

Arte, patrimonio y cultura de paz en la educación formal y no formal. Estudio de un caso

Art, heritage and culture of peace in formal and non-formal education. Case study

Arte, beni culturali e cultura di pace nell'educazione formale e non formale. Caso di studio

Soledad Fernández Inglés

Universidad de Málaga
sfernandezingles@uma.es

Recibido: 28/07/2022
Revisado: 29/07/2022
Aceptado: 29/07/2022
Publicado: 31/07/2022

María Rosario Gutiérrez Pérez

Universidad de Málaga
sfernandezingles@uma.es

Sugerencias para citar este artículo:

Fernández Inglés y Gutiérrez Pérez, María Rosario (2022). «Arte, patrimonio y cultura de paz en la educación formal y no formal. Estudio de un caso», *Tercio Creciente*, 22, (pp. 113-130), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.22.7318>

Resumen

Este trabajo presenta la investigación realizada sobre cómo se gesta y desarrolla un proyecto colaborativo entre un educador del Museo Jorge Rando de Málaga y una profesora de la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro concertado, para tratar tres ámbitos del entorno formativo que, a nuestro parecer, están interconectados: el arte, el patrimonio cultural y la cultura de paz.

Desarrollada desde un marco metodológico etnográfico-cualitativo y a modo de estudio de caso, la investigación cuenta con un carácter inductivo y emergente que ha facilitado la implementación de modificaciones en el diseño inicial, en respuesta a las circunstancias derivadas del proceso de estudio. Este enfoque abierto nos ha permitido describir, por una parte, cuáles son las ideas que profesorado y educadores de museos manejan en torno a la educación artística y al patrimonio cultural y, por otra, cómo a través de ella dimensionan la cultura de paz.

Sus conclusiones ponen de manifiesto, entre otras cuestiones, las posibilidades formativas que ofrecen el museo, como espacio de comunicación cultural y ciudadana, y el centro de Educación Secundaria, como institución educativa, para abordar de forma colaborativa contenidos sobre arte, patrimonio cultural y cultura de paz, y también las dificultades que obstaculizan la construcción, gestión e implementación de proyectos artístico-pedagógicos coordinados entre ambas instituciones.

Palabras clave: trabajo colaborativo museo-escuela; educación secundaria; educación artística; patrimonio cultural; cultura de paz.

Abstract

In this work we present an analysis of the mode of production of independent theatre. This paper presents the research carried out on how a collaborative project between an educator of the Jorge Rando Museum in Malaga and a teacher of the subject Plastic, Visual and Audiovisual Education of the 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO) is developed to deal with three areas of the educational environment that, in our opinion, are interconnected: art, cultural heritage and culture of peace.

Developed from an ethnographic-qualitative methodological framework and as a case study, the research has an inductive and emergent character that has facilitated the implementation of modifications in the initial design, in response to the circumstances arising from the study process. This open approach has allowed us to describe, on the one hand, the ideas that museum teachers and educators have about art education and cultural heritage and, on the other, how they use them to dimension the culture of peace.

Its conclusions highlight, among other issues, the educational possibilities offered by the museum as a space for cultural and civic communication, and the secondary school as an educational institution to collaboratively address contents on art, cultural heritage and culture of peace, as well as the difficulties that hinder the construction, management and implementation of coordinated artistic-pedagogical projects in both institutions.

Keywords: Collaborative work museum-secondary; Education; Art education; Cultural heritage; Culture of peace

Riassunto

Questo articolo presenta la ricerca condotta su come è stato sviluppato un progetto di collaborazione tra un educatore del Museo Jorge Rando di Malaga e un insegnante della materia Educazione plastica, visiva e audiovisiva del quarto anno dell' 'Educazione Secundaria Obligatoria' (ESO) in una scuola parificata, per affrontare tre aree della formazione che, a nostro avviso, sono interconnesse: l'Arte, i Beni Culturali e la Cultura della Pace.

Sviluppata a partire da un quadro metodologico etnografico-qualitativo e come studio di caso, la ricerca ha un carattere induttivo ed emergente che ha facilitato l'implementazione di modifiche al progetto iniziale, in risposta alle circostanze emerse durante la ricerca. Questo approccio aperto ci ha permesso di descrivere, da un lato, le idee che gli insegnanti

e gli educatori museali hanno sull'educazione artistica e sul patrimonio culturale e, dall'altro, come utilizzano queste idee per definire la cultura della pace.

Le conclusioni evidenziano, tra l'altro, le possibilità educative offerte dal museo, come spazio di comunicazione culturale e civica, e dalla scuola secondaria, come istituzione educativa, per affrontare in modo collaborativo contenuti sull'arte, il patrimonio culturale e la cultura della pace, nonché le difficoltà che ostacolano la costruzione, la gestione e la realizzazione di progetti artistico-pedagogici coordinati tra le due istituzioni.

Parole chiave: Collaborazione museo-scuola; scuola superiore; educazione artistica; beni culturali; cultura di pace.

Introducción

La investigación que presenta este trabajo forma parte de una tesis doctoral que estudia la relación proyectual que establecen los agentes de un centro educativo concertado y de un museo de Málaga (docente y educador cultural) para abordar de forma colaborativa contenidos estéticos, artísticos, históricos y éticos ligados a las ideas de educación artística, patrimonio cultural y educación en cultura de paz.

Considerando a ambas instituciones como comunidades artístico-pedagógicas, los objetivos de investigación principales del trabajo son: comprender cómo se diseñan y ponen en práctica los supuestos de un trabajo colaborativo museo-escuela, destinado a trabajar competencias clave de educación secundaria y a conseguir un aprendizaje significativo del grupo docente en el ámbito cultural y artístico; conocer si el museo y la escuela abordan el patrimonio cultural y la educación artística como instrumentos de la cultura de paz, teniendo en cuenta que la educación en las artes es un derecho cultural y, por lo tanto, vector de la democracia cultural (Sánchez Cordero, 2016); y averiguar el modo en que el museo y el centro educativo realizan un seguimiento y análisis de la propia actividad para reflexionar y extraer conclusiones.

Vinculadas a estos objetivos, el estudio de caso plantea tres preguntas de investigación que desgranar la temática del trabajo. La primera de ellas cuestiona qué tipo de Educación Artística se lleva a cabo en ambas instituciones. Nos planteamos así descubrir las claves contextuales que determinan el diseño y desarrollo del currículum artístico en la enseñanza formal y no formal; analizar el punto de vista que tienen los agentes participantes en el caso -profesorado, alumnado, artistas y educadores de museos- sobre la Educación Artística; y desentrañar los significados y funciones que escuela y museo otorgan al producto artístico.

En segundo lugar, nos parece esencial entender cómo abordan dichos agentes la Educación al Patrimonio Cultural. Para encontrar las claves de su trabajo nos parece importante localizar las ideas previas que maneja el profesorado de educación secundaria para abordar la Educación al Patrimonio; averiguar la percepción del docente sobre el papel que juegan los museos en la promoción de las artes y del patrimonio histórico y artístico; y describir las claves didácticas del museo a través de la acción de sus educadores.

Por último y dada la temática del trabajo, nos preguntamos cómo repercuten ambos tipos de educación -formal y no formal- en el desarrollo de la Cultura de Paz. En este sentido, tratamos de descubrir qué piensa el profesorado de educación secundaria acerca del papel que juega la educación artística y patrimonial en el desarrollo integral del alumnado; qué mecanismos de actuación utiliza el museo, como institución artístico-pedagógica, para tratar este tema; y qué referentes artísticos y culturales utilizan los docentes del área artística y los educadores museales para trabajar la educación en valores cívico-éticos.

Además de la profesora de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVyA) y del educador del museo (Museo Jorge Rando), participan en el proyecto seis alumnas y cuatro alumnos, con edades comprendidas entre los quince y los dieciocho años -aunque el proyecto está dirigido a un grupo completo de 4º ESO del centro educativo objeto de estudio-, el artista Jorge Rando y el maestro de taller de dicho museo. Desarrollado en diez sesiones, su puesta en práctica se inicia en febrero con la exposición sobre la obra de Ernst Barlach y finaliza a finales de mayo con un coloquio entre el pintor Jorge Rando y el alumnado participante.

Para ampliar la información sobre el imaginario en torno a la idea de museo, patrimonio cultural y cultura de paz que maneja el profesorado, la investigación cuenta también con las aportaciones de otro docente de educación secundaria concertada y de dos profesoras, una de un centro educativo privado y otra de un instituto público de educación secundaria y bachillerato.

Estado de la cuestión: interdisciplinariedad y Transversalidad del arte para una educación global

En nuestro derecho a la educación, la cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente; a través de esta, conocer el patrimonio cultural conforma y desarrolla nuestro sentido de pertenencia individual y colectivo. Por ello, la relación entre la educación artística y las competencias sociales y cívicas es una de las cuestiones que la UNESCO propuso ya en 2006 como tema de investigación. En este sentido, el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) investiga cómo abordan los centros educativos el patrimonio cultural a través de la acción docente; es interesante el valor social que le es inherente, pues su conocimiento favorece actitudes inclusivas (Martín-Cepeda y García-Ceballos, 2017); por otra parte, Estepa (2016), Fontal (2017), Calaf y Gutiérrez (2017) lo analizan como contenido para la formación artística.

A pesar de su vinculación curricular con las Ciencias Sociales y la Educación Artística, Cuenca (2017) ya evidencia la escasa aparición de contenidos que trabajan el patrimonio cultural en los libros de texto españoles; quizás por ello, algunos autores han centrado sus estudios en el acceso a los bienes culturales que proporcionan los programas formativos de los museos (Tirado, 2012) y en sus experiencias inclusivas como espacio de aprendizaje multicultural (García-Sampedro y Gutiérrez, 2018). A partir de estas

se analizan las manifestaciones artísticas como prácticas de inclusión, integración y transformación social, valores inherentes a la cultura de paz (Cuenca y Martín, 2009; Vidal y Ruíz, 2014; Sardelich y Fernández-Cao, 2021). A pesar de la importancia de la educación como instrumento para promover la diversidad como elemento constitutivo de la justicia social (Mancilla y Soler, 2020), hay colectivos que permanecen fuera de las experiencias artísticas y estéticas, por lo que, como sostienen Gómez y Vaquero (2015) no tener acceso al arte y la cultura es una forma de exclusión.

La comunicación del arte y del patrimonio es tratada en libros y artículos publicados por autores que se han convertido en referentes (Hooper-Greenhill, 2007; Zabala y Roura, 2006; Gutiérrez, 2012; Pinna, 2016) y cuyos temas de trabajo son objeto de seminarios y congresos internacionales. Entre otros, Hernández (2003) o Martín y Cuenca (2015) analizan los modelos de comunicación patrimonial en los museos, tratados como recursos (Matozzi, 2015), para proyectos educativos y culturales (Fernández, 2021), con estrategias a adoptar (Fontal, 2017) y con una mirada crítica hacia modelos de comunicación del arte que se repiten (Vaquero y Gómez, 2018).

Como espacio lógico de estudio y apreciación de los bienes culturales, los museos se han transformado en lugares donde poder vivir experiencias estéticas y artísticas, de comunicación cultural y ciudadana; espacios inclusivos, de intercambio y de acción, por lo que, a menudo, buscan involucrarse en proyectos que desarrollen la interculturalidad. Al mismo tiempo, los centros educativos están llamados a educar en el ejercicio responsable de la ciudadanía, que comporta no sólo el sentido de pertenencia a una comunidad, sino que implica ejercer unos derechos y unas responsabilidades, es decir, una participación activa y crítica (Hernández, 2017, Martínez, 2019). Teniendo en cuenta que “ciudadano es aquel que es sujeto de su propia vida y que nadie manda sobre él” (Binaburo y Muñoz, 2007, p. 22), que tiene la capacidad de aprender a serlo mediante la educación, cada individuo es portador de una cultura que recrea y transforma a partir de su propia experiencia, algo que, sin duda, facilita la educación artística. Ambas instituciones, de la educación no formal y formal, propician la comprensión y apreciación cultural del mundo en la medida en que encauzan a la persona en un proceso de maduración y aprendizaje, en el que intervienen “el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad, orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación” (Tourriñán, 2016, p. 49), como valores presentes en la educación artística y medio para la construcción de identidades culturales (Hernández-Vázquez, 2019). Siendo así, estamos hablando de derechos humanos en contextos artístico-pedagógicos, por lo que la colaboración entre el museo y los centros educativos -en nuestro caso, a través de la asignatura Educación plástica, visual y audiovisual- con públicos cada vez más plurales y heterogéneos, tienen la capacidad de facilitar la asunción de valores identitarios que derivan de la experiencia de la propia cultura y se abren a la comprensión y respeto de otras.

La vertiente formativa de los museos ha sido motivo de estudio desde que se establecieron en ellos los primeros departamentos de educación; así, contamos con los trabajos iniciales críticos de Olofsson (1979) o Zeller (1989). Los procesos educativos a través del museo, cuyos programas no pueden ser ajenos a la planificación escolar,

fueron resaltados por Hein (1998) y Hooper-Greenhill (2007). Autores como Falk y Dierking (2012) se aproximan al aprendizaje del visitante y qué pueden hacer los museos desde esa mirada, mientras que otros tratan de conectar la idea de patrimonio, museos e identidad analizando cómo se trabaja en contextos de educación no formal y cómo lo asumen los centros educativos (Cuenca, 2018) o relacionan patrimonio, ciudadanía, identidad y educación (Santacana et al, 2014); Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres (2017). Tiene cabida, al mismo tiempo, el estudio sobre el papel del museo como recurso para el aprendizaje a lo largo de la vida (Gibbs, Sani y Thompson, 2007). Por otra parte, en continua expansión encontramos la línea de investigación abierta desde hace unos años que plantea la educación artística en los entornos educativos y el cambio social que puede llegar a generar (Padró, 2007); Martínez, Gutiérrez y Escaño, 2008; Roldán y Marín Viadel, 2012; Huerta y Domínguez, 2015; Mancilla y Soler, 2020; Moreno y Martínez, 2020, Oliver y Ferrer, 2022).

La participación de los museos en la educación formal ha sido el tema que ha impregnado numerosos proyectos I+D+I, -como “Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles” que se desarrolló en 13 museos de diferente naturaleza-, tesis doctorales (Fernández, 2019, o Escribano-Miralles, 2020) y objeto de congresos, seminarios o trabajos emprendidos desde perspectivas interdisciplinares por Fontal (2013), Vicent, Ibáñez y Asensio (2015) y Becerra y Gómes (2022), entre otros.

En cualquiera de los casos, resulta evidente que los patrimonios plurales deben ser referenciados y destacados en museos y en centros educativos para educar en clave identitaria (Pinna, 2016) e intercultural (García-Sampedro y Gutiérrez, 2018), por figuras profesionales bien formadas (Estepa, 2016) que investiguen y adopten metodologías innovadoras a través de la educación artística (Gázquez et al, 2019).

Metodología de investigación: el estudio de caso como modelo para abordar los procesos formativos del área artística

Esta investigación, de corte cualitativo y de carácter etnográfico, utiliza instrumentos que permiten conocer los significados sociales de los protagonistas y la cultura compartida en su hábitat natural. Como sostienen Edgerton y Lagness “las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren”. (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 23). Con este abordaje, aspiramos a describir los fenómenos en su globalidad, teniendo en cuenta tanto el escenario, como los elementos básicos que lo configuran, apoyándonos en evidencias y teorías, pero también en el acercamiento emocional al sujeto estudiado.

Asumiendo que es la propia comunidad educativa la que nos lleva a analizar lo subjetivo y particular que hay en cada participante en el momento preciso de la realización del estudio, y que el trabajo se sustenta en el presente, hemos elegido el enfoque interpretativo definido por Latorre, Arnal y Del Rincón (1996). En este sentido, la investigación cuenta con un importante y amplio trabajo de campo de donde obtenemos los datos significativos, los describimos y relacionamos para interpretar una realidad concreta y subjetiva. Seguimos, por lo tanto, una metodología constructivista/cualitativa,

pues subyace en la finalidad de la investigación comprender cómo perciben, entienden, interpretan, narran y transforman los participantes la realidad educativa en la que viven. Siendo así, asistimos a una doble interpretación: la que proviene de la propia narrativa de estudiantes y docentes, y la que aportan las responsables de la investigación al registrar aquello que observan y la información que reciben (Vain, 2012).

En este contexto metodológico, seleccionamos el estudio de caso al perfilarse como modelo útil para analizar los problemas educativos y elaborar teorías acerca de los procesos que definen la actividad docente, partiendo de la comprensión de una realidad concreta (Stake, 2005) y de los significados (Pérez Serrano, 1994) de la experiencia artístico-pedagógica que tomamos como objeto de estudio.

El desarrollo del trabajo de campo -marcado por un proceso emergente, progresivo e inductivo- ha contado, en primer lugar, con métodos de recogida de datos útiles y permeables a la realidad que se investiga: observación, notas y diario de campo, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, cuestionarios abiertos, fotografías, grabaciones y análisis de documentos.

Posteriormente, la investigación ha estado sujeta a un proceso de análisis de carácter interpretativo (basado en la lectura reflexiva y en el uso de la herramienta informática Atlas.ti) que permite categorizar la información aportada en el estudio y refuerza su validez a través de la triangulación de los datos obtenidos a partir de cada uno de los medios de exploración, los diferentes participantes (docente, educador museal, estudiantes) y las distintas fases del estudio.

Durante el proceso hemos tratado de evitar que el educador del museo como la docente del centro educativo, se sintieran condicionados por nuestra aproximación como observadoras a sus acciones y estilos de enseñanza. John Elliot (1991) sostiene que el profesorado siente que la teoría es amenazante porque un grupo de personas se atreven a opinar sobre las prácticas educativas que son motivo de investigación: “Inclinarse ante una teoría es negar la validez de su propio conocimiento de la profesión basado en la experiencia” (p.46). Para acabar con esta sensación, hemos procurado que la docente y el educador del Museo se implicasen en el proceso de investigación, que asumieran su protagonismo en la toma de decisiones, y que valoraran el conjunto de la experiencia formativa e investigadora, no sólo como un medio para obtener información y construir conocimiento acerca del tema de estudio, sino también como un recurso para transformar y mejorar su propia actividad docente (Del Gobbo, 2010) y las cualidades que la conforman.

Por nuestra parte como investigadoras asumimos la responsabilidad de llevar a cabo el estudio de caso con la intención de observar, analizar y comprender la colaboración que se genera entre el centro educativo y el Museo, y descubrir las claves que manejan para gestionar la difícil tarea de educar la expresión y la mirada artística, y su vinculación con el patrimonio cultural y los valores que les son inherentes. En este sentido, estamos de acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (2006) en que una investigación etnográfica lleva implícito un carácter incompleto y fragmentario; por ello, deseamos compartir esta experiencia para que, en su caso, pueda ser transferida a otros contextos y completada con relatos propios.

Características del proyecto de colaboración objeto de estudio

Antes de definir los elementos determinantes de la experiencia que relatamos, cabe señalar que la propuesta elaborada por el museo y el centro educativo colaborador se diseña y desarrolla para dar respuesta a los objetivos de la investigación que plantea la tesis doctoral que origina este trabajo. No se trata, por tanto, de una iniciativa que nazca espontáneamente de los intereses del museo ni del centro de educación secundaria y bachillerato participante, sino de un trabajo de colaboración inducido por la autora de la tesis, con la intención de investigar sobre tres centros de interés iniciales:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial que se genera desde ámbitos formales, no formales e informales.
- El aprendizaje basado en competencias, y su idoneidad para trabajar la conciencia y la expresión cultural desde museos y centros de arte por esa relación que tienen con el territorio.
- La posibilidad que tienen los centros educativos y los departamentos de educación de los museos de utilizar la investigación acción para diseñar proyectos pedagógicos que faciliten situaciones de aprendizaje significativo para el alumnado.

Para describir los rasgos principales del proyecto que finalmente se gesta nos centraremos en observar: el diseño y la planificación inicial del trabajo, su metodología didáctica y los recursos disponibles para llevarlo a cabo (Calaf y Gutiérrez, 2017).

Diseño y planificación inicial

Por su experiencia previa en la gestión de proyectos artístico-pedagógicos, es el Museo quien lidera el proceso de diseño inicial, adaptando las actividades del programa educativo que habitualmente implementa con grupos de Educación Secundaria a las características del alumnado participante en este caso. Por su parte, el centro apoya esta iniciativa con el desarrollo en el aula de una serie de actividades, previstas en la programación inicial de la asignatura de EPVyA, que permitirán contextualizar y dar continuidad a las sesiones que se lleven a cabo en el museo.

Teniendo en cuenta las peculiaridades del grupo (edades, diversidad cultural, expectativas, conocimientos e ideas previas en torno a la materia artística, etc.) el proyecto plantea los siguientes objetivos:

- Favorecer la adquisición de la semiótica propia del lenguaje artístico.
- Promover ideas propias en torno al arte y ampliar el imaginario visual del alumnado.
- Desarrollar su pensamiento crítico y deductivo.
- Potenciar su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje artístico y adquirir los conceptos básicos que lo definen.
- Facilitar la comprensión del arte y el patrimonio como medio para conocer, apreciar y respetar el modo en que otras culturas interpretan el mundo.

En cuanto a la temporalización, el trabajo contempla diez sesiones. Seis de ellas tienen lugar en el museo y están pensadas para facilitar la toma de contacto del grupo con el lenguaje artístico contemporáneo, la experimentación directa con materiales plásticos y la reflexión. Las otras cuatro surgen a propuesta del centro educativo, para abordar contenidos teóricos sobre las vanguardias históricas y el arte urbano como integrante del patrimonio cultural.

Con este enfoque, las dos primeras intervenciones tienen lugar en el centro educativo. Con el fin de trabajar los conocimientos previos que serán tratados en la primera sesión del Museo, la docente se coordina con el profesor de Historia para impartir dos clases de contenido histórico-artístico sobre las vanguardias.

Posteriormente se llevan a cabo tres visitas al Museo Jorge Rando, destinadas a crear un recorrido interactivo y reflexivo de los principales lenguajes artísticos que han surgido desde el comienzo del siglo XX hasta la actualidad. En este sentido, la oportunidad de contar con tres exposiciones consecutivas y de distinta naturaleza en el Museo, permite incorporar al proyecto el Arte Moderno a través de la figura de Ernst Barlach, el cambio de paradigma que supuso la entrada del Arte Contemporáneo y la diversidad del Arte actual con la obra de Jorge Rando. Precedida por una yincana en el centro de Málaga para trabajar el arte urbano y por una visita al CAC que permite ampliar la alfabetización visual del grupo, la tercera exposición, de carácter colectivo, “Punto Quebrado. Las huellas del éxodo” sirve, además y junto con las anteriores, como vehículo para trabajar la cultura de paz a través del arte.

Contando con la motivación y la experiencia visual generada, el proyecto continúa con dos sesiones en el taller del Museo sobre la importancia del uso del color en la pintura. Su desarrollo favorece la experimentación del grupo con los materiales plásticos y ofrece la posibilidad de trasladar a la práctica algunos de los conceptos teóricos que el alumnado habrá comenzado a construir en torno al arte, explorando sus posibilidades comunicativas y expresivas.

Como punto final del proyecto, se propone un encuentro entre el artista Jorge Rando y el alumnado, pensado para conversar sobre arte, aproximarse a lo que implica ser artista y conocer de cerca las características que determinan el proceso creador.

Metodología y recursos

Desde el punto de vista metodológico, cabe destacar que el educador del museo combina las estrategias de percepción visual con la presentación de contenidos teóricos y prácticos; un plan de trabajo que resulta muy eficaz en las salas para abrir diálogos, sobre todo entre alumnado y educador, y que invita a perder miedos, complejos e inseguridades para hablar sobre arte. No ocurre lo mismo en las prácticas de taller, donde, aunque no se le proponga expresamente en esos términos, el grupo interpreta -como consecuencia de sus ideas previas sobre arte- que el objetivo es la reproducción de imágenes y que debe basar su trabajo en la mimesis y la imitación de estrategias.

Por su parte la docente de EPVyA se centra más en trabajar la capacidad productiva del alumnado que la apreciativa, enfatizando la vertiente técnica y práctica de la experiencia artística. En este sentido, inicia el proceso de enseñanza aprovechando

el andamiaje de los conocimientos previos del grupo sobre técnicas y procedimientos para contextualizar e introducir nuevos conceptos sobre arte; aprovecha las posibilidades de aprendizaje que generan la manipulación de los materiales plásticos; y potencia la intuición y la autoexpresión como recursos para desencadenar el proceso creativo.

En cuanto a los recursos materiales y los espacios, el centro educativo no dispone de un taller ni de aulas específicas para desarrollar las actividades artísticas que implementa, como parte de su programación, para contextualizar y completar las sesiones del proyecto que tienen lugar en el museo. La docente las lleva a cabo en el aula común en la que se desarrollan todas las actividades educativas y, por tanto, las de EPVyA. Por el contrario, hay que señalar que el museo, como institución dedicada a conservar, investigar, comunicar y exponer el patrimonio con fines de educación, estudio y ocio, sí cuenta con instalaciones adecuadas a las necesidades de un proyecto artístico-pedagógico, y que las pone a disposición de las actividades previstas. Ofrece así todos sus recursos materiales, que resultan además muy eficaces porque el grupo identifica enseguida el espacio como suyo, integrándose con facilidad, gracias también al ambiente abierto, cercano y lúdico que habitualmente generan las actividades artísticas.

Valoración de la experiencia colaborativa

Dado que la propuesta de que ambas entidades -museo y escuela- colaborasen para la redacción y desarrollo de un proyecto pedagógico conjunto se plantea como motivo de investigación de tesis doctoral, como responsables de la tesis, nos ponemos a su disposición desde el principio para apoyar su tarea y aclarar aquellos puntos del proceso que así lo requiriesen. Sin embargo, durante todo el trabajo de campo nuestra labor se mantiene en los márgenes de la observación externa, ya que en ningún momento solicitan esa ayuda y solo en alguna ocasión aislada intervenimos para facilitar que las actividades previstas continúen su propio curso.

Una vez concluida la experiencia, destacamos las siguientes cuestiones relativas al proceso de colaboración, al diseño inicial del plan de trabajo y su implementación, y al valor pedagógico de la iniciativa:

1. En conjunto, consideramos que el proceso resultó coherente con la idea de establecer una relación colaborativa escuela-museo, y con la propuesta de trabajo interdisciplinar que ofrecen los contenidos artísticos. Así, el Museo y el centro -seleccionados ambos por su vinculación con proyectos de mediación sociocultural - aceptan la propuesta y asumen la tarea siendo conscientes de la transversalidad del arte y la educación artística para abordar la educación patrimonial y la cultura de paz, así como para trabajar temáticas y contenidos sensibles al desarrollo de las competencias clave.

2. En la práctica, el proyecto adopta un carácter extracurricular; su diseño y ejecución se lleva a cabo de forma estructurada, siguiendo las pautas marcadas por el

programa expositivo del Museo, y con la necesaria flexibilidad organizativa que demandan el grupo y el centro educativo para ajustar su agenda a la temporalización de actividades.

3. Aunque por su experiencia previa en el desarrollo de proyectos artístico pedagógicos es el Departamento de Educación del Museo quien lidera la toma de decisiones en cuanto a la selección de contenidos, la estrategia de colaboración adoptada por ambas instituciones para diseñar y desarrollar la propuesta evidencia el valor pedagógico de los proyectos de coordinación docente. En este sentido, los resultados analizados -provenientes de la observación del alumnado en el espacio del museo y del centro, sus reflexiones compartidas en los debates, sus producciones textuales y sus creaciones plásticas- ponen de manifiesto que consensuar un plan de trabajo desde distintas miradas, permite ajustar mejor una propuesta de estas características a las expectativas del grupo y generar una actitud de implicación, interés y participación activa facilitadora de aprendizaje.

Conclusiones para el diseño de nuevas propuestas

Si entendemos el patrimonio como espacio que nos vincula a raíces y tradiciones en las que están presentes “los elementos socialmente simbólicos e identitarios” (Cuenca y Domínguez, 2009, p. 82), generadores de significados - y, por consiguiente, de la cultura de paz -, a la luz de la experiencia descrita, y de cara a futuras colaboraciones museo-escuela para el desarrollo de proyectos artísticos-pedagógicos, nos parece clave tener en cuenta las siguientes cuestiones:

1. Para trabajar la huella de nuestra identidad cultural existen opciones muy variada que van de las instituciones museales, definidas como entornos multiculturales, inclusivos y facilitadores de aprendizaje (García-Sampedro y Gutiérrez, 2018), al contexto urbano, como museo ‘al abierto’. Un ejemplo es la propuesta planteada por la profesora de referencia de esta investigación de realizar una yincana para descubrir el arte urbano en los grafitis y murales que aparecen en muchos edificios del centro de la ciudad de Málaga. Se pone así de manifiesto la importancia del centro urbano como contenedor de arte en el imaginario del profesorado, que poseen también mensajes escondidos o no intencionados (Hernández, 1998), y el de zonas periféricas en las que encontramos ejemplos de la arquitectura pintada del siglo XVIII, que pueden ser tratados en el aula mediante presentaciones y grupos de discusión, reforzando el aprendizaje dialógico, las interacciones y el pensamiento crítico que pretende la educación artística.

2. En lo referente a la coordinación museo-escuela, es difícil que el profesorado negocie con la dirección del centro educativo la propuesta de contar con el museo para algo más que una salida trimestral del alumnado. Por lo tanto, las actividades de colaboración con los museos no suelen incluirse en los proyectos curriculares; aquellos que las contienen es poco probable que las mantengan en el tiempo por la poca atención prestada a una formación disciplinar y didáctica adecuada para llevarlas a cabo. En el

fondo, subyace además la percepción tradicional del museo, como espacio en el que no se interactúa, y no la actual, en la que se redefine su función social desde el empoderamiento, la emoción, el diálogo y la socialización del conocimiento (García-Sampedro y Gutiérrez, 2018).

3. Por otra parte, no podemos obviar que trabajar la educación artística con un fin productivo sigue siendo en la actualidad el principal propósito de una parte del profesorado, sin tener en cuenta que esta situación perpetúa la falta de alfabetización visual y estética del alumnado. Abordar el arte y las tendencias artísticas desde la Educación Plástica y Visual se reduce, con demasiada frecuencia, a resúmenes memorísticos de periodos, estilos y artistas apoyados en un método basado en una mezcla de nociones de la historia del arte con trabajos prácticos relacionados con lo tratado en el aula como hilo conductor. Durante los meses que ha durado la observación en el centro educativo, la docente ha recurrido a menudo a ejemplos localizados en internet para motivar en el alumnado la comprensión de las obras artísticas que pueden encontrar en los centros de arte contemporáneo. En este sentido, la tarea propuesta, además de dejar al margen la vertiente apreciativa del proceso, tampoco ha ofrecido un plan de trabajo que facilite al alumnado generar ideas, definir las, delimitarlas, evaluarlas y encontrar soluciones para llegar al producto artístico. Prevalece así una idea de educación artística centrada en lo manual y ajena al acto del intelecto y a los objetivos artísticos, culturales y sociales implicados en el proceso creativo; en este sentido lo planteaba Leonardo da Vinci cuando decía que “no entendía la pintura como una práctica expresiva, emotiva, sino intelectual, porque el pintor piensa, descubre e inventa” (Alphen van, 2006, p.84).

4. En este contexto, las limitaciones y el peso de las ideas preconcebidas que el alumnado maneja en torno al arte hacen que la mayoría de las alumnas entrevistadas considere que “está aprendiendo” pero no sepa concretar sobre qué. Aunque creen que su aprendizaje “está relacionado con la cultura” y defienden su importancia, algunas de ellas reconocen que, en ocasiones, cuando tienen exámenes de otras asignaturas, aprovechan la hora de EPVyA como tiempo de estudio. En cuanto a la forma de trabajar las artes plásticas en el centro, unas pocas manifiestan estar contentas porque les permite “hacer manualidades” y solo cuatro de ellas argumentan que preferirían hablar sobre arte. En la misma línea se posicionan los alumnos entrevistados que no consideran importante, ni creen que les aporte algo más que “tiempo de relajación y para pensar”.

5. Por su parte, los museos, en muchos casos, parten de un plan de comunicación cuyos objetivos giran en torno a su misión de estudio y educación, de ahí que hablen de la flexibilidad de sus metodologías, frecuentemente basadas en una pedagogía constructivista. Aunque el museo analizado se afana en conocer e integrar el entorno de cada público, la comunicación del objeto suele ser tradicional, al adoptar un modelo de conocimiento narrativo, por lo que el espectador lo recibirá mediado por su contexto sociocultural y estético.

6. En cuanto a los planteamientos pedagógicos, cabe destacar que el Museo Jorge Rando trabaja teniendo en cuenta el currículum de cada nivel educativo y con la ayuda de un grupo de docentes y pedagogos que colaboran con el Departamento de Educación. Aunque lo habitual es que desarrolle una visita guiada y razonada, cuyos contenidos no siempre pasan por un taller posterior que los reelabore, ocasionalmente los grupos visitantes finalizan la visita con una experiencia práctica productiva; ello depende de la demanda del profesorado, de la exposición visitada y del proyecto didáctico diseñado para cada caso.

7. Durante las visitas a entornos patrimoniales, el profesorado suele respetar las propuestas educativas de las instituciones que los reciben. En el caso de la docente participante - y teniendo en cuenta que se trata de un trabajo complementario y extracurricular - no es una excepción: acepta de forma expresa el programa educativo del Museo, no propone actividades alternativas a desarrollar en las salas ni en el taller y, sobre todo, delega en el educador museal la toma de decisiones. A nuestro juicio, este planteamiento resta valor al trabajo colaborativo como medio para promover la construcción de conocimiento y el desarrollo de valores y habilidades del grupo. El educador del Museo Jorge Rando que ha participado en el estudio asume que la motivación del profesorado está limitada por la ausencia de contrapartidas por parte de la dirección de los centros educativos, ya que, en la mayoría de los casos, el que se involucra lo hace fuera de su horario profesional. El mismo Departamento de Educación admite que está sometido a las prioridades de gestión que plantea la institución y declara encontrar dificultades para ampliar la plantilla y evolucionar en el diseño de nuevas actividades educativas.

8. Por último, cabe destacar que aspectos relacionados con la cultura de paz se pueden percibir diariamente en cualquier exposición, cuanto más de arte contemporáneo, pero raramente son tenidos en cuenta por el profesorado antes de visitar una exposición o por el mismo educador o educadora museal. Un ejemplo de ello se produce en la visita que realiza el grupo al Centro de Arte Contemporáneo de Málaga (CAC), para visitar la exposición *Miracle*, del artista camerunés Pascale Marthine Tayou, cuyo contenido permitía debatir aspectos concernientes a la educación en cultura de paz, en su vertiente de derechos culturales y humanos. Aunque ni la educadora de este centro de arte ni la docente del grupo los abordan durante la visita, unas alumnas del grupo lo plantean espontáneamente esa misma tarde en el Museo Jorge Rando, mientras reflexionan con el educador museal sobre la exposición *Punto Quebrado*. Las huellas del éxodo, encontrando conexiones entre los movimientos migratorios presentados en ambas exposiciones.

Con todo lo expuesto, podemos afirmar que desarrollar proyectos colaborativos que permitan diseñar experiencias artísticas crítico-reflexivas, forja competencias y conocimientos significativos para la vida. Para ello, es aconsejable agilizar la comunicación entre las partes, delimitar responsabilidades, consensuar protocolos de actuación a partir de una evaluación previa del grupo y fomentar la participación activa del alumnado en la toma de decisiones.

A la vista del caso objeto de estudio, concluimos en que el punto más crítico de la relación escuela-museo se encuentra en la falta de comunicación dialógica, entendida como estrategia socio pedagógica desde la alteridad; una circunstancia que dificulta construir, organizar, gestionar e implementar proyectos artístico-pedagógicos colaborativos que se ajusten a contextos particulares. Los obstáculos se multiplican al entrar en juego otras dinámicas, como la gestión del tiempo y las relaciones interpersonales, que necesariamente han de establecerse entre los responsables de generarlos desde el centro y el museo. En cualquier caso, lo primero e imprescindible es el diálogo, porque cuando nos comunicamos conocemos los límites que nos imponen y tenemos la oportunidad de consensuarlos; pero no hay consenso sin una discusión previa.

En la particularidad de este caso, el alumnado ha querido participar en una actividad formativa fuera del horario escolar, lo que indica la necesidad de ofrecerles alternativas formativas que le empoderen y refuercen su autonomía dentro y fuera del aula. Para ello necesitamos diseñar esquemas de trabajo basados en la comunicación y el aprendizaje dialógicos que fomenten actitudes proactivas en los participantes y estimulen la creatividad individual y colectiva; proyectos de trabajo colaborativo que refuercen el interés por aprender a partir de la propia experiencia y promuevan la construcción del conocimiento. De esta forma, el alumnado percibe y vive emociones que le ayudan en su crecimiento personal y, en consecuencia, a aprehender la realidad con sentido crítico para activar el cambio social.

Tras el estudio, podemos concluir que el museo, como entorno artístico-pedagógico, resulta interesante, revelador y pedagógicamente útil y válido para trabajar de forma colaborativa con la escuela contenidos sobre arte, patrimonio cultural y cultura de paz, siempre que los recursos y las condiciones materiales y humanas para dicha colaboración sean propicias. En este sentido, las limitaciones reveladas en el caso objeto de estudio, posiblemente transferibles a otros escenarios, tienen que ver, fundamentalmente, con el diseño y abordaje del currículum artístico y la enseñanza del patrimonio en la escuela actual, y con las circunstancias disruptivas que se generan alrededor de la actividad docente. Así lo manifiestan los participantes de este caso - incluidos los tres docentes externos que han colaborado en el estudio como informantes - cuando indican que las debilidades en torno a los recursos, la administración del tiempo y la comunicación entre ambas instituciones son el gran obstáculo para construir, organizar, gestionar e implementar proyectos educativos específicos para cada contexto.

Conseguir revertir esa situación y facilitar que la educación artística abandone su tradicional situación marginal en el currículum educativo y cuente con los recursos necesarios para constituirse como una disciplina creativa, que promueve la identidad individual desde el respeto al contexto sociocultural (Blanco y Cidrás, 2019), la construcción de una ciudadanía activa, responsable, crítica, reflexiva y comprometida con la cultura de paz a través del arte, es uno de los principales objetivos de este trabajo. Lograrlo dependerá ciertamente de los apoyos y las sinergias institucionales, pero también de nuestra capacidad, como docentes del área artística, para compartir y transformar metodologías -ajenas a la infancia y la adolescencia- que inhiben la creatividad y ocultan lo esencial de la experiencia artística: su posibilidad para pensar y cambiar el mundo reflexionando, creando e imaginando con sentido estético.

Referencias

- ALPHEN van, Ernst (2006). “¿Qué Historia, la Historia de quién, ¿Historia con qué propósito?”: Nociones de Historia en Historia del Arte y estudios de Cultura Visual, en Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 3, 80-97. ISSN 1698-7470.
- BLANCO, Vicente y CIDRÁS, Salvador (2019). Educar a través del arte. Pontevedra: S.L. Kalandraka.
- BECERRA, M.^a Teresa y GOMES, Silaine María (2022). Educación y Museos, Universidad de Extremadura. Disponible en:
<https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/14633/1/978-84-9127-112-3.pdf>
- BINABURO, José Antonio y MUÑOZ, Beatriz (2007). Educar desde el conflicto. Guía para la mediación. Barcelona: CEAC
- CALAF, Roser y GUTIÉRREZ, Sue (2017). El Museo Thyssen- Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte, Arte, Individuo y Sociedad, 29 (1), 39-56, <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>
- CUENCA, José María y MARTÍN-CÁCERES, Myriam (2009). “La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial”. En: Ávila, R.M., Borgi, B y Matozzi, I. (eds.) 2009. L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Bologna: Patrón Editore
- CUENCA, José María, ESTEPA, Jesús y MARTÍN-CÁCERES, Myriam (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria, en: Revista de Educación, 375. Enero-Marzo 2017, pp. 136-159 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338
- DEL GOBBO, Giovanna (2010). La investigación acción participativa entre formación y desarrollo, Studi sulla Formazione, 12(1/2) https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8596
- ELLIOT, John (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10, 45-6 ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117730>
- ESCRIBANO-MIRALLES, Ainoa (2020). El museo arqueológico y la enseñanza de la historia en la educación formal una mirada desde el profesorado y los educadores de museo (Tesis doctoral), Universidad de Murcia
- ESTEPA, Jesús (2016). La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias, Huelva: Universidad de Huelva
- FALK, John H. y DIERKING, Lynn D. (2012). The museum experience, (1992). California: Lef Coast Press.
- FERNÁNDEZ-INGLÉS, Soledad (2021). Patrimonio cultural y museos como instrumentos de la educación entre pares. Studi sulla Formazione: 23, 167-186, 2020-2 DOI: 10.13128/ssf-11925 | ISSN 2036-6981 (online)
- FONTAL, Olaia (2013). La educación patrimonial: del patrimonio a las personas. Gijón: Trea.

- FONTAL, Olaia (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto, *Revista de Educación*, 375. Enero-Marzo 2017, pp. 184-214 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-34
- GARCÍA-SAMPEDRO, Marta y GUTIÉRREZ, Sue (2018). El museo como espacio multicultural y de aprendizaje, *LIÑO, Revista Anual de Historia del Arte*, 24, 117-128. ISSN-e 2341-1139, ISSN 0211 2574 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6516441>
- GIBBS, Kirsten, SANI, Margherita y THOMPSON, Jane (2007). *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*. Ferrara: Edisai.
- GÓMEZ DEL ÁGUILA, Luisa María, TEXEIRA, Rocío y VAQUERO, Carmen (2015). Educación artística y exclusión social, *Actas V Congreso de Educación Artística y Visual, Huelva*. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9866/Comunicacio%CC%81n%20EDUCACIO%CC%81N%20ARTI%CC%81STICA%20Y%20EXCLUSIO%CC%81N%20SOCIAL.pdf?sequence=1>
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (2012). Educación artística y Comunicación del Patrimonio”, *Arte, individuo y sociedad*, vol.24, nº.2, pp.283-299. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/39035>
- HEIN, George. E. (1998). *Learning in the Museum*. London; New York: Routledge.
- HERNÁNDEZ, Francisca (2003). *El museo como espacio de comunicación*, Gijón: Trea.
- HERNÁNDEZ, Álvaro (2017). Estado del arte de la investigación “inclusión del componente pedagógico, desde lo crítico, en los principios de la ética de mínimos y máximos de Adela Cortina en la categoría ciudadanía”. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 10(1), 99-123. DOI:10.15332/s1657-107X.2017.0001.05
- HUERTA, Ricard y DOMÍNGUEZ, Ricardo (2015). Investigar sobre los entornos educativos y abordar la problemática situación de la educación artística en secundaria, *EARI (6), Educación Artística Revista de Educación*, <http://dx.doi.org/10.7203/eari.6.6887>
- HOOPER-GREENHILL, Eilean (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London & NY: Routledge.
- LATORRE, Antonio, DEL RINCÓN, Delio y ARNAL, Justo (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92
- MANCILLA, Iulia y SOLER, Caterí (2020). Diversidad sociocultural y justicia social en educación. Una aproximación crítica desde la investigación biográfica de dos adolescentes. En Enrique Javier Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández (coords.) *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. ISBN 978-84-18083-56-3, págs. 1061-1072
- MARÍN-CEPEDA, Sofía, GARCÍA-CEBALLOS, Silvia, VICENT, Naiara, GUILLAT, Iraxte y GÓMEZ-REDONDO, Carmen (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo, en *Revista de Educación*, 375, pp.110-135. DOI: 104438/1988-592X-RE-2016-375-337

- MARTÍN-CÁCERES, Myriam y CUENCA, José María (2015). Educomunicación del patrimonio. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio>
- MARTÍNEZ, Luisa María, GUTIÉRREZ PÉREZ, Rosario y ESCAÑO, Carlos (coords.) (2008). Nuevas propuestas de acción en educación artística. Universidad de Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, D.L. 2008 (ISBN: 978-84--9747-246-3)
- MARTÍNEZ CANO, Silvia (2019). La educación como herramienta poderosa de transformación social, *Padres Y Maestros*, n. 379, pp. 62-67, DOI: 10.14422/pym.i379.y2019.011
- MORENO, M.^a Isabel y MARTÍNEZ, María (2020). Artivismo como enfoque en la educación y la investigación. El caso de la “Señorita Silenciosa”, *Opción*, Año 36, Regular No.93-2 (2020): 524-557 ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385
- MATTOZZI, Ivo (2015). La didattica dei beni culturali, in *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*. Padova: Il Poligrafo.
- OLIVER-BARCELÓ, Mar y FERRER-RIBOT, María (2022). Educación artística y transformación social.: Análisis de los currículums iberoamericanos de educación infantil. *Artseduca*, (32), 35-46. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6307>
- OLOFSSON, Ulla K. (1979). *Museum and children*. París: Unesco
- PADRÓ, Carla (2005): Educación artística en museos y centros de arte. En Ricard Huerta, y Ricardo de la Calle (eds.) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia, PUV, 2005, p. 137-152.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1994). Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos. Madrid: La Muralla.
- PINNA, Giovanni (2016). Musei estetici e musei narrativi, *Nuova Museologia*, n° 34. Disponible en: www.nuovamuseologia.it
- ROLDÁN, Joaquín y MARÍN VIADEL, Ricardo (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. *Aljibe*
- SÁNCHEZ CORDERO, Jorge (2016). *El Derecho y la Cultura*. México: Tirant Lo Blanch.
- SARDELICH, Maria Emilia y FERNÁNDEZ CAO, Mariam 2021. “Memorias americanoafricanas en el trabajo de artistas brasileñas contemporáneas”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 16 (1): 60-83.
<http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-1.mae>
- SANTACANA, Joan, LÓPEZ, Victoria, MARTÍNEZ, Tania y GREVTSOVA, Irina (2014). Hacia una propuesta de modelos patrimoniales para una educación inclusiva. En *Actas del II Congreso Internacional Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio*. Huesca. Disponible en: <https://www.academia.edu/15246815/>
- STAKE, Robert E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- TIRADO DE LA CHICA, Ana (2012). Patrimonio artístico en los museos: de la colección impuesta a la identidad colectiva. En *RedVisual*, n° 17, pp. 33-38. http://www.redvisual.net/pdf/17/redvisual17_05_tirado.pdf

- TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XX1*, 19(2), 45-76, doi: 10.5944/educXX1.19.2, 19(2), 45-76, DOI: 10.5944/ educXX1.19.2. 14466. 26/11/2017
- VAIN, Pablo D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas, *Revista de Educación*, n.4, pp.37-46 <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r> - ISSN 1853-1326 (en línea)
- VAQUERO, Carmen y GÓMEZ DEL ÁGUILA, Luisa María (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo, *EARI*, no 9, pp. 209-236. ISSN: 1695 - 8403. e-ISSN: 2254-7592 220 - 236 <http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.12051>
- VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trota
- VIDAL, Tais y RUIZ, María (2014). Arte, mediación artística e inclusión en centros penitenciarios. En *Actas del II Congreso Internacional Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio*. Huesca. <https://www.academia.edu/15246815/>
- VICENT, Naiara, IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex y ASENSIO, Mikel. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeology Review*, 6. 20. 10.4995/var.2015.4367.
- ZABALA, Mariela y ROURA, Isabel (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. p. 235. Disponible en www.redalyc.org/pdf/652/65201111.pdf.
- ZELLER, Terry (1989). “The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education”, in Nancy Berry & Susan Mayer (eds.) *Museum Education: History, Theory and Practice*. National Art Education Association: Reston, Virginia, pp. 10-89