "Dos pájaros..."Partes del cuerpo humano, "¿Porque eligieron esa forma? La guía: "Eligieron ¿qué?, ¿ponerlo en la oscuridad?" Niña: "¡no! La forma..." "algo cambiaba, se movía, le cambiaban los colores..."</i> Al pasar a observar otra obra hablan todos juntos en forma desordenada, de a poco al escuchar las preguntas de la guía responden: <b>"acá está el piso", ¡no! "este es el piso y este el techo", otro: "no entiendo esto está proyectado desde arriba, como no se cae?" ¿Por qué caminar sobre la pared? "¿porque es divertido?... ¿por la gravitación..., porque quiere ser como Spiderman...? La guía: a Uds. ¿Les gustaría caminar sobre la pared? Todos: Si!</b>

				<p><b>"¿Por qué?" porque si alguien te persigue tú te trepas a la pared y no pueden atraparte..."</b> los chicos discuten entre ellos que parte es el techo y cuál es la pared y acotan que la persona debe estar colgada de algún lugar...por eso no se cae. <b>"Es como si tuviera un imán que lo mantiene"</b>. <b>Por qué esta al revés? Porque la pared también se mueve...</b> los chicos discuten entre ellos y es difícil de escuchar una respuesta pero ellos siguen conversando sobre el tema incluso cuando la guía les dice que ellos saldrán del museo para finalizar la visita.</p>
	Acciones e interacciones de los maestros y/o los acompañantes	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo/se alejan	Mientras los niños se sientan sobre el piso la maestra y los padres pertenecen parados. Luego estos se desplazan por las salas junto a los niños y tratan de tranquilizarlos. Nuevamente al tener que reunirlos frente a la guía, cooperan con ella y les indican a los niños a sentarse y finalmente dentro de recinto del video tratan de tranquilizar a la clase.
		verbales	Observaciones/intervenciones/cooperación	La maestra se ve muy conmovida y recurre a la guía y a la directora del departamento de educación del museo (que ingreso de casualidad a la de exposición) exigiendo interrumpir la visita debido a los contenidos violentos que presentan las obras que a su juicio son inapropiados para los niños. Más tarde vuelve a recurrir a ellas y expresa su disgusto y desagrado acerca de los temas que surgen de las obras de arte en esa exposición acortando así la visita planeada.
<b>TALLER</b>				<p>Esta visita fue combinada con un taller artístico que trato el tema del movimiento y la danza basandose en el tema de la exposicion. Al salir del museo (cuya visita fue interrumpida por la maestra) La clase, guiada por unas de las educadoras del lugar, se desplaza a otro edificio alli se encuentran dos aulas de taller equipadas con mesas y sillas y todos los materiales y las herramientas necesarias para la actividad creativa de los niños.</p> <p>Una vez ubicados la educadora comienza a hablar con los niños de lo que vieron en el museo, pero debido a los acotecimientos, decide centrarse en la actividad y solo se refiere a la tematica de la exposicion en general: "Hemos visto como el cuerpo humano crea movinientos y hoy vamos a trabajar sobre ese tema". La educadora le pide a uno de los niños demostrar un movimiento determinado y por medio de ese ejemplo explica y muestra como se puede moldear un cable (de electricidad) flexible para crear el esqueleto o la base de una escultura que se forrara con gazas enyesadas y agua produciendo pequeñas de figuras humanas en movimiento.</p>

<b>DESPEDIDA</b>	Forma y lugar de despedida	verbales y no verbales todos participant es	¿Cómo se despide al grupo? ¿Por dónde salen? Qué tipo de feedback	Debido a la interrupción de la visita la guía se despide de la clase sin más acotaciones ni resumen de lo ocurrido. Los niños recurren a retirar sus bolsos y salen del museo. Antes de dejar el lugar la guía le entrega a la maestra una hoja con un reporte a llenar como feedback de la visita. La maestra expresa su des conformismo y anuncia que se ocupara de informar a los directivos de la escuela a cerca de su opinión.
<b>MODIFICACIÓN DEL PLAN ORIGINAL</b>	Incidentes inusuales , improvisaciones/cambios	verbales y no verbales por todos participant es	Cambios a causa de atrasos o de incidentes inesperados durante la visita.	<b>El plan de visita programado fue modificado en forma inesperada por pedido de la maestra de clase por lo tanto la visita se acorto y no se llevaron a cabo todos los pasos planeados.</b>

## ***Anexo R Ficha de observación CASO 6***

**Museo:** Museo de Arte de Ashdod

**-Fecha de la observación:** 15/6/15

**-Clase :** 3er grado

**- de educadores mediadores:** 1 mediador

**-Tiempo de la visita observada:** 13:30 hr.

**-Número de alumnos:** 17 (34)

**-Número de acompañantes:** 3 (Maestra y 2 madres)

FASE DE LA VISITA	QUE SE OBSERVA	TIPO	DETALLE/EXPLICACIÓN/EJEMPLO	CASO 6 - DIALOGADA II
Entrada al museo	La forma y el lugar de entrada al museo. Recibimiento	Comportamientos verbales y no verbales de todos los participantes	¿Por donde entra el grupo? Quien recibe a los alumnos Como y donde se recibe a la clase. Que actividades se efectúan al entrar: dejar abrigos, bolsos, teléfonos. Comidas y bebidas, baños y demás.	La clase llega al museo y espera fuera de la entrada principal del Museo. El guía sale a recibirlos se presenta y les da la bienvenida, recién entonces ingresan todos juntos al lobby del museo.
<b>Introducción</b>	acciones e interacciones del <b>guía</b>	NO verbales	Espacio: donde hace la introducción. Parado /sentado + uso de material auxiliar	En la entrada a la exposición el guía se mantiene parado frente a la clase que se sienta en el piso mirando al guía. A sus espaldas está escrito sobre la pared el nombre de la exposición y el nombre de los artistas que exponen.
		verbales	Como se presenta/como define la visita. Preguntas /Explicaciones	El guía les indica a los niños sentarse sobre el suelo y a continuación les pregunta si han visitado el museo con anterioridad y menciona las reglas de comportamiento. A continuación les informa cual es el tema de la exposición que verán en esa visita señalando el titulo sobre la pared.
	Acciones e	No verbales	Se paran/se sientan/acuestan/prestan atención/	Los niños ingresan en silencio y se sientan sobre el piso frente al guía.

	interacciones de los <b>alumnos</b>	verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones	Los niños responden a las preguntas del guía en forma ordenada.
	acciones e interacciones <b>maestros y/o los acompañantes</b>	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo.	Los adultos que acompañan a la clase ingresan junto a los niños y se mantienen parados detrás de ellos.
		verbales	Observaciones/ quejas/ hablan por teléfono/ ayudan a los niños etc.	No hay interacciones verbales de los adultos en la introducción. El guía maneja la situación sin intervenciones.
<b>En las salas de exposición</b>	acciones e interacciones del <b>guía</b>	No verbales	Posición corporal. Materiales auxiliares utilizados en las salas y actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, práctica de simulaciones, dramatizaciones, juegos, etc.	El guía conduce y traslada al grupo de la entrada dentro de la exposición y les pide a los niños volver a sentarse frente a una obra determinada (de video arte) y él se para al lado de la obra mirándolos. Una vez concluida la conversación frente a esa obra el guía le indica a la clase pararse y seguirlo. En silencio (relativamente) cruzan dos salas de exposición hasta llegar a una tercera allí el guía les pide a los niños sentarse frente a una pintura determinada mientras el permanece parado. De allí se vuelven a trasladar a otra sala en la que se ubican frente a una obra abstracta. En este caso después de algunas acotaciones el guía se sienta en el piso junto a los niños, les pide que se sienten en un círculo, en el centro apoya una cartulina con una foto y le reparte a los niños redondeles de papeles en distintos tonos.
		verbales	Preguntas indicaciones explicaciones y	Frente al video el guía dice: <b>¿qué es esto? ¿Es un dibujo?</b> Y le pide a uno de los alumnos que se acerque y señale a que se refiere. <b>¿Dónde es esto? Parafrasea las respuestas “en la playa... podemos saber ¿en qué playa?”</b> Tú has dicho:

			<p>respuestas a preguntas.</p>	<p>ellos ¿cuantas personas hay? Vamos a continuar observando, ¿qué más vemos? dibujar olas... ¿Por qué? Ellos quieren hacer una cadena? ¿Por qué? ¿Es una mujer o un hombre?... ¿Qué pasa ahora? ¿Que más pueden decir? ¿Ellos no sabían que allí hay olas y borrarían el dibujo? ¿Por qué no se alejan? X dice que lo hacen apropósito... " ¿Alguien quiere resumir lo que hablamos antes de continuar? Al ver que nadie responde dice: Creo que este es un buen punto para finalizar. A lo largo de la visita el guía pregunta los nombres de los niños y trata en lo posible de recordarlo en toda oportunidad. Al llegar a la segunda obra elegida por el guía, pregunta ¿que vemos aquí? ¿Cuantas personas hay? Tú dices 2 hombres y tú dices 3... Estamos en desacuerdo Un niño señala gente que aparece en otra obra en la sala y el guía dice: hay muchas personas en este lugar pero ahora nosotros observamos esta obra. Ustedes ¿creen que este es el pintor? Esta persona ¿que vemos aquí es el pintor? Los niños: <b>¡NO! ¿Tú sabes quién es porque has estado en el museo? ¡Ah! ¿Lo han visto en la clase de pintura en la escuela? ¿Todos lo conocen? Vamos a observar... ¿sobre qué está sentado?</b> El guía parafrasea parte de las respuestas. Y continua: Vamos a continuar la idea de Y que está sentado sobre la tierra... ¿cómo esta vestido? Los niños responden en forma desordenada, él dice: ustedes hablan todos juntos. Yo permaneceré callado hasta que terminen de hablar". Como respuesta a una pregunta dice: "¿qué piensan ustedes que dice en la escritura que hay en la pintura?" Al recibir respuestas contrarias propone: "vamos a votar, quien piensa que es el nombre del pintor y quien piensa ¿qué es el nombre del personaje pintado? Cuando ¿creen que se creó esta obra? No hay necesidad de adivinar... ¡Muy bien! podemos verlo en "la cedula" de la obra: esta obra se ha hecho hace 90 años. Al llegar a la tercera obra seleccionada el guía les cuenta a los niños que esta es una obra de una artista muy conocida "¿que vemos? ¿Caos, luces, olas? (parafrasea respuestas) Con que está hecha esta pintura? Redondeles que parecen hechos por la computadora. ¿Qué son esos redondeles? Lunares, burbujas... (parafraseando) ¿Que más pueden ser? "<b>¿Por qué utilizo redondeles? ¿Cómo los hizo? ¿Hay algo más que quieren decir sobre esta obra? Díganme esta pintura ¿les parece algo real?</b> Este tipo de pintura nos permite ver muchas cosas</p>
--	--	--	--------------------------------	--

			<p>diferentes pero ahora no vamos a hacer eso, ahora vamos a tratar nosotros de hacer algo en común "Cada niño va a agregar sus redondeles, en forma ordenada... ¡muy bien! Continuemos... cada uno lo apoya donde quiere... Después que los niños hacen lo indicado," Vamos a pararnos y a observar lo que hicimos y pregunta:"<b>¿que hicimos?</b>" y como reacción a la respuesta obtenida dice: "¿qué es un mamarracho? Yo no entiendo porque es un mamarracho, eso (señalando la obra) ¿también es un mamarracho?... propongo resumir que es como una tormenta y pregunta: ¿quién quiere ayudarme a recoger las cosas? Y al finalizar pregunta: ¿Que más ustedes ven alrededor? Uno de los niños señala una obra determinada y el guía se acerca conduciendo al grupo a acercarse y les pide volverse a sentar allí</p> <p>Ahora vamos a mirar esta obra por lo tanto quiero que se sienten de manera que todos vean bien la obra. ¿Tú puedes ver desde allí? ¿Quieres acercarte? Ahora Yo quiero escucharlos a ustedes, díganme por favor: ¿Qué pasa en esta obra? Y repite lo dicho tratando de recibir la atención de los otros: Si ustedes oyeron y lo siguieron a X. Él dijo que aquí ve un pájaro, la luna, un cerco, una casa y un pájaro. Alguien más puede decirme ¿qué pasa en esta pintura? Al observar algo que señalo uno de los niños: " tienes razón no los había visto..."</p> <p>Después de escuchar y parafrasear lo dicho por los alumnos culmina diciendo: "Gracias, Vamos a finalizar aquí" Vamos a salir ordenadamente y nos despidiéremos en el lobby".</p>
Acciones e interacciones de los <b>alumnos</b>	No verbales	Actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, fotografía) Se paran/se sientan/se acuestan/prestan atención/se	Los niños entran a la exposición y se sientan frente a la obra indicada por el guía. Responden a las preguntas se ven interesados. Uno de ellos se para y señala de cerca algo determinado. Al finalizar se trasladan a una segunda y una tercera obra frente a las cuales se sientan sobre el piso y colaboran con las indicaciones del guía. En la tercera obra se sientan en forma de círculo y participan de una actividad en la cual cada niño aporta redondeles de papel de color a una creación en común que realizan sobre una cartulina ubicada sobre el piso que se asemeja a los elementos que aparecen en la obra de arte. Al concluir y recoger los

			<p>distraen/se alejan del grupo</p>	<p>elementos del ejercicio uno de los niños señala una obra ubicada en la misma sala y toda la clase se ubica sobre el piso frente a ella y conversan ...</p>
		<p>verbales</p>	<p>Preguntas/ Respuestas /observaciones/qu ejas/admiraciones</p>	<p>Frente al video un niño dice: <b>"no es un dibujo, eso está proyectado desde allí (señalando el proyector de video colgado del techo de la galería) y como respuesta a las preguntas de guía dicen:" es una película pero también un dibujo"</b> "están en la playa, en el mediterráneo, esas son olas, lo hacen porque les gusta, para que sea lindo" Ellos dibujan con las manos... ellos son una chica y un barón. <b>"parece como una cadena... una sogá" Ahora vinieron las olas y ¡borraron todo!" "Ellos lo hacen a propósito para que dé la sensación de olas" "Ahora empiezan otra vez..."</b> cuando el guía les propone resumir lo conversado ninguno reacciona. Frente a la segunda pintura un niño dice: un hombre sentado frente al mar... Ahí hay otro hombre, son 3! El guía interviene hay muchas personas en la otra pintura... Pero el guía lo vuelve a focalizar en la obra seleccionada. Esta es una obra de REUVEN RUBIN. dice un niño, yo lo conozco porque lo estudiamos en la escuela. Los niños hablan simultáneamente: <b>"Está sentado sobre un buey... ¡No! Es un mamut... ¡No! Es simplemente tierra. Si fuese tierra debería ser plano y no lo es..." "el viste un gorro, ¡no! es una "kipá", quiere decir que es religioso..."</b> Al silenciarse una niña dice: hay una escritura en la pintura" yo creo que es el nombre del pintor " yo creo que es el nombre del persona pintada y concluyen votando según la propuesta del guía. A la pregunta del guía a cerca de la fecha de la obra dicen: hace 20 años... Hace 50 años... y finalmente un niño señala la pared: ¡Ahí dice! Frente a la tercera obra donde se ven redondeles los niños dicen: son como lunares, burbujas... es un desorden, un caos. Está hecho con sellos... porque se repiten en distintos colores... hay más colores fríos que cálidos. ¿Por qué? Para que salga lindo. Y sobre lo que ellos hicieron: <b>"A mí me parece un pájaro..., es un mamarracho, un mamarracho es algo que se hace rápido, es como una tormenta."</b> Frente a una nueva pintura al ser cuestionados: ¿Qué pasa en esta obra? los niños responden: <b>"Hay un pájaro, puede ser que sea un cuervo..."</b></p>

				<p>hay también una casa un cerco y una luna", otro: "La pintura chorrea. Como si la hubiesen hecho ahora y estuviese mojada".</p> <p>"Es como si un caracol gigante fue caminando y dejó sus marcas mojadas sobre la pared, como si hubiese caminado sobre la luna"</p> <p>"Hay también edificios que no se ven bien porque son pequeños"</p> <p>Porque los árboles los tapan...</p> <p>Lo que pasa es que el sol es el que ha derretido todo como si todos los colores se estuvieran derritiendo... Guía: "¿como si fuera hielo?"</p> <p>"¡No! simplemente el calor inmenso del sol derritió todas las cosas y por eso chorrearon"; "Hay también personas ahí" "Es como si estuvieran en un jardín de colores".</p>
	Acciones e interacciones de los maestros y/o los acompañantes	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo/se alejan	Mientras los niños se sientan sobre el piso la maestra y los padres pertenecen parados. Luego estos se desplazan por las salas junto a los niños. En un momento determinado una de las niñas le pide a la maestra ir al baño y una de las madres la acompaña.
		verbales	Observaciones/intervenciones/cooperación	La mayoría del tiempo la maestra y los otros acompañantes permanecen en silencio En un momento que todos los niños hablan juntos y la maestra dice: "¡Nosotros no hablamos!" Cuando el guía pide ayuda la maestra coopera para que no haya alboroto. Al regresar con la niña que pidió ir al baño la madre pregunta al grupo en voz alta: "¿alguien más quiere?" La maestra en distintas oportunidades dice: "¡desde ahora silencio!"
Taller	-----			

<b>despedida</b>	Forma y lugar de la despedida	verbales y no verbales por todos los participantes	¿Cómo se despide al grupo? ¿Por dónde salen? Qué tipo de feedback recibe el museo, quien lo otorga?	El guía traslada a la clase al lobby de entrada le entrega a la maestra un poster de la exposición y otros folletos informativos sobre la exposición y las actividades del museo. Le adjunta un reporte a llenar como feedback de la visita y le pregunta a los niños: " <b>¿Qué es lo que más les gusto en la visita al museo? Quiero que cada uno me diga... la playa, los redondeles, ¿todo?</b> (parafraseando) <b>¿alguien quiere resumir lo que vimos como si le estuvieran contando a un amigo o a sus padres que hicieron en el museo? ¿Que se llevan de la visita? Los colores, fue divertido... la playa y las olas</b> " " <b>Creo que este es un buen punto para finalizar la visita. Espero que le cuenten a otra gente sobre nuestro museo.</b> "
<b>Modificación del plan original</b>				-----

***nexo S Ficha de observación CASO 7***

**-Museo:** Museo de Haifa

**-Fecha de la observación:** 15/6/14

**-Clase:** 4to grado

**-Número de educadores mediadores:** 1 mediadora

**-Tiempo de la visita observada:** 3 hr. (con taller)

**-Número de alumnos:** 14 (media clase)

**-Número de acompañantes:** 2 (Maestra y 1 madres)

<b>ANTES DE LA VISITA AL MUSEO</b>	Una semana antes de llegar al museo los alumnos han recibido una clase especial de 45 minutos en la escuela dirigida por una de las educadoras del museo que constituye una preparación o introducción a la visita. Estas clases se hacen acompañadas con un proyector de imágenes que provee la escuela y están coordinadas con anticipación y alistada al programa de la escuela junto con la visita al museo. En esta ocasión el guía que llega a la escuela conversa con los niños y explica términos ligados al museo y a la exposición como: que es un museo, como funciona, que es la curaduría etc. Con respecto a la exposición específica la guía llegó con una canasta llena de objetos conectados al tema que quiso tratar y hablo con los niños sobre sus conocimientos y asociaciones de conceptos y objetos en la vida cotidiana hechos con la misma técnica que las obras en la exposición agregando también algunas fotos de obras que encontrarían en la próxima visita al museo.			
<b>FASE DE LA VISITA</b>	<b>QUE SE OBSERVA</b>	<b>TIPO</b>	<b>DETALLE/EXPLICACIÓN /EJEMPLO</b>	<b>CASO 7- RUEDAS 1</b>
<b>ENTRADA AL MUSEO</b>	La forma y el lugar de entrada al museo. Recibimien to	Comport amientos verbales y no verbales de todos los participa ntes	¿Por donde entra el grupo? ¿Quién recibe a los alumnos? ¿Cómo y dónde se recibe a la clase? ¿Qué actividades se efectúan al entrar?: dejar abrigos, bolsos, teléfonos. Comidas y bebidas, baños y demás.	Los niños llegan al museo acompañados por una maestra y dos acompañantes y entran al pabellón de exposiciones para escuelas (pabellón anexo al museo). Dos guías los reciben y les piden dejar sus bolsos en un armario y luego dividir la clase en dos grupos parejos. Un grupo cruza la exposición sin comentarios tras su guía hasta llegar a al taller. Y el otro grupo permanece en la entrada. VER RECREO Y SALIDA
	Acciones e interaccion es del <b>guía</b>	No verbales	Espacio: donde hace la introducción. Parado /sentado + uso de material auxiliar	La guía pide a los niños sentarse sobre una alfombra provisoria puesta especialmente para ellos sobre el piso de la entrada. Ella permanece parada dando la espalda a la pared en la cual figura el título de la exposición y una serie de fotos de objetos, relacionados al tema.

<b>INTRODUCCIÓN</b>		Verbales	Como se presenta/como define la visita. Preguntas /Explicaciones	La guía se presenta y les da la bienvenida y pregunta: “¿recuerdan la clase preparatoria en la escuela? ¿Que sabemos con respecto al lugar al que han llegado? ¿Cuándo nosotros visitamos al museo que hacemos en el museo? Tú te refieres que hay tipos diferentes de museos, ¿Que venimos a hacer en el museo? ¿Cómo podemos aprender en el museo? <b>Muy bien, Observando y apreciando nosotros aprendemos</b> ”. La conversación continúa sobre la técnica tratada y la comparación con objetos cotidianos. Recuerdan ¿qué tipo de técnica se usa para los objetos de plástico? <b>Fundición y moldes</b> , ¡muy bien! Y mostrando un ejemplo: Acá tenemos el positivo y negativo de la misma forma.
	Acciones e interacciones de los <b>alumnos</b>	No verbales	Se paran/se sientan/acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo etc.	Los niños se sientan en el suelo sobre la alfombra mirando a la guía y al título de la exposición. Participan atentamente en la conversación con la guía y en un momento determinado uno de ellos acude al frente para demostrar algo ligado a la técnica tratada.
		verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones	Como respuesta a las preguntas de la guía los niños relatan sus conocimientos obtenidos en la clase preparatoria y hablan sobre qué tipos de museos conocen “ <b>Hay museos sobre el pasado y hay sobre el futuro</b> ” “ <b>venimos a mirar y a aprender</b> ”
	Acciones e interacciones De los <b>maestros y/o los acompañantes</b>	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo.	La maestra queda con parte de la clase y una madre y se ubican tras el grupo sentado en el piso y se mantienen paradas
verbales		Observaciones/ quejas/ hablan por teléfono/ ayudan a los niños etc.	La maestra no intervino en la introducción solo llama la atención a un niño que permaneció parado pidiéndole sentarse.	

EN LAS SALAS DE EXPOSICIÓN	Acciones e interacciones del guía	No verbales	Posición corporal. Materiales auxiliares utilizados en las salas y actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, práctica de simulaciones, dramatizaciones, juegos, etc.	Al finalizar la introducción la guía indica al grupo entrar a la exposición y así se trasladan todos al centro de la sala. Da indicaciones mientras están todos parados y luego de observar la escultura designada hace sentar a los niños y ella se sienta también en un círculo alrededor de la escultura sobre pequeñas alfombritas rectangulares ubicadas con anterioridad sobre el piso y allí dirige la fase de <b>¿que vemos?</b> . A continuación todos se paran y dan vuelta observando las obras mientras la guía permanece con ellos y en un momento determinado mueve las alfombras a un lugar determinado. Entonces nuevamente se sienta sobre el piso y hace sentar a los niños en otro círculo para escuchar sus preguntas. De allí se va desplazando por la exposición mientras responde a preguntas organiza juegos manteniéndose parada frente al grupo.
		verbales	Preguntas indicaciones explicaciones y respuestas a preguntas.	Mientras están parados frente a una escultura la guía dice: <b>“Ahora vamos a observar esta escultura y yo les pido que cada uno piense en algo que puede decir sobre esta obra. Cada uno dirá una sola cosa. Les pido por favor que se sienten en círculo alrededor de la escultura. Y escuchen bien lo que dicen sus compañeros para no repetir lo ya dicho. Lo haremos según el orden en el círculo y cada uno dirá una palabra, una característica distinta, una idea.</b> La guía parafrasea e incentiva a los niños a observar más detalles: <b>“Observemos los materiales, el tamaño, mirémoslo desde abajo... Así continúan hasta finalizar el círculo y agrega: Hemos visto muchos detalles e incluso gracias a ustedes yo he visto detalles que no observe anteriormente... y ahora vamos a observar el resto de la exposición y a pensar en preguntas que quisieran cuestionar.</b> La guía los acompaña sin mayores comentarios. Sentada nuevamente con los niños La educadora parafrasea o repite las preguntas y en algunas oportunidades agrega una clasificación como por ejemplo esa pregunta se refiere a la técnica o es una pregunta acerca del artista o del material y les dice: <b>“Han preguntado cosas muy interesantes enseguida vamos a acercarnos a las obras y a conversar sobre ellas”.</b> Y paralelamente va agregando algunas aclaraciones o les hace prestar atención acerca de detalles o temas que quizás los

			chicos no han visto. Al acercarse a una de las obras repite la pregunta enunciada por uno de los niños y se la enuncia a todo el grupo: <b>¿qué creen ustedes que son esas formas que hay en el piso?</b> Escuchando las ideas, parafraseando y sin otorgar una sola respuesta <b>.a modo de resumen cuestiona ¿han recibido respuestas o ideas?</b> Y dice: <b>no hay cierto o incierto</b> Finalmente organiza un juego de pantomima en el cual los niños representan una obra y sus compañeros deben descubrir cuál es.
Acciones e interacciones de los <b>alumnos</b>	No verbales	Actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, fotografía) Se paran/se sientan/se acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo	Entran todos a la sala de exposición, observan la escultura designada mientras dan vuelta a su alrededor e inmediatamente se sientan en un círculo. Al finalizar la actividad allí, se paran y se dispersen por la sala de exposición observando y compartiendo con sus compañeros sus reacciones espontaneas. Los niños se ven interesados por lo que ven. De vuelta se sientan todos nuevamente en una ronda en el centro de la exposición y por orden van preguntando sus preguntas. Después se desplazan y se acercan a distintas obras para hablar detalladamente y recibir respuestas de la guía mientras algunos niños se sientan y otros permanecen parados. Finalmente se vuelven a sentar para participar del juego de la mímica mientras un niño pasa al frente y los otros lo observan.
	verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones	Los niños dicen características o asociaciones sobre la obra designada:” <b>Animales, lana, árbol, barro, marrón, cuernos... ¡Es hueco!</b> Así continúan hasta finalizar el círculo. De vuelta de ver las obras de cerca se sientan todos nuevamente y por orden van preguntando sus preguntas: <b>¿Que eso que hay adentro de esa caja? ¿Cómo hicieron para que salga agua? ¿De quién son todas las cosas que hay acá? No entendí que son esas formas que hay en el piso ¿Cuánto tiempo estas obras pueden durar? ¿Por qué no pintaron la escultura con colores y solo en un solo color?</b> A continuación se van acercando a las obras escuchando respuestas a sus preguntas, algunas dadas por la guía y otras compartiendo distintas opiniones entre ellos. Finalmente intervienen en el juego de pantomima descubriendo la obra seleccionada por del niño que representa.

	Acciones e interacciones de los maestros y/o los acompañantes	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo/se alejan	La maestra sigue y acompaña a los niños e interviene solo para evitar que toquen las obras o para ayudar a la guía a hacer sentar a los niños.
		verbales	Observaciones/intervenciones/cooperación	Y dice por ejemplo: “ <b>¡todos al piso! Uno por uno, No tocamos, solo observar con la mirada</b> ” Etc.
<b>TALLER</b>	<b>Procedimiento y Medida de conexión con la exposición</b>	verbales y no verbales	Explicaciones del guía y medida de conexión entre la actividad practica y lo visto en las salas de exposición	El grupo ingresa al taller y se sientan todos alrededor de dos mesas de trabajo. Al frente hay un pizarrón y la guía (con un marcado acento anglosajón) se presenta y da una breve explicaciones: Yo hablo tres idiomas: hebreo, inglés y...automáticamente los niños proponen: <b>¡francés!, ¡ruso! No, no. El lenguaje visual: por medio de los ojos... Ahora les voy a pedir que miren a su alrededor y me digan ¿qué hay? mm...esto no se puede hacer sin dar vuelta la cabeza y los ojos. Los niños: Platos, estantes, materiales, un horno... Nosotros estamos en el estudio o el taller de cerámica. ¿Recuerdan lo que hicieron en la escuela? Niños: caliente, frio, liquido... hablamos sobre un perro y una cara, todos eran MOLDES. La guía escribe sobre el pizarrón: “césped”. ¿Cómo se puede dibujar la sensación que tenemos cuando nos sentamos sobre el césped con pantalones cortos? Cuatro niños pasan al frente y van dibujando sobre la pizarra. Y vuelve a preguntar si hay alguien que puede dibujar eso diferente. E invita a 3 niños más <b>¿cuantos ejemplos hay sobre el pizarrón? y los hace contar (en inglés). Ahora vamos a ver cómo se puede expresar eso de manera tridimensional o sea con volumen en escultura. Les muestra como con presión se puede grabar una forma sobre la arcilla y por medio de distintos sellos de yeso explica el concepto de cóncavo y convexo, positivo/negativo. Luego les da una hoja de papel con 4 palabras como: insecto, ojos, árbol y mar y sellos de yeso para que los niños experimenten y hagan su interpretación y su elección entre la forma y el concepto. Un ejercicio de</b></b>

			<p>pensamiento y de manejo de los materiales. Los niños trabajan entusiasmados. La guía va pasando por las mesas alentando a los alumnos a trabajar ritmo del trabajo diciendo repetidas veces: <b>¡next! ¡next! ¿Qué pasa? ¿Se han dormido?</b> La guía es una profesional con mucha experiencia y una personalidad muy entusiasta y eso se expresa en su comportamiento. En el taller hay bastante ruido y la maestra interviene y cambia a dos niños de lugar y dice: <b>¡De ahora en más todos atentos!</b> Al finalizar, la guía y la maestra retiran las hojas de papel y la guía continúa con una explicación sobre el trabajo final que efectuarán: como hacer una base del mismo grosor con un rodillo y como se adhieren elementos en la arcilla. Sobre el pizarrón da 2 ejemplos de temas a abordar como: un paisaje o una cara, pudiendo utilizar los elementos que ya crearon y agregando los que necesiten. Finalmente los niños preparan sus trabajos en arcilla con esmero.</p>
<b>Materiales</b>		Materiales plásticos ofrecidos para el taller	Arcilla, pequeños moldes de yeso, hojas de papel con conceptos, rodillos, papel de diario.
<b>Medida de interés de los alumnos</b>	verbales y no verbales de los alumnos	Participan o no/ demuestran o no interés/ finalizan o no la tarea/ llevan o dejan los trabajos.	Los niños se ven sumamente interesados en la actividad y esta ejemplifica en forma directa el tema tratado en la exposición. Al finalizar, la guía pide reunir todos los trabajos en una misma mesa y todos los participantes se ubican alrededor para observar los resultados de los compañeros. Los niños son cuestionados acerca de los trabajos de los otros y deben opinar y justificar sus elecciones. Los trabajos obtenidos se apoyan sobre bases de papel de diario doblados en cuadrados firmes y se ubican en una mesada lateral para permitirles a los niños continuar la visita con sus manos libres. El grupo sale del taller a un breve recreo antes de comenzar la visita en la exposición allí se encuentra con la otra mitad de la clase que visitó la exposición y continuará con el taller.

<b>DESPEDIDA</b>	Forma y lugar de la despedida	verbales y no verbales por todos los participantes	¿Cómo se despide al grupo? ¿Por dónde salen? ¿Qué tipo de feedback recibe el museo?, ¿quién lo otorga?	Después de haber rotado, cada grupo finaliza su fase de la visita (algunos en la exposición y los otros en el taller) todos recogen sus trabajos y se despiden de la guía correspondiente. La maestra recibe un cuestionario a llenar y cada uno de los niños retira su bolso y abandonan el museo llevando cuidadosamente sus trabajos de arcillas en sus manos.
<b>MODIFICACIÓN DEL PLAN ORIGINAL</b>				-----

## ***Anexo T Ficha de observación CASO 8***

**-Museo:** Museo Heremann Struck Haifa

**-Fecha de la observación:** 15/6/14

**-Clase** (características especiales): 5to grado

**--Número** de educadores mediadores: 1 mediadora

**-Tiempo de la visita observada:** 3 hr.

**-Número de alumnos:** 16

**-Número de acompañantes:** 3 (Maestra y 2 madre)

Una semana antes de llegar al museo los alumnos han recibido una clase especial de 45 minutos en la escuela dirigida por una de las educadoras del museo que constituyo una preparación o introducción a la visita. Estas clases se hacen acompañadas con un proyector de imágenes que provee la escuela y están coordinadas con anticipación y alistada al programa de la escuela junto con la visita al museo. En esta ocasión el guía ha hablado sobre el tema del grabado y en la presentacion fue demostrado el proceso de técnica de grabados aguafuerte.

FASE DE LA VISITA	QUE SE OBSERVA	TIPO	DETALLE/EXPLICACIÓN/EJEMPLO	CASO - 8 RUEDAS II
<b>ENTRADA AL MUSEO</b>	La forma y el lugar de entrada al museo. Recibimiento	Compartimientos verbales y no verbales de todos los participantes antes	¿Por dónde entra el grupo? ¿Quién recibe a los alumnos? ¿Cómo y dónde se recibe a la clase? ¿Qué actividades se efectúan al entrar?: dejar abrigos, bolsos, teléfonos. Comidas y bebidas, baños y demás.	Llegan al museo 2 clases de la misma escuela y se reparten en 3 grupos antes de entrar. Por lo tanto <b>la visita se divide en tres fases</b> : un grupo se queda afuera y hace una actividad de dibujo, un grupo entra a la exposición y el tercero va al taller. Todas las guías se encuentran en la entrada al museo y reciben a los respectivos grupos llevándolos a los distintos puntos de comienzo de cada una de las actividades. Los niños llegan con sus bolsos y los dejan en la entrada al museo en cajones con ruedas construidos especialmente con ese propósito. Los maestros y los acompañantes se reparten entre los tres grupos de manera de quedar una maestra y un padre en cada uno. (Además de las dos maestras titulares llevo también la maestra de inglés)
<b>INTRODUCCIÓN FASE I</b>	Acciones e interacciones del guía	No verbales	Espacio: donde hace la introducción. Parado /sentado +	El grupo que quedo fuera del museo se aleja un poco de la entrada de manera de poder ver el edificio en su totalidad. En ese lugar la guía reparte a los niños hojas de papel, una superficie de cartón firme como base y lápices de dibujo. Mientras dibujan ella permanece con ellos y los asesora. Antes de entrar al museo la guía

		uso de material auxiliar	les da un pequeño recreo fuera del museo y al concluirlo reúne al grupo frente a la entrada del edificio.
	Verbales	Como se presenta/como define la visita. Preguntas /Explicaciones	La guía les indica a los niños observar el edificio y dibujarlo tratando de traspasar <b>"lo que ven y no lo que saben sobre lo que ven"</b> . Mientras dibujan la guía les hace prestar atención acerca de las sombras que se crean por la luz del sol y hace comentarios con respecto a la perspectiva, al tamaño de las cosas como consecuencia de la distancia y demás. Al finalizar les pide a los niños apoyar todos los dibujos en un lugar determinado y sentarse alrededor para poder observar los dibujos de todos los compañeros y conversar acerca de ello. <b>"¿Alguien quiere decir algo que le gusta en el trabajo de un compañero? Y así se despliega una conversación mientras que los alumnos opinan y justifican sus ideas. Más tarde parada <u>frente a la entrada</u> del museo la guía dirige una conversación sobre el edificio pidiéndoles a los niños que cada uno diga una característica o algo referido a la casa y prestando atención para no repetir lo ya dicho (primera rueda). Por lo general parafrasea lo que dicen los niños y en algunos casos responde a preguntas: " <b>si, es un edificio muy especial no está construido como un cubo. Ciertamente, tiene facetas muy distintas y de cada ángulo que lo miremos parece muy diferente</b>". " <b>Creen que el artista que construyó esta casa era una persona muy rica e invirtió mucho en su construcción</b>", una niña pregunta a la guía: que es eso ahí arriba y ella dirige la pregunta al grupo, "es una ventanita chiquita "pero la niña vuelve a insistir sobre una parte de la ventana. Ah! eso es para sostener las persianas cuando están abiertas... (explica y demuestra con sus manos) " <b>¿Por qué creen que es importante el tema de las ventanas y de la luz en esta casa, quien vivía en esta casa? Hermann Struk... un artista por lo tanto necesitaba mucha luz</b>", <b>Enseguida lo veremos desde adentro. "Con respecto a lo que dijeron antes referido a la edad de la casa tienen razón ya que esta es una casa antigua pero que fue reformada últimamente no solo reformada sino también restaurada, quiere decir que esta es una casa vieja que estaba abandonada y para conservarla como era en el pasado se han basándose en fotografías y</b></b>

			en dibujos que la describían .Pero algunas cosas, como la puerta es totalmente nueva.”
Acciones e interacciones de los <b>alumnos</b>	No verbales	Se paran/se sientan/acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo etc.	Los niños reciben los materiales de dibujo, se ven entusiasmados y se sientan sobre el piso y cada uno comienza a dibujar. Después reúnen todos los dibujos sobre el piso y se sientan en círculo mientras los observan y comparten ideas. A continuación van a retirar sus bolsos para tomar y comer algo durante un breve recreo en el patio de la entrada al museo. Al ser llamados por la guía se reúnen frente a la entrada del edificio mientras algunos niños se sientan sobre unos bancos contruidos a lo largo de la pared que da al patio de entrada y otros permanecen parados.
	verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admisiones	Al recibir los materiales de dibujo algunos dicen: " <b>yo no sé dibujar</b> " o " <b>¿se puede dar vuelta la hoja?</b> " pero por lo general no hablan y se concentran en el trabajo. Al dar sus opiniones dicen: " <b>a mí me gusta este porque se ve el paisaje alrededor</b> ", " <b>acá se ve bien que la casa es de piedra</b> " "¿Qué lindo!,...Ella sabe dibujar muy bien." En el frente del museo dicen: "Enumeran detalles de la casa: <b>es una casa especial</b> ". " <b>parece la casa de una persona muy rica</b> ", " <b>el edificio es de piedra pero no parece viejo</b> " " <b>hay ventanas grandes y otras muy chiquitas</b> " Y después de la ronda " <b>que veo</b> ", una niña hace una pregunta y se desarrolla una breve conversación sobre la reforma del edificio. " <b>Las ventanas sirven también a la gente que está adentro de la casa para ver las cosas que están afuera ...</b>
Acciones e interacciones	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo.	La maestra se encuentra todo el tiempo con los niños, los ayuda a desplazarse de un lugar a otro y se encarga del orden y la limpieza después que los niños comen sus golosinas y demás.

	De los maestros y/o los acompañantes	verbales	Observaciones/ quejas/ hablan por teléfono/ ayudan a los niños etc.	La madre acompañante se aleja en algunos momentos del grupo para hablar por teléfono y regresa sin mayor intervención.
<b>EN LAS SALAS DE EXPOSICIÓN FASE II</b>	Acciones e interacciones del guía	No verbales	Posición corporal. Materiales auxiliares utilizados en las salas y actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, práctica de simulaciones, dramatizaciones, juegos, etc.	Al entrar al museo se dirige a una sala lateral pasando por el salón central del edificio sin mencionar nada en especial. Allí en la sala más pequeña hay un autorretrato del artista y muchas vitrinas en las cuales se exponen grabados (que es la técnica típica de este artista). Mientras la guía dialoga con los niños se encuentran todos parados frente a las vitrinas, lo que no les da a todos la posibilidad de observar de qué se está hablando pero así mismo los niños se ven muy involucrados y curiosos por el tema. De allí se trasladan nuevamente al salón central de la vivienda en el que hay pinturas sobre las paredes. Algunos muebles y artefactos dispersos en el espacio. La guía permite a los niños deambular libremente y acercarse a los objetos mientras permanece atenta en el centro del salón. Al finalizar la guía se sienta sobre el piso demostrando lo que espera que hagan los niños y finalmente se reúne todo el grupo en un círculo. Al finalizar la ronda de las preguntas la guía los traslada a un pequeño recinto en el cual se encuentra la prensa de grabado del artista. Mientras se encuentran todos parados alrededor del aparato ella explica el proceso.
		verbales	Preguntas indicaciones explicaciones y respuestas a preguntas.	Antes de entrar. Pregunta: Ustedes comieron snacks? Y todos contestan: Sii OK por consiguiente esto es lo que vamos a hacer... y les demuestra en forma graciosa como limpiarse las manos en sus ropas. <b>“La ropa ira a lavar, pero ¿por qué es importante que no toquemos nada en el museo? Esto es lo que vamos a hacer y si alguien no se puede contener, podría mantener sus manos tomadas en la espalda.</b> En la sala lateral Hay dos tipos de obras: grabados en blanco y negro y pinturas en óleo. Pregunta si se acuerdan lo que vieron al respecto en la clase de preparación en la escuela. Los niños asienten y se desarrolla un diálogo sobre las técnicas de los trabajos expuestos. La guía

			<p>parafrasea las respuestas de los niños y cuando dice que algunas obras fueron pintadas en óleo, uno de los niños la corrige y dice no “pinto” “coloreo”. La guía le pide que el niño explique la diferencia y resume las diferencias entre dibujar, pintar y colorear. Y continúa con una comparación entre dos grupos de obras expuestas en las vitrinas. <b>Si aquí hay detalles pequeños ¿cómo denominarías lo que pasa allá? ¿General? ¿Qué más podemos decir?</b> Y sigue parafraseando las respuestas. <b>Sobre que material creen que el artista hizo estas obras, Parafraseando: ¿papel?, ¿tela?, ¿Piedra?</b> Y agrega <b>Os oleos están pintadas sobre una tela que se llama canvas,.... ¿Qué quiere decir que lo pintaron ahora? Claro, se ven las pinceladas.... Esa es la diferencia entre guache y óleo, que la pintura a base de aceite tiene cuerpo y en base a agua no.</b> Por eso vemos el volumen de la pintura como si estuviera mojada. Y sigue conversando sobre otras diferencias. <b>¿Dónde creen que estas pinturas fueron hechas? ¿Antártica? (asombrada) Si en Europa ¿Es donde Struck vivía antes inmigrar a Israel! Y en estas pinturas que hay mar son las que hizo aquí, en Haifa.</b></p> <p>La guía les pide que cada uno de una vuelta por el salón principal y piense en una pregunta sobre algo que le despierta la curiosidad. Después de unos minutos reúne a todo el grupo en el centro del salón y les pide sentarse en un círculo. A medida que se presentan las preguntas la guía parafrasea y agrega una acotación: tú preguntas como podemos saber de quién es ese retrato, Al llegar a niño que no sabe que preguntar le dice: no hay problema, pensá mientras tanto... Tú preguntas que tienen que ver todos esos objetos con la exposición de pinturas... ¿A qué te refieres? Todas estas preguntas se refieren a los objetos,... ¡Excelente pregunta! “Un romántico” ¿alguien puede decir que quiere decir? Cuando hay mucho ruido ella dice, ahora nosotros escuchamos a... y espera. Al finalizar el círculo resume; <b>se han preguntado cosas muy interesantes, algunas referentes al edificio, otras a los objetos y otras sobre las obras. Esta era la casa de Struck y su familia pero las cosas no estaban así cuando ellos vivían aquí. Algunos de los muebles si, Por ejemplo ese reloj estaba allí, en esa caja vimos los anteojos del artista. ¿Alguien sabe que es ese objeto que está en la esquina? Exacto es un mortero pero no para semillas sino, parecido,</b></p>
--	--	--	---

			<p><b>para el café.</b> Le agradece a la madre y dice: ¡he aprendido algo nuevo hoy! Qué bueno, ¡Gracias! <b>Este tipo de cosas son de aquí de nuestra zona y Srtuck las debe haber comprado por eso estaban en su casa.</b> Los chicos siguen preguntando... ¡Excelente! <b>¿Alguien sabe cómo se llaman las ventanas de colores como esa? ¿Alguna vez escucharon la palabra Vitrage?</b> Y explica....Ese es una réplica de la ventana de la casa, como dijimos antes por medio de fotos y dibujos los reconstruyeron. Muchos de los muebles no sobrevivieron el descuido y el abandono Y eso depende de la curadora que hizo esta exposición. Ella es la que decide que mostrar y que no. Ahora vamos a pasar a ver la prensa del artista. El artista trabajo mucho con aguafuerte que significa.... Por lo tanto necesitaba Una prensa.</p>
Acciones e interacciones de los alumnos	No verbales	Actividades prácticas (tacto, dibujo, escritura, juego, drama, fotografía) Se paran/se sientan/se acuestan/prestan atención/se distraen/se alejan del grupo	<p>Los niños entran a la sala mientras conversan entre ellos y se los ve entusiasmados. Después que se logra el silencio conversan con la guía mientras permanecen parados frente a las vitrinas con vidrio en las cuales se exponen las obras tratadas. Los niños preguntan y responden a la guía según los temas. Parte del grupo se ve interesado y parte pierde interés y se distrae.</p> <p>En el salón central los niños se dispersan y deambulan libremente acercándose y observando detenidamente las cosas que les llaman la atención. Algunos los hacen solos y callados y otros en parejas o pequeños grupos hablando sobre lo que ven. Al ser llamados, se sientan en un círculo. Al finalizar se trasladan a la prensa y finalmente culminan en el taller.</p>
	verbales	Preguntas/ Respuestas /observaciones/quejas/admiraciones	<p>Los niños recuerdan la información que recibieron en la clase de preparación en la escuela y saben que lo que ven, son grabados. A la pregunta si todos son grabados algunos dicen: <b>“Yo creo que eso es guache”, “¡No! Parece oleo...”</b> y luego dicen <b>“la diferencia es que estos están el blanco y negro y estos en color”</b>. Los marcos son distintos, los tamaños son distintos, en estos hay muchos detalles pequeños y ahí no, <b>“Acá dejo lugar para el marco y allí no”, “está todo cubierto”</b>. <b>¡Lo hizo sobre papel! No piedra, tela... Parece como si lo hubiera pintado ahora, porque parece mojado...</b> En estas pinturas hay mar y en esas no, No es en Israel, porque hay nieve, parece que es en el exterior. <b>¡Antártica! ¿América? Europa....</b></p>

				<p>Al sentarse sobre el piso en un círculo preguntan: <b>¿estos son los muebles que estaban?, Hay un retrato, ¿de quién es? ¿Que hay en esa caja? ¿Por qué ahí hay una estrella de David?, Cuanto tiempo los objetos pueden durar sin deshacerse, Uno dice No tengo pregunta... ¿La casa estaba así cuando vivían acá? ¿Que quiere decir que Struck era un “romántico”? ¿Las cosas que hay acá también fueron modificadas? Eso sirve para machacar las semillas... una niña sigue preguntando, ¿esas ventanas eran así? Tengo dos preguntas: ¿qué es ese hierro que hay ahí? ¿Y qué hicieron con todos los muebles que no están?</b></p> <p>Mientras la guía va explicando el proceso de aguatinta frente a la prensa, parte de los niños repiten junto con ellas el proceso que lo recuerdan de la clase de preparación: <b>“se pone cera...” “la tinta queda dentro de los surcos...”</b> etc etc.</p>
	Acciones e interacciones de los maestros y/o los acompañantes antes	No verbales	Se ven interesados/físicamente con el grupo/se alejan	Al ver que los niños se acercan a las vitrinas la maestra trata de alertarlos y cuidar el orden. La maestra y la madre se encuentran paradas todo el tiempo, incluso cuando los niños se sientan sobre el suelo.
		verbales	Observaciones/intervenciones/cooperación	Dice cosas como: <b>no hablen todos juntos, ¡No apoyarse!, ¡No tocar!</b> Cuando hablan del mortero la madre que acompaña agrega y dice: <b>los árabes lo denominan “awan”.</b>
<b>TALLER FASE III</b>	-----			
<b>DESPEDIDA</b>	Forma y lugar de la despedida	verbales y no verbales por todos	¿Cómo se despide al grupo? ¿Por dónde salen? ¿Qué tipo de feedback recibe el	Al finalizar el taller cada guía le entrega a la maestra que finalizo con ella una hoja de feedback, los grupos regresan a la entrada del museo para recoger sus bolsos, se despiden de los guías y de retiran

		los particip antes	museo? ¿Quién otorga?	lo	
<b>MODIFICACIÓN DEL PLAN ORIGINAL</b>		-----			

## Lista de figuras

### Capítulo 1:

1. Figura 1.1 *El modelo de la interpretación y de la mediación de Maryse Paquin (2015, p. 112)*
2. Figura 1.2 *Etapas del desarrollo estético de Parsons (adaptado de Hernández 1997, en Morales Artero, 2001, p. 95)*

### Capítulo 2:

1. Figura 2.1 *George Hein (1998). El museo constructivista*

### Capítulo 3:

1. Figura 3.1 *Ficha de indicaciones para la actividad con teléfonos celulares*

### Capítulo 4:

1. Figura 4.1 *Fases de la investigación.*
2. Figura 4.2 *Ficha de observación*
3. Figura 4.3 *Ejemplo de planilla de análisis en el programa “Narralizer”*
4. Figura 4.4 *Mapa conceptual de la política educacional del museo*
5. Figura 4.5 *Ejemplo de mapa conceptual de los objetivos declarados por el DEM*
6. Figura 4.6 *Ejemplo de mapa conceptual de los objetivos según lo observado en la práctica*

### Capítulo 5:

1. Figura 5 *Mapa conceptual de las metacategorías de la política educacional del DEM.*
2. Figura 5.1 *Mapa conceptual declaración de objetivos Ashdod*
3. Figura 5.2 *Mapa conceptual declaración del Rol del mediador Ashdod<sup>1</sup>*
4. Figura 5.3 *Mapa conceptual declaración de Recursos Ashdod*
5. Figura 5.4 *Mapa conceptual declaración de planeamiento de visitas Ashdod*
6. Figura 5.5 *Mapa conceptual declaración Talleres Ashdod*
7. Figura 5.6 *Mapa conceptual declaración Perfil del mediador Ashdod*
8. Figura 5.7 *Mapa conceptual declaración de propuestas antes y después del Museo de Ashdod*

9. Figura 5.8 *Mapa conceptual declaración evaluación y feedback Ashdod*
10. Figura 5.9 *Mapa conceptual de la declaración de objetivos del Museo de arte de Tel Aviv*
11. Figura 5.10 *Mapa conceptual declaración: Rol del mediador en el museo de arte de Tel Aviv*
12. Figura 5.11 *Mapa conceptual declaración: recursos del museo de arte de Tel Aviv*
13. Figura 5.12 *Mapa conceptual declaración: Planeamiento de la visita en el museo de arte de Tel Aviv*
14. Figura 5.13 *Mapa conceptual declaración: Talleres en el museo de arte de Tel Aviv*
15. Figura 5.14 *Mapa conceptual declaración: Perfil del mediador, Tel Aviv*
16. Figura 5.15 *Mapa conceptual declaración: Rol del maestro/acompañantes del museo de arte de Tel Aviv*
17. Figura 5.16 *Mapa conceptual declaración: Propuestas de antes y después, Tel Aviv*
18. Figura 5.17 *Mapa conceptual declaración: Evaluación del museo de Tel Aviv*
19. Figura 5.18 *Mapa conceptual declaración: Objetivos Museo de Israel*
20. Figura 5.19 *Mapa conceptual declaración: Rol del mediador, Museo de Israel*
21. Figura 5.20 *Mapa conceptual declaración: Recursos, Museo de Israel*
22. Figura 5.21 *Mapa conceptual declaración: Planeamiento de visita, Museo de Israel*
23. Figura 5.22 *Mapa conceptual declaración: Talleres, Museo de Israel*
24. Figura 5.23 *Mapa conceptual declaración: Perfil del mediador, Museo de Israel*
25. Figura 5.24 *Mapa conceptual declaración: Propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita, Museo de Israel*
26. Figura 5.25 *Mapa conceptual declaración: Evaluación, Museo de Israel*
27. Figura 5.26 *Mapa conceptual declaración: Objetivos, Museo de Israel*
28. Figura 5.27 *Mapa conceptual declaración: Rol del mediador, Museo de Israel*
29. Figura 5.28 *Mapa conceptual declaración: Recursos, Museo de Israel*
30. Figura 5.29 *Mapa conceptual declaración: Planeamiento de la visita, Museo de Israel*
31. Figura 5.30 *Mapa conceptual declaración: Talleres, Museo de Israel*
32. Figura 5.31 *Mapa conceptual declaración: Perfil del mediador, Museo de Israel*
33. Figura 5.32 *Mapa conceptual declaración: Propuestas de antes y después, Museo de Israel*
34. Figura 5.33 *Mapa conceptual declaración: Evaluación, Museo de Israel*
35. Figura 5.34 *Mapa conceptual declaración: Objetivos, Museo de Haifa*
36. Figura 5.35 *Mapa conceptual declaración: Rol del mediador, Museo de Haifa*
37. Figura 5.36 *Mapa conceptual declaración: Recursos, Museo de Haifa*
38. Figura 5.37 *Mapa conceptual declaración: Planeamiento de la visita, Museo de Haifa*
39. Figura 5.38 *Mapa conceptual declaración: Talleres, Museo de Haifa*
40. Figura 5.39 *Mapa conceptual declaración: Perfil del mediador, Museo de Haifa*
41. Figura 5.40 *Mapa conceptual declaración: Propuestas de antes y después, Museo de Haifa*
42. Figura 5.41 *Mapa conceptual declaración: Evaluación, Museo de Haifa*

43. Figura 5.43 *Mapa conceptual observaciones de los objetivos caso 1*
44. Figura 5.44 *Mapa conceptual observaciones del rol del mediador caso 1*
45. Figura 5.45 *Mapa conceptual observaciones de los recursos caso 1*
46. Figura 5.46 *Mapa conceptual observaciones del taller, caso 1*
47. Figura 5.47 *Mapa conceptual observaciones del perfil del mediador, caso 1*
48. Figura 5.48 *Mapa conceptual observaciones del rol del maestro, caso 1*
49. Figura 5.49 *Mapa conceptual observaciones de la evaluación, caso 1*
50. Figura 5.50 *Mapa conceptual observaciones de los objetivos, caso 2*
51. Figura 5.51 *Mapa conceptual observaciones del rol del mediador, caso 2*
52. Figura 5.52 *Mapa conceptual observaciones de los recursos, caso 2*
53. Figura 5.53 *Mapa conceptual observaciones del perfil del mediador, caso 2*
54. Figura 5.54 *Mapa conceptual observaciones del rol del maestro, caso 2*
55. Figura 5.55 *Mapa conceptual observaciones de la evaluación, caso 2*
56. Figura 5.56 *Mapa conceptual observaciones de los objetivos, caso 3*
57. Figura 5.57 *Mapa conceptual observaciones del rol del mediador, caso 3*
58. Figura 5.58 *Mapa conceptual observaciones de los recursos, caso 3*
59. Figura 5.59 *Mapa conceptual observaciones del perfil de mediador, caso 3*
60. Figura 5.60 *Mapa conceptual observaciones del rol del maestro, caso 3*
61. Figura 5.61 *Mapa conceptual observaciones de la evaluación, caso 3*
62. Figura 5.62 *Mapa conceptual observaciones de objetivos, caso 4*
63. Figura 5.63 *Mapa conceptual observaciones del rol del mediador, caso 4*
64. Figura 5.64 *Mapa conceptual observaciones de recursos, caso 4*
65. Figura 5.65 *Mapa conceptual observaciones del rol del maestro, caso 4*
66. Figura 5.66 *Mapa conceptual observaciones de la evaluación, caso 4*
67. Figura 5.67 *Mapa conceptual observaciones de los objetivos, caso 5*
68. Figura 5.68 *Mapa conceptual observaciones rol del mediador, caso 5*
69. Figura 5.69 *Mapa conceptual observaciones de los talleres, caso 5*
70. Figura 5.70 *Mapa conceptual observaciones al rol del mediador, caso 5*
71. Figura 5.71 *Mapa conceptual observaciones al rol del maestro, caso 5*
72. Figura 5.72 *Mapa conceptual observaciones de evaluación, caso 5*
73. Figura 5.73 *Mapa conceptual observaciones de objetivos, caso 6*
74. Figura 5.74 *Mapa conceptual observaciones del rol del mediador, caso 6*
75. Figura 5.75 *Mapa conceptual observaciones de evaluación, caso 6*
76. Figura 5.76 *Mapa conceptual observaciones de perfil del mediador, caso 6*
77. Figura 5.77 *Mapa conceptual observaciones al rol del mediador, caso 6*
78. Figura 5.78 *Mapa conceptual observaciones de evaluación, caso 6*
79. Figura 5.79 *Mapa conceptual observaciones de objetivos, caso 7*
80. Figura 5.80 *Mapa conceptual observaciones de objetivos del taller, caso 7*
81. Figura 5.81: *Mapa conceptual observaciones de rol del mediador, caso 7*

82. Figura 5.82 *Mapa conceptual observaciones de rol del mediador del taller, caso 7*
83. Figura 5.83 *Mapa conceptual observaciones de recursos, caso 7*
84. Figura 5.84 *Mapa conceptual observaciones de recursos del taller, caso 7*
85. Figura 5.85 *Mapa conceptual observaciones de talleres del taller, caso 7*
86. Figura 5.86 *Mapa conceptual , observaciones de perfil caso 7*
87. Figura 5.87 *Mapa conceptual observaciones de perfil del mediador del taller , caso7*
88. Figura 5.88 *Mapa conceptual observaciones del rol del maestro caso 7*
89. Figura 5.89 *Mapa conceptual observaciones de propuestas de antes y despues de la visita caso 7*
90. Figura 5.90 *Mapa conceptual observaciones de evaluación de la visita caso 7*
91. Figura 5.91 *Mapa conceptual observaciones objetivos de la visita caso 8*
92. Figura 5.92 *Mapa conceptual observaciones de rol del mediador, caso 8*
93. Figura 5.93 *Mapa conceptual observaciones de recursos, caso 8*
94. Figura 5.94 *Mapa conceptual observaciones de talleres, caso 8*
95. Figura 5.95 *Mapa conceptual observaciones de perfil del mediador, caso 8*
96. Figura 5.96 *Mapa conceptual observaciones de rol del maestro, caso 8*
97. Figura 5.97 *Mapa conceptual observaciones propuestas, caso 8*
98. Figura 5.98 *Mapa conceptual observaciones de supervisión, caso 8*

## ***Lista de tablas***

### Capítulo 4:

1. Tabla 4.1 *Participantes que intervinieron en los 8 estudios de casos seleccionados*
2. Tabla 4.2 *Características de las JDE participantes*
3. Tabla 4.3 *Características de los mediadores*
4. Tabla 4.4 *Preguntas de las entrevistas a los JDE en función a las metacategorías*
5. *Tabla 4.5 Ejemplo de tabla comparativa de los objetivos de la visita*

### Capitulo 5:

1. Tabla 5.1 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 1*
2. Tabla 5.2 *Cuadro comparativo del rol del mediador, caso 1*
3. Tabla 5.3 *Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 1*
4. Tabla 5.4 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 1*
5. Tabla 5.5 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 1*
6. Tabla 5.6 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 1*
7. Tabla 5.7 *Cuadro comparativo rol del maestro / acompañante de la visita, caso 1*
8. Tabla 5.8 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 1*
9. Tabla 5.9 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 1*
10. Tabla 5.10 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 1*
11. Tabla 5.11 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 2*
12. Tabla 5.12 *Cuadro comparativo el rol del mediador de la visita, caso 2*
13. Tabla 5.13 *Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 2*
14. Tabla 5.14 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 2*
15. Tabla 5.15 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 2*
16. Tabla 5.16 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 2*

17. Tabla 5.17 *Cuadro comparativo rol del maestro/acompañante de la visita, caso 2*
18. Tabla 5.18 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores o posteriores a la visita, caso 2*
19. Tabla 5.19 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 2*
20. Tabla 5.20 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 2*
21. Tabla 5.21 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 3*
22. Tabla 5.22 *Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 3*
23. Tabla 5.23 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 3*
24. Tabla 5.24 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 3*
25. Tabla 5.25 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 3*
26. Tabla 5.26 *Cuadro comparativo rol de maestro/acompañante de la visita, caso 3*
27. Tabla 5.27 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 3*
28. Tabla 5.28 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 3*
29. Tabla 5.29 *Cuadro comparativo supervisión/evaluación y feedback de la visita, caso 3*
30. Tabla 5.30 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 4*
31. Tabla 5.31 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 4*
32. Tabla 5.32 *Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 4*
33. Tabla 5.33 *Cuadro comparativo al planeamiento de la visita, caso 4*
34. Tabla 5.34 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 4*
35. Tabla 5.35 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 4*
36. Tabla 5.36 *Cuadro comparativo rol del maestro /acompañante de la visita, caso 4*
37. Tabla 5.37 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 4*
38. Tabla 5.38 *Cuadro comparativo supervisión / evaluación y feedback de la visita, caso 4*

39. Tabla 5.39 *Cuadro comparativo supervisión / evaluación y feedback de la visita, caso 4*
40. Tabla 5.40 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 5*
41. Tabla 5.41 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 5*
42. Tabla 5.42 *Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 5*
43. Tabla 5.43 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 5*
44. Tabla 5.44 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 5*
45. Tabla 5.45 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 5*
46. Tabla 5.46 *Cuadro comparativo rol del maestro / acompañante de la visita, caso 5*
47. Tabla 5.47 *Cuadro comparativo propuestas de actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 5*
48. Tabla 5.48 *Cuadro comparativo evaluaciones de la visita, caso 5*
49. Tabla 5.49 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 6*
50. Tabla 5.50 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 6*
51. Tabla 5.51 *Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 6*
52. Tabla 5.52 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 6*
53. Tabla 5.53 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 6*
54. Tabla 5.54 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 6*
55. Tabla 5.55 *Cuadro comparativo rol del maestro y acompañantes de la visita, caso 6*
56. Tabla 5.56 *Cuadro comparativo para actividades anteriores y posteriores a la visita, caso 6*
57. Tabla 5.57 *Cuadro comparativo supervisión / Evaluación y Feedback de la visita, caso 6*
58. Tabla 5.58 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 7*
59. Tabla 5.59 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 7*
60. Tabla 5.60 *Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 7*
61. Tabla 5.61 *Cuadro comparativo planteamiento de la visita, caso 7*
62. Tabla 5.62 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 7*
63. Tabla 5.63 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 7*

64. Tabla 5.64 *Cuadro comparativo rol del maestro / acompañante de la visita, caso 7*
65. Tabla 5.65 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a la*
66. Tabla 5.66 *Cuadro comparativo supervisión / evaluación y feedback de la visita, caso 7*
67. Tabla 5.67 *Cuadro comparativo objetivos de la visita, caso 8*
68. Tabla 5.68 *Cuadro comparativo rol del mediador de la visita, caso 8*
69. Tabla 5.69 *Cuadro comparativo recursos de la visita, caso 8*
70. Tabla 5.70 *Cuadro comparativo planeamiento de la visita, caso 8*
71. Tabla 5.71 *Cuadro comparativo talleres de la visita, caso 8*
72. Tabla 5.72 *Cuadro comparativo perfil del mediador de la visita, caso 8*
73. Tabla 5.73 *Cuadro comparativo del maestro / acompañante de la visita, caso 8*
74. Tabla 5.74 *Cuadro comparativo propuestas para actividades anteriores y posteriores a visita caso 8*
75. Tabla 5.75 *Cuadro comparativo supervisión / evaluación y feedback de la visita, caso 8*