

Pensamiento





EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL ACCESO DEMOCRÁTICO A LA CULTURA Y LAS ARTES. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE ESCUELA Y MUSEO

Imanol Aguirre Arriaga
Universidad Pública de Navarra

Resumen

El presente artículo parte de una situación de aula en la formación de profesorado de educación infantil. Como consecuencia de una reflexión sobre el papel de los museos de arte en la formación de mis propias estudiantes y su incidencia en la actual relación con el mundo de las artes, me planteé la necesidad de realizar una encuesta sobre la que armar con datos, más que con meras suposiciones, un diagnóstico y alguna sugerencia para repensar la actual relación entre las escuelas y los centros de arte.

El resultado de esta pequeña indagación no deja lugar a dudas de que las tradicionales relaciones entre escuela y museo, sustentadas en las visitas guiadas de escolar a los mismos no logran cumplir con la función sensibilizadora y formativa que pretenden. En el artículo se plantea que esta situación podría reconducirse si la relación entre estos dos ámbitos formativos fuera más colaborativa y permanente, a la vez que se sustentara en una aproximación a la educación artística más orientada hacia la experiencia que hacia proporcionar información sobre artistas, obras o estilos a los estudiantes, jóvenes o niños.

Palabras clave

Educación artística, museos, experiencia estética, educación colaborativa



Picasso niño. Fototratamiento digital

The role of education in gaining democratic access to culture and arts: Agreements and disagreements between the school and the museum

Abstract

The starting point of this paper is a classroom situation arisen in the training of teachers on early childhood education. As a result of a discussion on the role of art museums in the educational process of my own students as well as on its impact on their current relationship with the arts world, I considered running an inquest which could allow us to make a diagnosis based on data, rather than on mere assumptions, in order to shed light on the current links between schools and art venues.

The outcome of this investigation revealed without doubt that the traditional rapport between schools and museums, supported on guided tours for the students, fails to achieve the educational and sensibilizing purpose it claims to have. So, this paper argues that, provided a more collaborative and steady relationship between these two educational areas, this situation could be improved, and at the same time reoriented towards the inner experience of art rather than towards providing information about artists, works of art, styles and so forth.

Keywords: Arts education, museums and venues, aesthetic experience, collaborative education.

O papel da educação no acesso a cultura e as artes. Encontros e desencontros entre a escola e o museu

Resumo

O presente artigo parte duma situação de aula na formação do professorado em educação para crianças. Como consequência de uma reflexão sobre o papel dos museus de arte na formação dos meus próprios estudantes e sua incidência entre a atual relação com o mundo das artes, apresentei a necessidade de realizar uma serie de perguntas com a qual armar com dados, mas que com suposições, um diagnostico e alguma Proposta pra repensar a relação entre as escolas e os centros de arte.

O resultado desta pequena indagação, não deixa lugar a duvidas de que as tradicionais relações entre escola e museu sustentadas nas visitas guiadas de escolares a os mesmos não conseguem cumprir com a função sensibilizadora e formativa que tentam atingir. No artigo propõe-se que esta relação poderia reconduzir-se se a relação entre estes dois espaços formativos fosse mais colaborativa e permanente, e ao mesmo jeito que sustentara em uma aproximação a educação artística mais orientada pra experiência que para propor informação sobre artistas, obras ou estilos a os estudantes, jovens e crianças.

Palavras chave: Educação artística, museus, experiência estética, educação colaborativa

Quienes nos dedicamos a la formación de profesorado de educación artística nos quejamos, en muchas ocasiones, de la insuficiente preparación de nuestros estudiantes, mañana profesores, de lo mal que la educación trata a las artes y de lo incomprensión que percibimos ante unas materias que consideramos vitales para el desarrollo humano.

Sin embargo, no quiero que este texto sea, una vez más, el aburrido muro de las lamentaciones en el que solemos convertir casi cada ocasión que tenemos de manifestarnos en público. Por el contrario creo que sería bueno realizar el ejercicio de mirar hacia adentro y de preguntarnos cosas como ¿realmente la gente que ahora mismo está paseando por las calles de nuestras ciudades necesita las artes? Si la respuesta fuera un “sí”, ¿se trata de esas artes que presentamos en nuestros programas y que tenemos en nuestras mentes cuando hablamos de educación artística? ¿se trata de las que ofrecen las instituciones que se ocupan de sacarles brillo y esplendor para presentárselas convenientemente empaquetadas, de modo que podamos sentirnos orgullosos de nuestro acervo cultural?

Haciéndome este tipo de preguntas, se me ocurrió que podría ser una buena idea trasladárselas a mis propias estudiantes de magisterio, para detectar cómo había sido su relación con las artes en su entorno educativo, indagar sobre cómo vivieron su experiencia con las artes en la escuela y los museos a los que acudieron y cómo se colocan hoy ellas, futuras maestras, ante esta cuestión.

Esta pequeña indagación, en la que participaron 51 estudiantes de Educación Infantil (todas mujeres), no pretende tener otro valor científico que el de ofrecer pistas que animen a la especulación y la conjetura (Sebeok & Umiker-Sebeok, 1987), aunque es cierto que sus resultados han sido más o menos los que hubiéramos esperado

todos: las diferentes agendas que mueven a los museos y a la educación formal o a la insuficiente complicidad entre ambos tipos de instituciones y sus respectivos educadores.

No puedo presentar por ello resultados impactantes a partir de este ensayo, pero creo que la iniciativa ha tenido su utilidad, porque al menos ha servido para provocar mi reflexión y para ordenar mi pensamiento sobre este tema en una serie de cuadros o viñetas, que espero que puedan ayudar a comprender mejor las oportunidades e insuficiencias que presenta en la actualidad las relaciones entre museos de arte y escuelas. Como resultado de esta reflexión, espero poder anticipar un esbozo de propuestas que den orientaciones para marcar alguna ruta en el intrincado mapa que las viñetas vayan dibujando.

Viñeta 1. Sobre la situación actual y el fracaso de las políticas culturales

Comienzo esta viñeta con la presentación de algunos datos obtenidos en mi pequeña pesquisa. El primero es concluyente y demoledor: la gran mayoría de las estudiantes preguntadas afirman que en la actualidad no visitan nunca museos ni centros de arte o salas de exposiciones. Muchas manifiestan que la vivencia poco atractiva que supusieron las visitas escolares a los museos está en el origen de su actual desinterés por esta práctica cultural. Sin embargo, también hay quien tiene recuerdos agradables y hoy manifiesta que no es usuaria habitual de esos espacios, del mismo modo que hay quien tiene recuerdos poco gratos y sin embargo hoy visita museos y exposiciones.

Más allá de lo que las visitas escolares a los centros de arte supusieron para estas estudiantes, de sus respuestas cabe deducir que la forma de relación que hoy mantienen con las artes dependen también de otros factores. Así, por ejemplo, muchas confiesan no visitar los museos de su ciudad, mientras que sí lo hacen cuando viajan fuera; un hábito que tiene más relación con la práctica turística que con la artístico-cultural.

Igual que es significativo que casi la totalidad de las que se manifiestan como visitantes habituales de los museos dejan ver que han cultivado esta costumbre más en el entorno familiar que en el escolar. Es así que los mejores recuerdos (un porcentaje muy pequeño, por otra parte) sobre las vistas escolares a los museos corresponden a quienes ya estaban predispuestas a disfrutar con el arte o, quizás, a quienes hoy hacen una lectura positiva de aquellas visitas escolares desde un posicionamiento actual que valora de otro modo el papel de las artes en su vida personal y profesional.



Revisar las políticas de democratización de la cultura

De estos primeros datos cabe inferir que la dificultad para saltar barreras socio-culturales y para generalizar el acceso universal a estas formas de la cultura es mucho mayor de lo que cabe pensar a priori. En el caso de mis alumnas, por ejemplo, el hecho de que, de acuerdo a estos programas democratizadores, las actividades escolares incluyeran las visitas a los museos no ha servido para engancharles en ese nuevo hábito, como se ha dicho. Por el contrario, ha generado en ellas indiferencia y hasta un rechazo manifiesto hacia tales hábitos culturales, lo que tratándose de universitarias que piensan dedicarse a la educación, es preocupante. Tanto que debería llevar a preguntarnos por el sentido y la eficacia de los programas de democratización cultural, por las ideas sobre los que se sostienen y por el papel que los educadores jugamos en todo ello.

Algo así hicieron en Francia, hace ya varias décadas, llegando a la conclusión de las políticas de acceso a la cultura solo habían tenido éxito entre las clases medias altas y las élites cultas, mientras que habían fracasado en su empeño por ampliar a otras clases sociales el uso de las dotaciones culturales (Darrás, 2008; Bourdieu y Darbel, 1966; Donnat, 1998).

Antes, por tanto, de pensar que llevar desde pequeños a los niños a los museos de arte puede incrementar de facto el nivel de su formación cultural, deberíamos ponernos en la senda de analizar las razones que alimentan el escaso interés de personas, como mis estudiantes, por el uso cotidiano de estas formas de cultura y los motivos de las reticencias ante ellas. Lo que parece claro es que tratar de compensar el distanciamiento cultural entre las aristocracias culturales y las clases populares por medio de la escuela no lleva, por sí misma, a la solución del problema.



De entrada me parece que sería interesante revisar críticamente la creencia general de que la cultura culta constituye un beneficio en sí misma y la idea de que, en consecuencia, la apropiación de las calidades y valores que portan las mejores obras de los mejores artistas lleva aparejada consigo la elevación moral e intelectual de sus usuarios.

En educación estos supuestos están en la base de las referidas visitas escolares a los museos. La escuela se hace cargo de esta tarea porque espera que el mero contacto o la familiarización con este tipo de productos culturales sea, por sí mismo, formativo. También porque de este modo, la escuela asume el papel de compensar la falta de relación de algunas familias con este tipo de productos culturales, igualando así a todos los sujetos y tomando parte activa en los procesos democratizadores promovidos por las políticas culturales.

Viñeta 2. El valor del directo y la dialéctica entre lo local y lo canónico

Otra buena muestra del desajuste cultural entre el tipo de semiosis o significados que maneja la cultura culta y los de la población que no pertenece a este perfil social la podemos encontrar en cómo mis estudiantes imaginan su acción docente en la relación con los museos o centros de arte.

La inmensa mayoría, por no decir la totalidad, de las encuestadas se plantea la visita escolar al museo como una manera de ir a “ver lo que se ha trabajado previamente en clase”. Imaginan un tipo de vínculo en el que el museo certifica y ofrece la evidencia directa del saber escolar. Es casi general su percepción de que lo más positivo que ofrecen las visitas escolares a los museos es que proporcionan a los alumnos la oportunidad de observar directamente las obras o autores estudiados en la clase.

Recogen las estudiantes con esta opinión la idea generalizada de que la experiencia estética de calidad acontece solamente en el contacto con la obra original y con el aura inmanente a ella. Aunque, paradójicamente, la experiencia directa con las obras no parece ofrecer en su imaginario potencialidades educativas en sí misma, sin depender del saber ya articulado en la escuela.

Se ha escrito, y seguramente con razón, que la experiencia escolar con las artes ha estado mediada siempre por el uso de diapositivas o láminas de libros (con frecuencia reproducciones de pésima calidad), que hasta en el mejor de los casos “sacrifican” toda relación de escala, todo rigor cromático y, por supuesto, toda sensación de volumen en el caso de la obra de tres dimensiones.

No es, por eso, extraño que se dé valor al contacto directo con las obras cuando se busca una experiencia estética intensa, casi religiosa, como la que pueden ofrecer los dispositivos de exhibición de ese tipo de obras. Lo que resulta curioso o, por lo menos, poco reflexionado, es que las estudiantes hablen de programar visitas a los museos, para ver la obra de los artistas más afamados, desde una perspectiva completamente ideal, ajena a la realidad en la que seguramente van a trabajar. Recuerdo que hablo de estudiantes de una ciudad como Pamplona (España) de 200.000 habitantes, que saben que van a desarrollar su labor profesional en esta ciudad o en pueblos mucho más pequeños de la provincia. Estudiantes que en su planteamiento didáctico no tienen en cuenta este factor y hacen su propuesta siguiendo la inercia del criterio cultural sobre la calidad de la experiencia estética y sobre el valor del original, sin haber reflexionado sobre las dificultades de logística que de tal criterio se derivan.

Más allá de lo anecdótico del detalle, lo que me interesa de este tipo de respuesta es que nos sitúa, una vez más, ante los futuros docentes imaginándose en un mundo profesional ideal, posiblemente alimentado por sus propios formadores (nosotros mismos), en el que las situaciones didácticas están pensadas en condiciones ideales, de laboratorio, más que en los contextos situados del aprendizaje real.

Ninguna de las estudiantes coloca su desideratum de trabajar con la obra original frente al hecho real de que en ciudades como Pamplona o incluso más pequeñas, este tipo de propuesta resulta casi inviable cuando se trata de grandes artistas. De modo que, o bien se deben organizar unos viajes que requieren un buen desembolso económico y logístico o bien se autolimita lo que se pretende hacer en clase, sacando de la agenda y del programa lo que tanto las propuestas editoriales como el imaginario docente prevén para trabajar en educación artística (Miró, Kandinsky, etc.).

No conviene engañarse. Por mucho que en los centros de formación de profesorado podamos fabular sobre las bondades de una educación artística sustentada en la visita a exposiciones y museos, lo más probable es que, salvo para los estudiantes de las grandes metrópolis y alrededores, esta educación artística deba seguir siendo desarrollada a través de un contacto con las artes menos ideal.

Viñeta 3. De la teoría a la práctica

Casi la totalidad de las respuestas correspondientes a su imagen como docentes que usan el museo como recurso formativo pasa por la siguiente secuencia didáctica:

- Preparación de los niños “para que sepan lo que van a ver” (se realiza en la escuela a cargo del docente)
- La realización de la visita propiamente dicha (se realiza en el museo a cargo del educador/a de la institución)
- (No siempre) Valoración posterior de lo que se ha visto (se realiza en la escuela a cargo del docente)

Este esquema, mecánico y lineal, de interacción está basado en el principio de que la experiencia directa y práctica solo adquiere valor cuando tiene como misión ilustrar una teoría o un conocimiento teórico previamente adquirido. Un esquema que me parece que está muy sólidamente instalado, no solo en el entorno escolar, sino en los propios departamentos pedagógicos de los museos.

En muchos casos, incluso, se plantea como un esquema deseable de colaboración e interacción entre la escuela y el museo. Entre otras cosas, porque supone concebir las salas de los museos como prolongación de las aulas escolares.

Es innegable que supone un avance con respecto a la fórmula de la visita-excursión sin preparación previa, que todavía se practica con mucha más asiduidad de lo deseable. Pero creo que es necesario explorar otras formas de articulación entre teoría y práctica (y entre museo y escuela) mucho menos esclerotizadas, en las que la interacción entre las instituciones no esté marcada por una separación tan radical de funciones, como mostraré más adelante.

Por ejemplo, es necesario plantearse un tipo de interacción en la que el museo constituya un recurso especial con el que establecer una relación permanente de aprendizaje. No se trataría tanto de prepararles “para lo que van a ver”, como dicen mis estudiantes, sino de ir a ver aquello (solo aquello) que queremos poner en diálogo con los saberes escolares, cuestionándolos, complementándolos o desafiándolos mediante variadas prácticas de interpretación y acercamiento a las obras de arte (Arriaga, 2009). Porque ninguna de mis estudiantes se plantea que, frente a la visita puntual y descontextualizada, se puede promover el trabajo con el museo como un trabajo permanente de acción conjunta y coordinada. Un trabajo cuya preparación en la escuela se hace contando con los profesionales del museo, a la vez que estos planifican sus actividades contando con los docentes. Un trabajo cooperativo entre ambas instituciones al que se debería dar carta de naturaleza mediante convenios y propuestas conjuntas de investigación y formación. De modo que el esquema preparar – ver – comentar (o hacer algún taller) no se cierre en sí mismo, sino que sea solo un paso de todo un paseo a realizar conjuntamente.



Dánae, Rembrandt. Fototratamiento digital

Viñeta 4. Entre explicar, especular y corretear

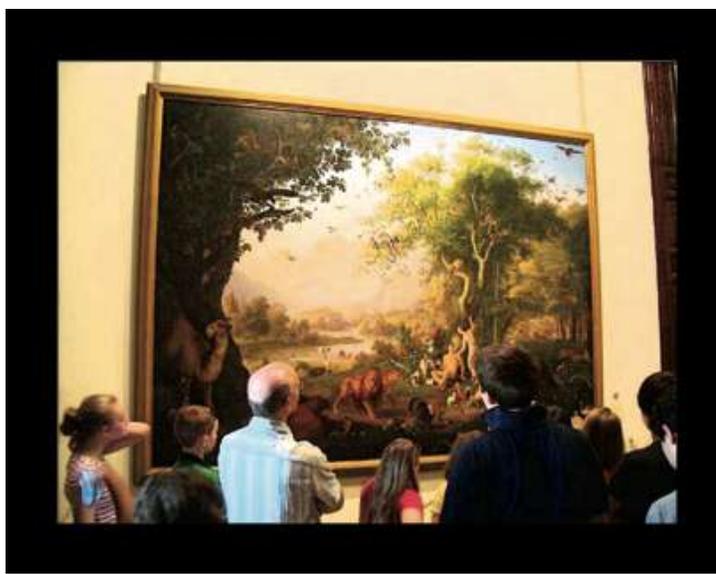
La palabra “explicar” es la más usada en las repuestas que me han proporcionado las estudiantes, tanto para describir la acción docente a desarrollar en la escuela, como para referirse a la actividad a desarrollar en las salas del museo.

Resulta significativo su empleo, ya que son muchas las estudiantes para quienes la causa de que la visita al museo vaya asociada en sus recuerdos al “aburrimento”, está precisamente en el exceso de explicaciones con los que guías o educadores “amenizaban” sus visitas.

Es cierto, no obstante, que a consecuencia de ese recuerdo algunas de las encuestadas anticipan que en su tarea docente promoverán acciones más divertidas y/o lúdicas, respondiendo de este modo a un principio ya instalado en la docencia, según el cual para que el aprendizaje sea significativo debe ir asociado

al placer y esto se lograría, a su entender, asociándolo al juego. Casi ninguna de ellas ha concretado cómo serían estas actividades, pero en los casos en los que lo han hecho se refieren al juego de “encontrar” detalles en algún cuadro o a buscar por el museo algún objeto o figura dados. Un rol indudablemente activo, practicado en muchos museos, pero estéril desde el punto de vista del aprendizaje. Un tipo de actividad que refuerza al niño en su rol de espectador, además, desviando la atención de lo que podría constituir motivo de aprendizaje construido y haciendo degenerar la experiencia estética.

El caso es que la imagen del educador rodeado por un grupo de niños recorriendo las salas de los museos, provistos de algún material para tomar notas o simplemente explicando y suministrando datos es una imagen que estas estudiantes dicen querer evitar. Es también la imagen que, sin duda, buena parte de los educadores de museos quisieran borrar de sus salas.



<http://www.myrometours.com/es/museos-vaticanos/visitas-guiadas.php>

Por eso, seguramente, lo que se viene planteando como alternativa a la mediación centrada en el discurso del educador, en ciertos entornos museísticos, es que sea el niño quien hable, muchas veces mediante dinámicas de tipo “visual thinking”¹. Podríamos decir que en la educación artística fuera de la escuela es como si todo el juego de lo posible discurriera entre la explicación magistral vertical, la mera especulación infantil —cuya única justificación parece residir en las bondades derivadas del propio hecho democratizador de dar la palabra a los niños— o la conversión del museo en un centro de supuestas aventuras en las que la investigación se reduce a buscar objetos perdidos entre los cuadros o datos en las cartelas.

Aunque ahora no puedo detenerme en este punto, creo que conviene llamar la atención sobre la necesidad de replantarse las creencias habituales sobre las diferentes concepciones que alimentan cada una de estas formas de trabajo, porque no toda clase magistral es rechazable, por sistema, de la misma manera que no siempre dar la voz al niño es la mejor opción o que lo lúdico tenga que excluir necesariamente la reflexión o la investigación.

Creo que las tres opciones, siempre que no queden reducidas a su caricatura, podrían llegar a ser igualmente útiles desde una perspectiva constructivista del aprendizaje que tenga en cuenta tanto las dimensiones racionales como afectivas del hecho educativo, tanto las voces de quienes saben como las de quienes están aprendiendo.

Viñeta 5. Aprender es adquirir información y obtener datos.

Interesado por estas cuestiones pregunté también a mis estudiantes sobre si consideraban que hubo aprendizaje en aquellas visitas que hicieron en su vida escolar a los museos. Bastantes de ellas, simplemente, no recuerdan nada de aquellas experiencias. Otras tantas recuerdan no haber aprendido nada y muchas afirmaron que aprendieron algo, pero que ya lo han olvidado. El resto de los casos recuerda haber aprendido datos e informaciones como los nombres de artistas y obras, características técnicas, rasgos estilísticos, etc., en muchos casos igualmente olvidados. Apenas obtuve respuestas, por tanto, de que tales actividades escolares en el museo dejaran un poso de experiencia y conocimiento relevante en ellas.

Lo interesante es que a la hora de verse a ellas mismas como docentes, el esquema de los contenidos sobre los que desarrollarían su actividad en/con los museos sigue siendo el mismo y son ese mismo tipo de informaciones y conocimientos que en el mejor de los casos

obtuvieron, pero olvidaron, los que impulsarían su relación docente con el entorno formativo del museo. Para la inmensa mayoría, los aprendizajes en el museo siguen siendo los propios de la vieja historiografía del arte, es decir, conocimientos más o menos tópicos y mitificados sobre los artistas y revelaciones para la interpretación de sus obras. Solo en un par de casos se propone orientar la atención hacia otros aprendizajes, como qué es el museo o qué es el arte.

En todo caso, no es extraño que mis estudiantes tengan este imaginario docente. Más allá de lo que ellas mismas vivieron como alumnas, lo que ven a su alrededor no hace sino confirmar la idea de que enseñar en proporcionar informaciones y que enseñar arte es dar a conocer las obras, las vidas y los rasgos estilísticos de los autores más consagrados (Aguirre, 2010). En esto su visión coincide con una más general que está siendo alimentada por los propios museos y por otras instancias de formación, como las editoriales, que han multiplicado significativamente los recursos y publicaciones dirigidas a sensibilizar o instruir a los niños en el conocimiento de los grandes maestros de la historia del arte. El creciente espacio que este tipo de productos ocupan en las secciones comerciales de casi todos los museos es buena muestra de ello.

¹ Programa educativo para apreciar y analizar obras de arte impulsado por el Departamento de Educación del Museum of Modern Art de New York (Moma). Está basado en la idea de que las obras de arte constituyen por sí mismas estímulos para el pensamiento visual de los espectadores. Su forma de trabajo consiste en una estrategia de preguntas y técnicas para desarrollar conversaciones acerca de las obras en el aula y el museo a partir de los significados que estos espectadores encuentran en ellas.

De modo que si hasta hace poco el imaginario del arte se difundía en un entorno eminentemente adulto, hoy forma parte importante de la cultura visual escolar infantil. Hoy las imágenes de los grandes maestros ilustran con frecuencia las páginas de las publicaciones dirigidas a los más pequeños o son tema para sus ejercicios escolares, porque por lo general, son un tipo de publicaciones cuyo formato las coloca entre lo instructivo y lo lúdico y eso las hace muy atractivas para ser usadas en el ámbito de la escuela.

Podríamos pensar que este fenómeno responde a una operación de pura mercadotecnia. Pero, sin descartarlo, creo que estamos asistiendo, igualmente, a la renovación de las maneras de entender la relación de la infancia con las artes, al declive del viejo esquema de que el niño es creativo por naturaleza, y la recuperación de una visión disciplinar según la cual las artes se pueden enseñar y la escuela, junto al museo, deben hacerse cargo de esta tarea. Creo que estamos, por ello, ante uno de los resultados del cambio de paradigma que en las últimas décadas ha sufrido la educación artística. Lo que preocupa es por qué otro modelo se está sustituyendo, porque, desde una perspectiva educativa, interesa fijar la atención en que este tipo de prácticas culturales, tras su intención pedagógica, promueven la reproducción de los modos hegemónicos de las artes y de su historiografía.

Es muy posible que esta revisión de la mirada tenga su origen en la respuesta que movimientos como el DBAE (Discipline Based Art Education) opusieron a las tendencias pedagógicas fundamentadas en la libertad creadora. De hecho muchos de estos recursos bibliográficos e iconográficos que actualmente encontramos en nuestras escuelas provienen de sus propuestas. Pero lo que parece incuestionable es que esta deriva pedagógica responde realmente al mismo resorte socioeconómico y cultural que ha poblado los museos de millones de nuevos visitantes y que ha llenado sus tiendas de sucedáneos artísticos listos para llevar a nuestras casas.

Una mirada atenta a los recursos editoriales y a las prácticas escolares que promueven nos muestra inmediatamente que no se trabaja con cualquier artista. Se puede constatar que en casi todas las escuelas la elección de los artistas responde a criterios canónicos de la historia del arte y, lo que resulta más alarmante, a unas concepciones pedagógicas y a una concepción de infancia realmente problemática. Artistas como Matisse, Klee o Mondrian son los preferidos para trabajar con la infancia. No solo por gozar de indudable prestigio entre los expertos en arte, sino sobre todo porque las características de sus trabajos suelen ser consideradas como las más adecuadas para los niños más pequeños; porque se estima que los colores planos y primarios, las formas básicas y la amabilidad de sus temas pueden ser más fácilmente comprendidos por la mente infantil (Aguirre, 2010).

Está tan arraigada esta idea que mis propias estudiantes, cuando realizan algún ejercicio en clase o cuando quieren realizar alguna propuesta formativa que incluya las artes, recurren indefectiblemente a este tipo de obras.

Viñeta 6. El papel de los niños y el reparto de papeles en la distribución sensible

Es llamativo que, excepto en un solo caso, ninguna de las estudiantes preguntadas se plantea la necesidad de contar con la opinión de los niños sobre si quieren o no acudir al museo. Los docentes solemos dar por seguro que la visita al museo es interesante para ellos, pero al mismo tiempo no pensamos que en esta actividad puedan tener otro papel que el de espectadores o, a lo sumo, el de simular que son creadores, tan artistas como los propios artistas cuya obra han contemplado, mediante alguna actividad de taller que suele rematar la visita.

Aunque se intenta la renovación de las estrategias didácticas, por lo general, los niños son concebidos en los museos como interpretes, ejecutantes de las actividades que se organizan en torno a una obra, una exposición o un autor. Pocas veces se les considera realmente autores y cuando es así, suelen serlo en el papel de “imitadores” de los artistas o de productores en alguna actividad que siga aquel otro principio pedagógico del “learning by doing”, es decir que se aprende mejor haciendo, como alguna estudiante afirma en su encuesta.

Un encuentro, un desencuentro y una experiencia

El tema de la separación de creador/productor frente a espectador/intérprete me ocupa estos últimos tiempos (Aguirre, 2011) y creo que viene al caso en este punto ya que, por lo general, en el tipo de relación que se propone a los niños con las artes en el entorno de los museos no se rompe el esquema de división de papeles, de división en el régimen de distribución sensible al que se refiere Rancière (2002)². La dinámica más habitual es que los educadores “facilitan” o “median” el acceso de los visitantes (es decir, quienes no saben) a los discursos de los comisarios o los historiadores (es decir, quienes saben). En el caso de los niños esta mediación es de doble dirección: por un lado, la que va de las narrativas del artista o el experto hasta los educadores del museo y, en una segunda traducción, la que va del discurso pedagógico del museo hasta el discurso escolar.

Respecto al reparto de papeles que desde la perspectiva educativa se da en los museos, me gustaría traer aquí para comentar dos sucesos contrapuestos, acaecidos recientemente y una experiencia. Los dos sucesos tuvieron lugar en sendos museos del País Vasco, en el norte de España. El primero fue el feliz encuentro con una vigilante de sala que, espontáneamente, “traspasaba” las funciones que habitualmente el museo le había encomendado (vigilar la seguridad de las obras expuestas) para realizar funciones formativas con los visitantes interesados que encontraba en las salas que ella atendía. Ocurrió durante la visita que

² “La división de lo sensible muestra quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad (.../...) Es una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, de lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia” (Rancière, 2002:3)

hacía con una colega extranjera, experta en mediación cultural, quien me hizo percatarme de qué importante es que sea todo el personal del museo el que pueda realizar este tipo de tareas en un momento dado y no solo los educadores.

El segundo sucedido, en otro museo, también tiene que ver con “traspasar límites”. Pero en este caso fue mi mano la que, acompañando mis comentarios ante una obra de Brancusi, debió de estar a punto de traspasar el ámbito de acción de una distante alarma, provocando la consiguiente llamada de atención de la vigilante de la sala. En este caso, la vigilante no solo no estaba en disposición de interactuar pedagógicamente con el espectador de las obras. Sino que su labor reforzaba claramente la idea imperante del museo como lugar del silencio, de los espacios delimitados y de los gestos contenidos. Por mucho que la exposición fuera pretendidamente temática (habría mucho que hablar sobre esto también), y por mucho que pretendidamente los objetivos formativos se quisieran anteponer al propósito expositivo, la inesperada e incomprensible llamada de atención no era sino el recuerdo permanente de que yo solo era el espectador de un discurso que para mí y otros como yo había construido la institución. Era el recuerdo de que la interacción no solo tiene el comprensible límite de no poder tocar la obra, sino de que no puede siquiera traspasar los márgenes del dispositivo de alarma que protege la pieza de las explicaciones y el diálogo de los espectadores.

A diferencia de estos dos sucesos, la experiencia relativa a este cambio de roles ocurrió en el contexto de una actividad de formación de profesorado hace ya varios años. Una profesora de educación infantil me solicitó ideas para organizar la exposición final de los trabajos de los niños en la escuela. Mi sugerencia fue que abordara con los mismos niños un proyecto que les permitiera aprender a todos (ella incluida) cómo se organiza una exposición. En este caso, un modesto museo local fue el destino elegido por ella, pero no para ver las obras, sino para aprender otro tipo de saberes que también circulan en esas instituciones y a que a menudo se olvidan. La actividad generó mucho aprendizaje, tanto en los niños como en las maestras que acompañaron la visita. Quizás, el único aspecto revisable que pudiera ponerse a su desarrollo en la escuela es que no problematizaron lo que vieron, sino que simplemente lo reprodujeron.

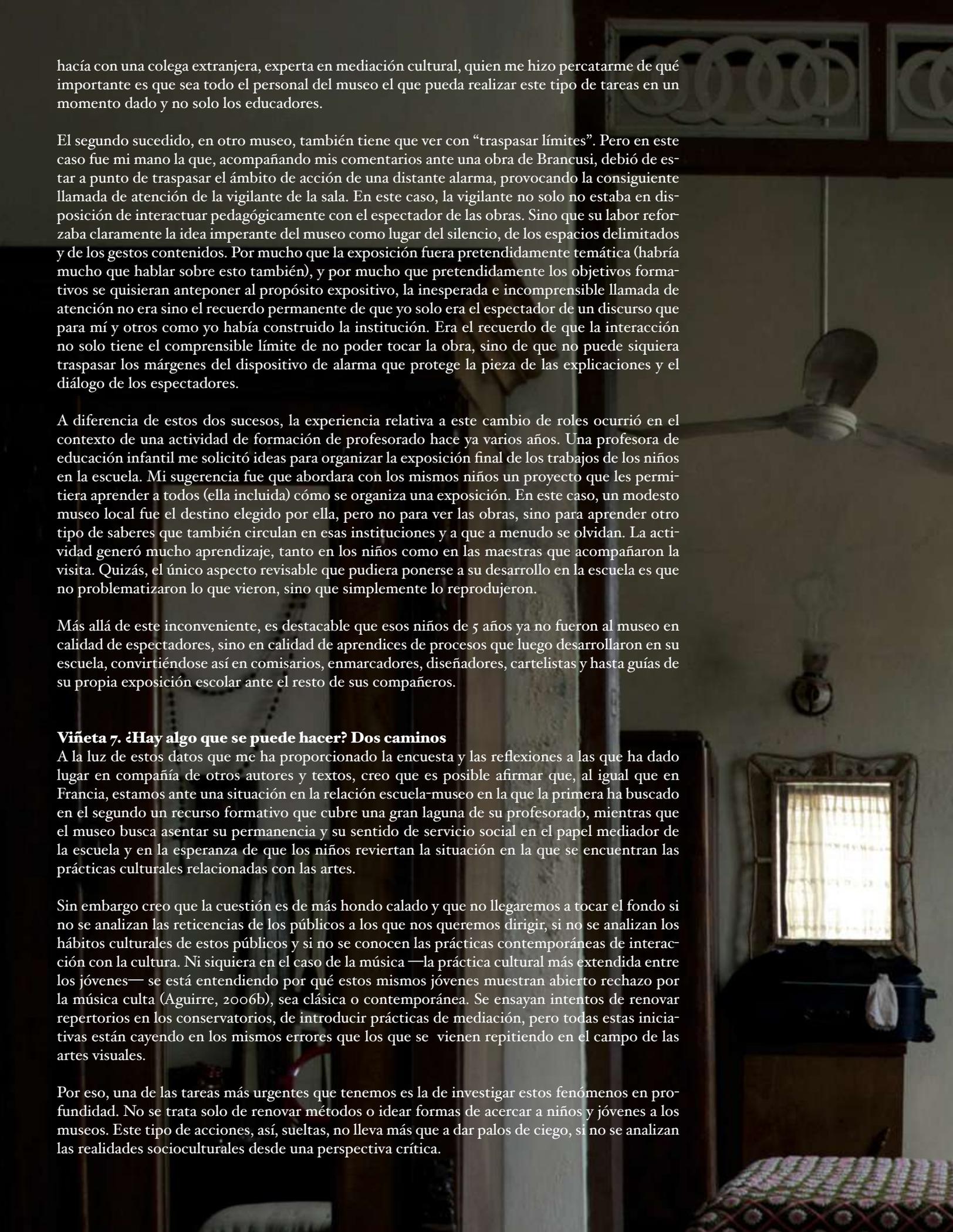
Más allá de este inconveniente, es destacable que esos niños de 5 años ya no fueron al museo en calidad de espectadores, sino en calidad de aprendices de procesos que luego desarrollaron en su escuela, convirtiéndose así en comisarios, enmarcadores, diseñadores, cartelistas y hasta guías de su propia exposición escolar ante el resto de sus compañeros.

Viñeta 7. ¿Hay algo que se puede hacer? Dos caminos

A la luz de estos datos que me ha proporcionado la encuesta y las reflexiones a las que ha dado lugar en compañía de otros autores y textos, creo que es posible afirmar que, al igual que en Francia, estamos ante una situación en la relación escuela-museo en la que la primera ha buscado en el segundo un recurso formativo que cubre una gran laguna de su profesorado, mientras que el museo busca asentar su permanencia y su sentido de servicio social en el papel mediador de la escuela y en la esperanza de que los niños reviertan la situación en la que se encuentran las prácticas culturales relacionadas con las artes.

Sin embargo creo que la cuestión es de más hondo calado y que no llegaremos a tocar el fondo si no se analizan las reticencias de los públicos a los que nos queremos dirigir, si no se analizan los hábitos culturales de estos públicos y si no se conocen las prácticas contemporáneas de interacción con la cultura. Ni siquiera en el caso de la música —la práctica cultural más extendida entre los jóvenes— se está entendiendo por qué estos mismos jóvenes muestran abierto rechazo por la música culta (Aguirre, 2006b), sea clásica o contemporánea. Se ensayan intentos de renovar repertorios en los conservatorios, de introducir prácticas de mediación, pero todas estas iniciativas están cayendo en los mismos errores que los que se vienen repitiendo en el campo de las artes visuales.

Por eso, una de las tareas más urgentes que tenemos es la de investigar estos fenómenos en profundidad. No se trata solo de renovar métodos o idear formas de acercar a niños y jóvenes a los museos. Este tipo de acciones, así, sueltas, no lleva más que a dar palos de ciego, si no se analizan las realidades socioculturales desde una perspectiva crítica.





Hasta una encuesta tan elemental, como la que estoy presentando, puede dar pistas para que comencemos a hacernos preguntas: ¿Cómo podemos esperar que nuestros niños se vayan a interesar por las artes si sus educadores no encuentran en ellas respuestas a sus preguntas, recursos para comunicar, sentir o vivir? ¿Cómo se puede esperar generar algún tipo de interacción con aquello con lo que se ha tenido una experiencia de aburrimiento, con lo que no ha aportado nada a la persona en un momento tan importante de su vida como es el de la formación de su subjetividad? ¿Cómo enseñar con o sobre aquello que no se ama?

Desplegar las obras de arte en el contexto de la cultura visual de su tiempo

La propuesta de Bernard Darrás (2008) para responder a este tipo de preguntas, parte de dos ideas. La primera es que los dispositivos de mediación cultural (museos, centros de arte, escuela, etc.) no son los más adecuados para lograr que toda la población haga suyos los usos y significados propios de la aristocracia cultural, que es quien ha marcado las líneas de calidad en las artes. La segunda es la idea de que los signos no son entidades simbólicas independientes, sino el resultado de prácticas encarnadas, usos, creencias y costumbres situadas histórica, social e individualmente.

Para Darrás es precisamente la falta de conciencia sobre este carácter distribuido y situado de los signos lo que hace que los mecanismos culturales de mediación, como los museos, vivan en la ilusión de que logran traducir las semiosis propias de un sector social, en este caso la aristocracia cultural, al resto de las comunidades.

Entre otras cosas no lo logran, insiste Darrás, porque una de las razones de ser de estas instituciones es generar la sensación de que el entorno del museo es el nicho ecológico natural de las obras que contiene, el único capaz de dar cuenta de su verdadero sentido y significado.

Por ello, la solución que propone Darrás para relativizar el carácter elitista de las semiosis cultas y hacerlas inteligibles a toda la población pasa por presentar las obras maestras como parte del contexto ecológico de la cultura visual compuesta y diversa de su tiempo. Esta presentación conjunta, argumenta Darrás, serviría para explicar vínculos y tensiones, distancias y parentescos entre todos los artefactos culturales, lo que a su vez permitiría ver mejor las particularidades de las obras maestras y las razones por las que adquirieron tal categoría frente a otro tipo de producciones culturales con las que convivieron.

Todo ello nos coloca ante una situación relativa a las relaciones entre escuela y museo que pocas veces es abiertamente planteado: ¿Es posible una educación artística que prescindiera del contacto directo con la obra de los llamados “grandes maestros”? ¿Y, si lo es, cómo

sacar el mayor partido a sus reproducciones? ¿Cómo se articula o puede articular una educación artística que saque el mayor partido a las formas locales (y accesibles por ello) de las artes? E, incluso ¿es posible una educación artística basada en la experiencia directa con otro tipo de artefactos estéticos distintos a los promovidos por las semiosis cultas?

Poner el acento en la experiencia del sujeto más que en la obra

La opción que propone Darrás para lograr una mejor transiti-vidad entre las semiosis de los distintos grupos sociales sigue centrando la atención en el objeto de las artes y en la manera de actuar sobre él. Lo hace, en este caso, cambiando la presen-tación museística y, por ello, descontextualizada del régimen de distribución al que pertenecía la obra cuando se realizó, en be-neficio de un display que ofrezca un panorama completo de la totalidad del contexto ecológico en que se originó.

Yo creo, sin embargo, que también puede haber otra forma de superar estos desajustes que, sin ser incompatible con lo pro-puesto por Darrás, debería poner el acento en el sujeto-usuario de la obra de arte, más que en favorecer el conocimiento de y sobre la obra.

Reconozco que mi aproximación es la de quien no es historia-dor ni comisario, sino la de quien se coloca ante el arte en po-sición de educador. Soy consciente, también, de que lo hago sin sentir la presión de quien tiene la tarea de formar públicos para los museos o lectores y compradores para las editoriales, aunque tenga la responsabilidad, no menor, de formar personas para la docencia.

Desde esta posición de educador me preocupa que alguien como cualquiera de mis estudiantes, futuras docentes, iden-tifiquen la visita al museo con el aburrimiento o que jóvenes de secundaria, cuya vida cultural es muy intensa, se consideren expulsados de las prácticas propias de las artes cultas (Aguirre, 2006b). Me preocupa que las soluciones pasen siempre por atraer a esos jóvenes hacia las semiosis cultas, más que por atender al interés de sus propias semiosis. Y es por aquí por donde creo que podríamos dar con una clave para lograr que estos ni-ños y jóvenes pudieran sacar fruto de la relación con las artes para su vida personal, sin que esto significase obligatoriamente que tuvieran que hacer suyas las prácticas de la aristocracia cul-tural que las custodia.

La clave está, a mi juicio, en la idea de educación y en la idea de infancia en la que nos colocamos al abordar esta cuestión. Para mí, la principal razón de ser de la educación, por lo me-nos la infantil y primaria, no es la de aprender cosas u obtener conocimiento especializado. La adquisición de informaciones y datos es solo una consecuencia, pero no el eje, del proceso de maduración personal que la educación alimenta. Los curri-culums no son más que maneras de ordenar desde dónde irnos colocando en el mundo, comprendiendo su naturaleza, sus por qué y para qué, y aprendiendo a interactuar con él. Desde esta perspectiva, creo que puede decirse que uno no acude al arte para obtener datos o informaciones, sino que lo hace para co-nectarse con experiencias ajenas que contribuyan a enriquecer y, si se da el caso, a transformar las propias. Precisamente, los encuentros con las artes basados en la transferencia de cono-

cimiento experto, como muestra el cuestionario cum-plimentado por mis estudiantes, no solo no enriquece, sino que afecta negativamente a su relación posterior con las artes.

Mi propuesta, por tanto, se basaría en la perspecti-va deweyana, de que el arte es ante todo experiencia, porque el todo coherente que constituye la acción o la obra finalizada contiene elementos del orden de lo social, de lo psíquico, de lo político, de lo material sen-sible, de lo emotivo, de lo biológico, de lo estético o de lo moral. Es decir, todos los componentes de cualquier proceso de interacción entre el ser humano y la vida (Dewey, 1949).

Desde un punto de vista educativo, lo que me intere-saría del arte, concebido como experiencia, es su ca-pacidad para convertirse en detonante de la transfor-mación personal de sus usuarios, para incoar nuevas experiencias igualmente complejas, si bien no necesari-mente réplicas de aquellas de las que surgen.

No se trataría tanto de entrenar a los escolares en los hábitos y el gusto de las aristocracias propietarias de la fruición estética de las artes, sino de usar las artes con un doble propósito. Por un lado para ampliar el propio horizonte personal y con ello las posibilidades de placer (y disgusto) de sus usuarios. Por otro lado, para aumentar la capacidad de reconocimiento de las experiencias ajenas, de las pasiones vitales y el sufrimiento de los otros y con ello la sensibilidad hacia la solidaridad social.

Claro que, llegados a este punto, la pregunta que cabe hacerse es ¿cómo se logra ese sentimiento, esa capaci-dad de concebir un estado de cosas que haga posible la transformación? ¿Qué podemos hacer para ello desde la educación?

Reconocer el papel de la emoción en el encuentro con las artes

En primer lugar, creo que podríamos partir de recono-cer el papel de la emoción en la experiencia. Las encuestas realizadas a mis estudiantes me han mostrado que en su infancia no engancharon con nada de lo que sus educadores, de la escuela o el museo, se proponían en sus visitas, porque nada les emocionó suficiente-mente como para dejar una huella en su recuerdo. Es difícil que quien haya tenido ese tipo de tediosa ex-periencia y la sensación de no haber aprendido nada disponga del entusiasmo necesario para articular una acción docente enriquecedora con sus escolares.

Por eso creo que la vinculación afectiva con el objeto o el medio de enseñanza es un aspecto capital de la in-teracción docente en el museo de la que poco se suele hablar. Bien es verdad que, afortunadamente, esta em-presa es hoy posible porque cada vez está mejor visto hablar de la importancia de la dimensión emotiva en educación; un ámbito tradicionalmente sometido a la tiranía de la razón que, como señala tan gráficamente

Ken Robinson³ en sus textos e intervenciones públicas, reduce a educadores y educandos a pura cabeza (el lugar donde reside el intelecto) sin cuerpo (el lugar donde se enredan los afectos y los sentimientos).

No hay que confundir, sin embargo, la atención a lo emotivo como un mero acto de alteración puramente psíquico. Cuando hablo de rescatar el papel de la emoción en la experiencia con el arte, me refiero a reconocer su papel como:

- principio y motor del conocimiento
- elemento constituyente de la conformación de lo social
- elemento conformador del juicio (ético-estético)
- elemento básico del placer y el deseo

Potenciar la imaginación social

Una de las cosas que aprendieron mis alumnas y que aprenden muchos de los niños/as que hoy son llevados desde la escuela a los museos, es que su papel en la relación con el producto que allá se mostraba es el de ser espectadoras en el mejor de los casos, informadas por la voz del experto. En este punto, creo que la relación escuela-centro de arte debería de introducir estrategias pedagógicas orientadas a potenciar la dimensión creativa de quien tradicionalmente ha sido ubicado como espectador. No me refiero a ese remedo de acción creadora que muchos centros de arte plantean como colofón a la visita y que consiste en que los niños acudan a un taller a manipular materiales o a pintar “a la manera de”. Creo más bien que podría hacerse, por ejemplo, a través del uso desinhibido del arte para lo que Greene denomina “imaginación social”. Se trataría de “usar” las obras de arte como una especie de detonadores y generadores de experiencia humana; como herramientas que permiten “la adopción de perspectivas raras o desacostumbradas” y que, en consecuencia pueda convertir a sus usuarios en seres “extraños” para sí mismos, capaces de mirar a través de los ojos de otros, de maneras que nunca antes habían mirado (Greene, 2005:144).

A este respecto Rickenmann (2009) nos recuerda que Vigotsky (1925) define el arte como “técnica social del sentimiento”. El propósito del arte, así definido, sería la transformación de la experiencia del otro o la transformación de “sí mismo como otro”, de modo que el espectador deja de ser espectador para convertirse en creador, no de artefactos, sino de sí mismo a partir del encuentro con las artes.

Creo que para nuestra acción formativa resulta interesante ese uso “ironista” (Aguirre, 2006a) del arte como “desubicador” de posiciones asumidas como propias, el uso del arte como “alienador”, es decir como algo que nos permite transmutarnos en “otro”. Porque, así mirado, más que colocarnos ante el mundo como algo a comprender, el arte puede situarnos en la perspectiva de sujetos para los que el mundo es algo a construir.

Alimentar el sentido de la transferibilidad o de la porosidad

Ahora bien, para que esto acontezca, el primer acto educativo es lograr que los individuos se sientan capaces o impelidos a usar de este modo la imaginación. Con lo que nos enfrentamos quienes estamos en posición de mediadores de significados culturales no es solo con formas culturales que han excluido históricamente a una parte de la población, sino con la incapacidad de ésta de ponerse en marcha para conocerlas. Es por ello, que para desarrollar nuestro trabajo es importante preparar previamente el terreno sensible para el cambio, es fundamental generar lo que podríamos llamar las condiciones de la transferibilidad o de la porosidad. Algo así como una primera desubicación, consistente en colocarse como sujetos en un espacio que no excluya ninguna posibilidad, una predisposición a asumir la multiplicidad de voces que actúan en el interior de cada uno, una actitud que lleve a abordar la experiencia con una disposición abierta a dejarse “tocar” por el hecho experienciado.

³ Véase, por ejemplo, el video de su conferencia “Do schools kill creativity? En <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-4Iq97zg>

Entender la relación entre museo y escuela como un dispositivo conjunto de aprendizaje

Por supuesto, no se trata de olvidar las condiciones particulares en las que se desarrollan las relaciones institucionales. A este respecto, para que las condiciones de relación de los escolares con las artes puedan acercarse a lo aquí propuesto es necesario cambiar radicalmente el tipo de “contrato” pedagógico sobre el que actualmente se sustenta la articulación entre museos o centros de arte y escuelas.

Creo que todos estaríamos de acuerdo en que la dinámica de la visita guiada informativa no es la respuesta, como no lo son las prácticas pseudolúdicas con las que se trata de mantener el interés y la atención de los escolares o el recopilatorio inane de su “pensamiento visual” (López y Kivatinetz, 2006). El cambio debe ser mucho más profundo y debe pasar, a mi juicio, por concebir la relación entre museo y escuela como un dispositivo conjunto de aprendizaje. Eso significa, en la práctica, trabajar en una doble dirección:

Por un lado, compartir y negociar el curriculum escolar de la formación en artes. Pero hacerlo sin la habitual resistencia que se ofrece desde la escuela, bajo el argumento de que los educadores de museos y los teóricos del arte no conocen suficientemente la realidad escolar.

Por otro lado, compartir y negociar el carácter y enfoque de las actividades y programas de formación en artes que ofrecen los museos. Pero hacerlo sin adoptar la demasiado habitual posición paternalista, consistente en no hacer partícipes de la organización y prácticas de los departamentos educativos de estas instituciones a los docentes. En este caso, bajo el argumento de que los conocimientos del profesorado generalista sobre las artes y los museos son limitados.

Se trataría en definitiva de acercar posiciones y para ello es fundamental que las dinámicas de interacción no sean esporádicas, en función de la visita, como suelen serlo habitualmente, sino permanentes, dialógicas y equilibradas.

Esta forma de trabajar rompería la dinámica instituida de la visita (“ese museo ya lo he visto”, dicen algunas de mis estudiantes para justificar porqué ya no van de nuevo a visitarlo), pasaría por enfatizar la interacción con una obra (fijense que lo digo en singular) o con un autor/a. Pasaría por establecer una relación más permanente en la que el café no es igual para todos y en la que el museo es un recurso más de la escuela, del mismo modo que la escuela es un recurso más del museo. Ya sé que para que eso suceda realmente tienen que cambiar mucho ambas instituciones. En un caso, porque las dinámicas de programas, cumplimientos curriculares, distribución de estudiantes por niveles y profesorado y horario dejan poco margen para otro tipo de relaciones permanentes. En el otro, porque, a pesar de los cambios y las transformaciones, la educación de los ciudadanos no es el aspecto prioritario en la agenda de los museos. Sé que las inercias culturales han asignado a cada institución un rol social que resulta muy difícilmente alterable. No tengo poder para cambiarlas, pero sí siento y asumo la responsabilidad de señalar las ventajas de hacerlo.

Referencias

- Aguirre, I. (2006a). *Hacia un nuevo imaginario para la educación artística*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación artística y visual: Ante el reto social; cultura y territorialidad en la investigación en educación artística. Sevilla.
- Aguirre, I. (2006b). *Los imaginarios visuales y musicales de los jóvenes. Datos para una cartografía de la experiencia estética juvenil y la educación*. En Actas del Internacional INSEA Congreso “Interdisciplinary Dialogues in Art Education”. Viseu (Portugal): Edición Digital en CD-ROM.
- Aguirre, I. (2010). *Sobre los usos del arte en la escuela infantil*. En González Vida, R. et al. (ed) 1º Congreso Internacional: Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades. Pp- 35-46. Universidad de Granada. ISBN: 978-84-639-7448-1 (CD-Rom).
- Aguirre, I. (2011). *Cultura visual, política da estética e educação emancipadora*. En Martins, R. y Tourinho, I. (orgs). *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora USFM.
- Arriaga, A. (2009). *Conceptions of art and interpretation in educational discourses and practises at Tate Britain in London*. Tesis Doctoral sin publicar - Universidad Pública de Navarra.
- Bourdieu, P. y Darbel, P. (1966). *L'Amour de l'art, les musées et leur public*. París: Editions de Minuit.
- Darrás, B. (2008). *Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. La cuestión de la cultura elitista en democracia*. En Aguirre, I. (Dir) *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza-UPNA.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Paidós. Barcelona: Paidós (2008).
- Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des Français: enquête 1997*, París, DEP. Ministère de la culture-La Documentation française.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). *Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?* *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-239
- Ranciére, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Consorcio Salamanca. (Hay una copia manuscrita de la traducción de Antonio Fernández Lera en internet: <http://mesetas.net/?q=node/5>).
- Ranciére, J. (2008). *Desventuras del pensamiento crítico*. En *El espectador emancipado* Castellon: Ellago ed.
- Ranciére, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rickenmann, R. (2009). *La construction sociale de l'émotion esthétique: dimensions transactionnelles des rapports à l'objet culturel en classe* (Manuscrito sin publicar).
- Sebeok, T.; Umiker-Sebeok, J. (1987). *Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Vygotski, L.S. (1925). [PdA]. *Psychologie de l'art*. Paris: La Dispute. (2005).



IMANOL AGUIRRE ARRIAGA: profesor titular de Didáctica de la Expresión Plástica, es el nuevo director del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra, (Department of Psychology and Pedagogy, Public University of Navarra. Campus de Arrosadía. 31006 Pamplona, Spain). Diplomado en Profesorado de EGB y Licenciado en Filosofía por la Universidad del País Vasco, es Doctor del Departamento de Filosofía de los Valores y Antropología Social de la citada universidad. Asesora y participa como docente en los programas de Formación de Profesorado del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra para el área de Educación Plástica y Visual. En la actualidad su investigación se enmarca en esa parte de los estudios culturales que se encarga de los problemas de la comprensión de la cultura visual. Además, el profesor ha realizado varias exposiciones individuales y colectivas de escultura; así mismo ha sido Comisario de dos exposiciones sobre "Ibarrola 1948-1991" y "ARTE 8" que tuvieron lugar en el Museo San Telmo de San Sebastián.

www.edarte.org

Artículo recibido en junio 2 de 2013 y aceptado en junio 29 de 2013