



El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas¹

Laura Lucas²; Mónica Trabajo³; Beatrice Borghi⁴

Recibido: 19 de febrero de 2019 / Aceptado: 30 de junio de 2019

Resumen. Este trabajo presenta los resultados de una investigación vinculada al proyecto de Investigación EPITEC, el cual está financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Para la investigación, tomamos como estudio de caso el *Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna*, ejemplo de buenas prácticas educativas. A través de varias técnicas de recogida de información, como entrevistas, registros de observación y análisis de materiales; analizamos a través de una compleja tabla de categorías, el programa informático Atlas.ti y un sistema de doble triangulación, cómo es la relación escuela-museo. Los datos analizados revelan que la interacción escuela-museo, y la potencialidad didáctica de las actividades que se recogen, responden a una buena calidad de las prácticas educativas que se desarrollan en este museo.

Palabras clave: Patrimonio; educación artística; educación en museos; evaluación cualitativa.

[en] The museum as a school laboratory. Good practice analysis

Abstract. This paper presents the results of an investigation related to the EPITEC research project, which is funded by the Ministry of Economy and Competitiveness of the Government of Spain. For the investigation, let's take as case study the International Museum and the music library of Bologna, example of good educational practices. Through various techniques of information collection, such as interviews, observation records and material analysis; We analyze through a complex table of categories, the Atlas.ti computer program and a double triangulation system, how is the school-museum relationship. The analyzed data reveal that the school-museum interaction, and the didactic potential of the activities that are recognized, respond to a good quality of the educational practices that are made in this museum.

Keywords: Heritage; art education; museum education; qualitative assessment.

Sumario: 1. Introducción y justificación del estudio. 2. Metodología de investigación. 3. El caso del Museo Internazionale e biblioteca della musica di Bologna. 3.1 Resultados categoría 1. 3.2. Resultados de la categoría 2. 3.3. Resultados de la categoría 3. 4. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Lucas, L.; Trabajo, M.; Borghi, B. (2020) El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad* 32(2), 299-317.

¹ La investigación que aquí se presenta forma parte del proyecto de investigación "Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía". (EPITEC). (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015-67953-P).

² Universidad de Valladolid (España)
E-mail: laura.lucas.palacios@gmail.com

³ Universidad de Huelva (España)
E-mail: mtrabajor@gmail.com

⁴ Universidad de Bologna (Italia)
E-mail: b.borghi@unibo.it

1. Introducción y justificación del estudio

Habitualmente se plantea que la escuela debe tener un papel activo en la sociedad. Los cambios sociales, económicos, culturales, políticos..., a los que se está viendo sometido el mundo que conocemos, están promoviendo que la comunidad educativa tenga que dar respuestas acordes a las necesidades que se demandan hoy, surgiendo así nuevos planteamientos educativos. En este sentido, la educación patrimonial y, dentro de ésta, la educación artística es un instrumento didáctico de gran potencial ya que posibilita al individuo hacer una lectura del mundo que le rodea (Efland, 2002). De forma que, los museos, como espacios sociales, deberían ser laboratorios escolares a partir de los cuales poder desarrollar estos conocimientos (Huerta, 2011).

Además, el museo actual es más activo que nunca. La evolución que han sufrido estas instituciones en los últimos años, ha dado lugar a dejar atrás esa percepción decimonónica de lugares guardianes del saber y a considerarlos como lugares de encuentro entre el individuo y los objetos alojados en él. Según Álvarez (2007), ya no es la colección el centro de atención, sino el diálogo y la comunicación que el público establece con aquellos elementos que la sociedad ha considerado que son dignos de conservar por ser testimonio visible de su memoria y símbolos de su identidad individual y colectiva. Como sugiere Igor Kopytoff (1986), podemos plantear cuestiones relacionadas con los objetos parecidas a las que nos plantearíamos al escribir biografías de personas: ¿cuál ha sido su recorrido vital? ¿qué le hace diferente a otros objetos? ¿cómo ha impactado en su contexto político y social? Cultivar esta forma de mirar implicar asumir que los objetos y su significado no se congelan dentro de una vitrina, sino que el museo es una entidad dinámica y los objetos que contiene están sujetos a un trabajo constante de destrucción y construcción de significados. De ahí que, el museo se ha hecho cargo de su importante labor socializadora dentro de la cultura. Desde 1988 los museos de arte de Reino Unido, como el Victoria and Albert Museum fueron pioneros en la construcción de discursos y actividades que le confieren protagonismo al visitante, especialmente a los jóvenes, tendencia que se ha difundido por los museos europeos (Xanthoudaki, 1998). Museos españoles como el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid desarrollan constantemente programas para jóvenes, como el “<18”. El Museo Artiun en Vitoria ejecuta el programa “A tu medida” con las escuelas del entorno a partir de un tema de interés para los estudiantes (Lekue, 2009). La galería Tate Britain dispone en tanto del Young People’s Programmes en el que diseñan variados recursos interpretativos y métodos que privilegian la voz del espectador, introducida y legitimada en el texto de la interpretación de la obra, y se dirige a jóvenes que visitan el museo de manera independiente (Arriaga y Aguirre, 2013). Junto a las actividades y contenidos para los jóvenes se agregan servicios adaptables que fomenten la socialización en el espacio del museo, como lo hace Los Angeles Museum of Contemporary Art (LACMA) con las actividades del programa Teen Event. After Dark en horarios nocturnos.

Comprender los procesos de construcción de la cultura, es decir, la forma en que la sociedad se relaciona con los objetos que construye y los procesos de identificación (Gómez Redondo, 2012) que establece con ellos, es clave para comprender esta nueva función que tienen los museos. Por ello, a nuestro entender, el museo debe ser un lugar en sí mismo, donde el descubrimiento, la creatividad, la resolución de problemas, la experimentación, el intercambio y la construcción de la comunidad son todo en uno; un escenario más dentro del ámbito educativo,

en el que las escuelas puedan acudir con asiduidad conforme a los contenidos que marca la lógica curricular. Desde este planteamiento y posicionándonos dentro de la pedagogía crítica, entendemos el patrimonio como la piedra filosofal de la educación, es decir, como eje transdisciplinar donde los contenidos escolares se adaptan a la realidad sionatural del alumnado (Estepa, 2013; De castro, 2017; Lucas, 2018). Es decir, el patrimonio, entendido como contenido educativo y desde una perspectiva holística, integradora y compleja, adquiere su valor formativo en la medida que permite entender desde el presente los acontecimientos del pasado y proyectarnos a un futuro con las habilidades y competencias necesarias con las que poder afrontar los distintos problemas socioambientales y culturales en los que estamos inmersos (Fontal e Ibañez, 2017). Así, hacemos referencia al concepto de patrimonialización entendido como el proceso mediante el cual una comunidad elige, pone en valor, aquellos elementos que los representan como cultura, elementos que traducen su historia representando estos elementos una red de diferentes relaciones y narrativas (Lucas y Estepa, 2016). Dicho de otra forma, en esencia, estamos apelando a lo que Fontal (2013) ha llamado la “visión humanista de la educación patrimonial” (p. 17); a la visión humana del patrimonio. En este sentido, la educación artística tiene mucho que aportar, ya que, la nueva manera de entender el arte supone, como apunta Freeland (2003), “un continuo examen de nuestra conciencia perceptiva y una continua expansión de la conciencia del mundo que nos rodea” (p.183). Por tanto, y como afirma Aznar (2006), la educación artístico-patrimonial es el vehículo necesario para interpretar y comprender estos procesos. Ya la antigua ley educativa (LOGSE, 1990) en el currículo de Primaria lo recogía de esta forma:

La producción artística forma parte del patrimonio cultural de un pueblo. En consecuencia, la educación artística ha de permitir el acceso a ese patrimonio cultural, a su aprecio, al reconocimiento de las variaciones en los criterios y en los estilos a lo largo del tiempo y de unas sociedades a otras (Real Decreto 1344, 1991, p.28938).

Y en la nueva LOE (2006) encontramos varios párrafos en los que se alude implícita y explícitamente al patrimonio y al arte como conceptos imbricados:

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. (...)

La competencia artística implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades (LOE, 2006, p.17161).

De igual modo, el currículo educativo de Secundaria (LOMCE, 2013) estipula, por un lado:

Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural. Y por otro; Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación (p.177).

Y, en lo relativo a las competencias clave:

La competencia en conciencia y expresión cultural, implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. (p.535)

Estas alusiones resultan fundamentales de cara a reivindicar la importancia de la educación artística para la enseñanza del patrimonio cultural, sobre todo si tenemos presente que las competencias básicas permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. En palabras de Fontal (2016), el logro de estas competencias básicas debe “capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (p.108).

Por tanto, el arte de hoy, sólo tiene sentido si tiene como finalidad ser un medio para provocar nuestras conciencias, ejerciendo en el espectador un sentimiento, una emoción, e incluso una acción de protesta contra el reflejo de una realidad que nos muestra los problemas económicos, sociales, políticos y ambientales de nuestro siglo. No es suficiente conocer el entorno, hay que cuestionarlo (Gutiérrez y Fernández, 2018) y el arte nos hace poner en duda nuestros prejuicios y estereotipos, abrimos a la ambigüedad y a la especulación (Marín, 2003). Estamos de acuerdo con Dewey (2008) en afirmar que, la función principal de los museos artísticos debería ser acercar el mundo del arte a toda la ciudadanía, convirtiéndose así en un lugar vivo donde el aprendizaje y el desarrollo integral de las personas esté asegurado. En este sentido, Caston (1987) afirmaba que los museos podrían ofrecer a los estudiantes experiencias únicas porque en él podrían aprender viendo, tocando y explorando objetos reales en vez de limitarse a mirar libros en un aula en la convencional posición de oyentes de los profesores. Aprenderían mediante una experiencia activa, no pasiva. Caston también pensaba que los museos podrían ofrecer a los estudiantes una más visual comparación y comprensión de las diversas culturas. Mayer (1974) desarrolló esta idea cuando escribió que la educación a través del museo podría llegar tan lejos como para ser capaz de cambiar las actitudes de los estudiantes sobre su cultura y sobre las de los demás a través de una reafirmación, reconocimiento y apreciación positivos. Afirmamos, por tanto, que los museos necesitan a las escuelas, y el arte necesita de ambos. No sólo se activan mutuamente, sino que adquieren mayor entidad al combinar sus fuerzas, al generar marcos de mediación. Según Huerta (2010), las escuelas y los museos se necesitan porque no podemos perder ninguno de estos privilegios con los que se identifican muchos de nuestros rasgos culturales. Tanto los museos como las escuelas se fortalecen al conectar sus especificidades, para evolucionar y para adecuarse a la realidad social.

Y así ha sido entendido por los principales museos europeos. Actualmente contamos con enriquecedoras propuestas educativas que, más allá de las orientadas al ámbito no formal y que citábamos algunos ejemplos anteriormente, concentran

sus esfuerzos en ofrecer a las escuelas proyectos didácticos bien planificados e imbricados con el currículo educativo. De acuerdo con esto, es interesante destacar la oferta didáctica de los museos daneses para la educación primaria y secundaria, y que la Dirección General de Patrimonio Cultural de Dinamarca recoge en la publicación “Buenas prácticas. Ejemplos de la oferta didáctica de los museos para la educación primaria y secundaria”. Los once museos que se presentan son excepcionales ejemplos de cómo estas instituciones pueden ser aulas de aprendizaje alternativas, donde los escolares pueden desarrollar propuestas interdisciplinarias enfocadas en problemáticas sociales a partir de las cuales alcanzar un alto nivel académico y compromiso social (Johnsen, 2008). En nuestro país, los grandes museos internacionales como el Museo Thyssen-Bornemizza, el Museo del Prado o el Centro de Arte Reina Sofía, cuentan con laboratorios y/o gabinetes didácticos que brindan a las escuelas recursos, programas y asesoramiento al profesorado con el fin de trabajar conjuntamente. Y también lo hacen otros menores como el MACBA, el TEA o el IVAM, entre otros tantos.

A nuestro parecer apostar por esta conexión entre escuela y museo debería ser una prioridad entre los objetivos educativos de los gobiernos. Arrojar más luz y clarificar en qué consiste estas “buenas prácticas” en un museo es necesario para extender estas propuestas didácticas a más centros. Y que las escuelas puedan cumplir así, con su fin último, como es la formación de una ciudadanía crítica y participativa. Por ello, en esta publicación, presentamos el estudio de un caso concreto dentro del proyecto i+D, como es el Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna, como ejemplificación de todo lo argumentado hasta ahora.

2. Metodología de investigación

Como se indicó en la introducción, el estudio que aquí presentamos forma parte del proyecto de Investigación EPITEC, el cual está financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. La finalidad de este proyecto es conocer la práctica real de los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio que se da en los centros educativos y las instituciones patrimoniales para abordar los aspectos relacionados con el paisaje, la ciudadanía, las identidades, los problemas socioambientales y el desarrollo sostenible en la enseñanza obligatoria. De forma que, durante las primeras fases del proyecto se busca conocer los criterios clave que definen un perfil de buenas prácticas educativas en el ámbito museal. Y en una segunda fase, comparar resultados, establecer diferencias y afinidades y proponer soluciones a los obstáculos detectados. Por lo que, siguiendo la línea sobre Best Practice marcada desde 2012 en ICOM (International Council of Museum) y tomando como referente el proyecto ECPME, proyecto de I+D+i Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (con código de referencia MICINN-12-EDU2011-27835), se seleccionan 28 museos: 8 españoles, 6 portugueses, 3 americanos, 4 italianos y 4 chilenos (Tabla 1). La selección de estos museos viene determinada a partir de los parámetros establecidos en los estudios previos del grupo de investigación, que se fundamentan en el tratamiento social del patrimonio, como constructor de identidad y de conformación de ciudadanía, o que han acreditado el diseño y realización de buenas prácticas en educación patrimonial (Cuenca, 2003; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez 2015, 2016; Estepa, 2013; Lucas, 2018).

Tabla 1. Museos participantes en la investigación. Elaboración propia.

España	Portugal	Italia	Chile	EEUU
Parque Nacional de Doñana (Huelva)				
Parque de las Ciencias (Granada).	Museo Duero (Oporto)		Museo Pedro del Rio Zañartu (Concepción)	
Histórico Municipal Écija (Sevilla)	Museo do Douro (Oporto)	Museo Tamo di Ravenna	Museo de Historia Natural (Concepción)	
Conjunto Arqueológico de Carmona (Sevilla)	Museu municipal de penafiel (Oporto)	Museo Nezionale e biblioteca della Musica di Bologna	Museo Claudio Arrau (Chillán)	Science Center (Pohenix)
Centro de Interpretación de Bilbilis (Calatayud)	Museo Municipal de Faro (Algarve)	Museo del patrimonio industriale Bologna	Museo del Limarí (La Serena)	History Museum Tempe (Pohenix)
Museo Nacional del Prado (Madrid)	Museo do Traje de Saõ Bras de Alportel (Algarve)	Museo della Citta di Rimini	Museo Palacio Baburizza (Valparaíso)	Herad Museum (Pohenix)
Museo del Ferrocarril de Asturias (Gijón)			Museo Rioja (Valparaíso)	
Ecomuseo Molino del Pintado (Huelva)			Museo de Hª y Ciencias Naturales (Valparaíso)	

En el aspecto metodológico, sigue un enfoque etnográfico ya que la finalidad es conocer los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los sujetos que viven dichos acontecimientos. Por tanto, la estructura que presenta esta investigación se centra en el paradigma interpretativo/naturalista (Gómez, 2011; Guba, 1983; Guba y Lincoln, 1991; Roman y Apple, 1991), tomando la metodología cualitativa como marco de referencia. Este enfoque no pretende probar teorías ni hipótesis (el análisis es inductivo), tiene en cuenta el fenómeno en su conjunto y reconoce la aplicación de planteamientos epistemológicos flexibles (Medina y Castillo, 2003; Seva, Soriano y Vera, 2010) con la utilización de múltiples técnicas para la obtención de datos, como son las entrevistas (estandarizadas y en profundidad), el diario de campo, la

observación (sistemática y participante), los grupos de discusión (con la participación de investigadores/as y profesionales educativos expertos) y la documentación y análisis de materiales y producciones desarrolladas en el proceso de experimentación de las propuestas de educación patrimonial (Tabla. 2).

Tabla 2. Estructura de la investigación. Elaboración propia.



Pero, el manejo de técnicas e instrumentos cualitativos nos hace ser vigilantes en su tratamiento. Por ello, para disminuir los sesgos y aumentar la consistencia del estudio, a la hora de analizar los resultados, se han seguido las estrategias indicadas por Gibbs (2007) o Simons (2012), que indican la conveniencia de interpretar continuamente y la necesidad de enfocar y reenfocar el objeto de estudio, adoptando los cambios de estrategias que el contexto demande. De forma que, cada museo es un caso de estudio en el que se aplica la misma secuencia e instrumentos de investigación, pero la tabla de categorías se adapta a las circunstancias propias de cada uno. Pues no podemos olvidar que estamos analizando una realidad dinámica y cambiante como es la realidad educativa, lo que exige aplicar métodos flexibles.

Por último, decir que, los datos específicos de cada institución serán utilizados con posterioridad para realizar un análisis transversal y comparativo del conjunto de casos, al mismo tiempo que nos permite obtener resultados significativos de cada caso estudiado, como el que aquí se presenta y que pasamos a explicar a continuación.

3. El caso del Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna

El Museo Internazionale e biblioteca della musica de Bologna (Italia) se concibe como espacio abierto donde la música vive en el presente, ya sea producida por instrumentos antiguos o con las últimas tecnologías digitales, provenientes de la tradición occidental o de culturas musicales y artísticas lejanas. Por ello, nuestra realidad de estudio, tenía unas características muy concretas, teniendo que adaptar, como decíamos en el epígrafe anterior, las categorías teóricas previamente diseñadas a nuestro contexto. En la tabla 3, recogemos las categorías emergentes que nos ayudaron a entender la realidad estudiada (Tabla 3).

Tabla 3. Tabla de categorías para el análisis de la información. Elaboración propia.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
C. 1 ¿Qué se enseña?	S.C.1.1 ¿Por qué algo es patrimonio?	Fetichista- Excepcionalista
		Monumental
		Estética
		Temporal
		Diversidad
		Simbólico-identitaria
	S.C.1.2 ¿Qué patrimonio se enseña?	Patr. Natural-Histórico-Artístico
		Patr. Etnológico
		Patr. Científico-Tecnológico.
		Patr. Holístico
	S.C.1.3 ¿Qué nivel de interrelación existe entre el patrimonio que se enseña?	Unidisciplinar
		Multidisciplinar
		Interdisciplinar
	S.C.1.4 ¿Cómo se integran los contenidos?	Sin integración
		Integración simple
Integración compleja		
S.C.1.5 ¿De qué manera se contextualizan los contenidos?	Funcional	
	Temporal	
	Espacial	
	Social	
C.2 ¿Cómo se enseña?	S.C.2.1 ¿Qué tipo de actividades se desarrollan?	Actividades tradicionales
		Actividades vivenciales
	S.C.2.2 ¿Qué nivel de relación existe el museo y la escuela?	Talleres esporádicos
		Materiales específicos
		Integración plena
	S.C.2.3 ¿Qué recursos se emplean?	Pasivos tradicionales
		Pasivos TICs
		Activos tradicionales
Activos TICs		
C.3 ¿Para qué se enseña?	S.C.3.1 ¿Qué dimensiones del aprendizaje se establecen?	Cognitiva
		Emocional
		Social
	S.C.3.2 ¿Qué finalidad tiene el proceso educativo?	Alfabetización científica y cultural
		Expresión
		Vínculos identitarios
		Transformación social

Para recoger la información, los instrumentos utilizados fueron la entrevista en profundidad (E.1) al responsable didáctico del museo, el director Enrico Tabellini, los materiales didácticos (M.D) diseñados por el museo (ficha de talleres y la revista dAdA, que es una publicación que aúna los criterios que sigue esta institución en relación con su línea educativa) y una observación presencial no participante (O1), cuya información se recogió en una rejilla de observación y un diario investigador.

Además, con el fin de asegurar la validez de nuestro estudio, aplicamos como modelo de análisis el modelo de triangulación de Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2015, 2016) y Lucas (2018), denominado doble triangulación. Por tanto, la investigación que se presenta tiene un enfoque multimetódico que nos permite contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa.

Mientras en la primera triangulación (E1-O1) se lleva a cabo un proceso de interpretación que nos permite destacar las convergencias y divergencia existentes entre las concepciones del director del museo y las actividades realizadas en el museo, bajo el paraguas del sistema de categorías, en la segunda triangulación (G.D-O1-M.D), reforzamos la validez y la fiabilidad de nuestras interpretaciones con el apoyo del análisis de los materiales didácticos (Fig. 1).

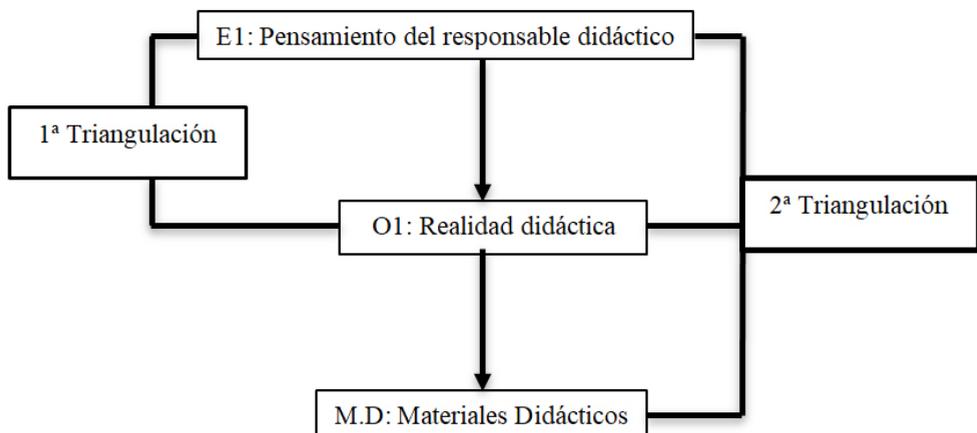


Figura 1. Esquema de doble triangulación utilizado en el estudio. Elaboración propia.

Una vez extraídos y analizados los datos, la información se ha sintetizado y dado lugar a un informe de investigación. En la tabla 4, se recogen los talleres analizados que, como vemos, comprenden un conjunto amplio de actividades destinadas a las diferentes etapas de educación obligatoria: Infantil, Primaria y Secundaria (Tabla 4).

Tabla 4. Talleres ofertados por el museo (Museo Internazionale e biblioteca della música).
Elaboración propia.

TALLER	NIVEL EDUCATIVO
O Pintinho do samba	Infantil
La coda canterina	Primaria
Il carnevale degli animali	Infantil
La storia di Igor	Primaria
Takabanda	Primaria
Le canzoni di Ada Maty	Infantil y primaria
Fontana Mix	Infantil y primaria
Storia di un burattino	Primaria
Le coda canterina	Primaria
Musikattiva	Primaria
Butacada, por favor!	Primaria
Rimusicazione	Primaria
Musicage	Secundaria
Lugolamugola	Primaria
Le voci delle cose	Primaria
Il museo suona	Secundaria
Hip Hop Hurra	Secundaria
Sinestesia	Secundaria
Bologna al Opera	Primaria y secundaria
Musica dei popoli	Primaria y secundaria
Danze popolate	Primaria y secundaria

La información obtenida se analizó con el programa Atlas.ti según las categorías de análisis comentadas anteriormente.

3.1 Resultados de la categoría 1: ¿Qué enseña de educación artístico-patrimonial el Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna?

Hablar de música es hablar de arte pues no debemos de olvidar que es considerada como una de las siete artes universales desde el período helenístico. Desde la Antigüedad, y como apunta Comotti (1986), la música, como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, constituye un elemento con un valor incuestionable en la vida de las personas. Y mucho más en la actualidad, nuestra sociedad, a raíz del desarrollo tecnológico, vive en un contacto permanente con la música, siendo los cauces de interpretación y creación musical muy amplios y diversos. Así pues, a nuestro modo de

ver, la música debe establecer puntos de contacto con todas las áreas de conocimiento y su planteamiento didáctico tiene que ser holístico e integrador. Y es así como lo hace el museo analizado, ya que, a partir de la música, se trabajan otros tipos de patrimonio como son el científico-tecnológico: “construcción de instrumentos” (E.1/ Quotation 1:9), el etnológico: en el “taller musica dei popoli” (T.17/ Quotation 1:3) y el natural-histórico-artístico:

se elabora una analogía compleja entre la vibración cromática y la vibración del sonido, combinando colores e instrumentos: el amarillo y una llamada de trompeta, el verde tiene los tonos semigráficos de un violín, el azul profundo y meditativo tiene la voz de un violonchelo, el rojo un golpe de campana (T.2/Quotation 1:13).

Además, se hace desde una perspectiva simbólico-identitaria; sus talleres didácticos ofrecen referencias sociales, naturales, espaciales y sociopolíticas que hace que los escolares puedan llegar a comprender una sociedad determinada: “meterlos en la cultura” (E.1/Quotation 1:3) o “abrir una ventana al territorio, a la riqueza que se ha acumulado aquí” (E.1/Quotation 3:15).

En este sentido, uno de los objetivos principales que se plantean es, que las actividades didácticas que se trabajen en los museos, recojan las distintas tipologías patrimoniales de una manera integrada e interdisciplinar; tal y como se evidencia que se hace aquí: “tratamos de dar una mirada general sobre diferentes áreas mientras desarrollamos un proyecto específico” (E.1/Quotation 1:15). Y, que los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) tengan una integración compleja:

Es mucho más interesante crear un placer en torno a la música hecha principalmente de práctica y luego poco a poco poder incluir una serie de noticias, información, que afecta a las piezas del museo, así que diría que el taller es un punto de llegada, nunca de partida. Vienes al museo después de muchas cosas hechas aquí (E.1/Quotation 1:12).

Con todo ello, el Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna consigue producir conocimiento y despertar un gusto por el arte y la música que lleva a la formación de personas receptivas, críticas, dialogantes, imaginativas y reflexivas (Jove y Betrian, 2012).

Sin embargo, el museo desde un primer momento es consciente de la existencia de algunos obstáculos de base, para que estos objetivos sean posibles, como es la dificultad que tiene en sí una colección de instrumentos y partituras musicales que, a juicio de la sociedad en general, encierra un saber enciclopédico y academicista, reservado para expertos/as:

(...) para entender cómo organizar esta colección, que es una colección muy difícil (se refiere a la concepción enciclopédica de las piezas), entendimos que debíamos diseñar una serie de propuestas específicas, que debían de estar bien articuladas y diseñadas según la edad y el objetivo, dependiendo del grado de desarrollo mental y las características de las diversas edades (E.1/Quotation 2:8).

Siguiendo los argumentos de Aguirre (2005), esta circunstancia forma parte de un círculo cerrado de problemas que determinan la situación de las disciplinas artístico-patrimoniales en la enseñanza formal: la falta de valoración del arte en la escuela genera una limitada sensibilidad artística de la población, que lleva a concebirlo como

una disciplina académica alejada de su realidad, lo que provoca su escasa presencia curricular en la enseñanza obligatoria. Especialmente en el caso de Secundaria, pues a pesar de la importancia que, como hemos visto en la introducción, tiene la educación musical para el desarrollo de la percepción, de la sensibilidad estética, de la expresión creativa y la reflexión crítica en el alumnado (Tourrián, 2006; Cortés y Márquez, 2017), la LOMCE (2013) da a la música y a la educación artística el estatus de específicas y no troncales. Es decir, elimina la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Educación Primaria, y Música en Educación Secundaria, dejando a las Administraciones Educativas autonómicas, la total competencia sobre dichas materias. Como consecuencia de ello, podría ocurrir que un/a alumno/a termine su escolarización obligatoria sin haber estudiado la materia de Música en ningún curso, lo que implica, lógicamente, la merma en el nivel cultural general de la sociedad. Y si, como venimos defendiendo a lo largo de toda esta publicación, la música es una experiencia humana de primer orden, como tal, debería aprenderse en la escuela.

Por ello, entendemos que, si la música y la educación artística no son materias explícitas de currículo educativo, es fundamental que nos acercamos ellas desde la educación patrimonial. Sólo así, conseguiremos que no resulte fácil delimitarlas curricularmente en el ámbito educativo y sea una materia indispensable en el desarrollo madurativo de los/as escolares (Logan y Logan, 1980).

3.2 Resultados de la categoría 2: ¿Cómo se enseña en el Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna?

En relación con la categoría metodológica que diseñamos para poder acercarnos a esta realidad tan compleja como es el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier contexto educativo, del informe se desprende que el museo tiene muy arraigado su discurso pedagógico: “Este museo es un museo muy educativo y cuando comenzamos inmediatamente preparamos un programa muy detallado para acercar el área entre sí a través de escuelas de todos los niveles” (E.1/Quotation 3:1). Así, todos los talleres que se desarrollan se caracterizan por su carácter vivencial; algunos se centran más en la experiencia auditiva: “Musikattiva” (T.9/Quotation 2:2), “Le voci delle cose” (T.7/Quotation 3:5); otros en el movimiento: “Hip Hop Hurra” (T.7/Quotation 2:6), “Danze popolate” (T.13/Quotation 2:9); otros en el tacto y la expresión cromática: “Sinestesia” (T.2/Quotation 2:8), “se elabora una analogía compleja entre la vibración cromática y la vibración del sonido, combinando colores e instrumentos” (E1/Quotation 2:15); y en la mayoría se intentan integrar todos los modos de expresión: “hemos diseñado toda una serie de talleres basados en el movimiento, el sonido y el color” (E.1/Quotation 2:19).

De esta forma, el Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna logra ofrecer contextos de aprendizaje ricos y diversos, flexibles y transversales, lo que les asigna un amplio potencial para desarrollar experiencias educativas que trascienden la estructura de la educación formal. El museo se convierte, así, en un escenario educativo de un gran potencial motivador, en el que el patrimonio artístico destaca como un elemento generador del interés de los estudiantes (Oliva y Serrano, 2002). Tener un ambiente motivacional positivo facilitará, según López-Manrique, San Pedro-Veledo y González-González de Mesa (2014), que el estudiantado se involucre.

Además, el carácter interdisciplinar que tienen todos estos talleres, así como su coherencia respecto a las necesidades formativas del alumnado, hacen que, a través de la experiencia artística, se llegue al desarrollo estético y creativo, permitiendo desarrollar

aspectos matemáticos, de la literatura, la historia o las ciencias, que a su vez, favorecen la construcción de valores sociales:

(...) creamos una experiencia compartida [se refiere con el resto de las materias], una experiencia musical y luego te hace perder el conocimiento de un evento histórico, una puesta en escena en la que hay un elemento que puedes reconocer inmediatamente porque lo has dado a conocer, porque lo probaste, lo probaste y entendiste las dificultades (E.1/Quotation 3:21).

Sin embargo, como argumentan Gutiérrez y Fernández (2018), el recurso material no basta para llegar a tener una apreciación del patrimonio-artístico completa, ya que el arte es una actividad compleja (cognitivo-perceptiva) que no emerge de forma espontánea sino de la experiencia. Por ello, los recursos que se emplean en los distintos talleres son, fundamentalmente, lo que hemos llamado en nuestro sistema de categorías, activos tradicionales; es decir, aquellos que implican la participación activa del alumnado: “Exploramos los instrumentos y elegimos los sonidos. Imaginamos cómo pueden ser representados y los hacemos en folios transparentes. Reunimos todos los folios formamos así nuestra orquesta. Jugando y componiendo nuestras canciones musicales” (O1/Quotation 2:17). (Fig. 2).



Figura 2. Registro de Observación. (Taller 9: Fontana Mix). Imagen de autor: registro de observación.

Pero, por encima de todo, lo más destacable del aspecto metodológico de la programación didáctica, es que consigue integrar los objetivos curriculares de cada etapa escolar con el programa educativo:

(...) siempre tenemos en cuenta el plan de estudios. Programar talleres o actividades para las escuelas primarias es más fácil porque esta idea de aprender a través de una práctica recreativa es algo que todavía está muy presente en los programas, mientras la escuela secundaria desaparece... (E1/Quotation 2:19);

“programamos juntos (se refiere a los profesores de secundaria)” (E.1/Quotation 2:27).

Y es que, este museo considera especialmente importante la formación del profesorado para poder lograr esta conexión coordinada y eficaz con la escuela. Por ello, tiene un proyecto de capacitación docente, a través del cual, mediante talleres y reuniones periódicas en el museo, los profesionales de la educación formal adquieren no sólo los contenidos necesarios para abordar la enseñanza del patrimonio-artístico, sino también las aplicaciones y usos que se pueden dar a los contenidos asimilados en asimilados en dichos cursos:

proyectos de capacitación docente, que es otra área que tenemos. Entonces, lo importante en lo que estamos trabajando mucho en este momento es capacitar a los profesores, así que les damos toda una gama de habilidades que puedan desarrollar en sus clases. Hacemos cuatro reuniones en el museo durante el curso. En ellas, hacemos mini-ciclos sobre un tema, que puede ser instrumentos, bailes, composición o canto. Son clichés sobre un tema en particular y luego hay un diálogo sobre cómo poner en práctica estas cosas en el aula. Pero trabajar en la capacitación es un multiplicador, porque si tienes un grupo de 25 maestros es algo que puede tener un valor mucho mayor (E.1/Quotation 2:29).

Entre las recomendaciones generales de Eisner (2004), para superar los obstáculos que se encuentran en la práctica docente, lo más importante a tener en cuenta es no caer en la rutina cómoda de lo que se está enseñando. Desde nuestro enfoque, creemos que estas escuelas de capacitación docente suponen una motivación para el profesorado, ya que ayudan a paliar el desgaste que sufren estos profesionales en el día a día en las aulas (López-Manrique, San Pedro-Veledo y González-González de Mesa, 2014), adquiriendo las estrategias motivacionales intrínsecas y extrínsecas necesarias para que esto no ocurra.

3.3 Resultados de la categoría 3: ¿Para qué se enseña en el Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna?

La educación artística patrimonial, como herramienta de humanización y calidad de vida, nos permite la construcción de las habilidades necesarias para gestionar nuevas situaciones, retos e incertidumbres. Según Eisner (2004), la educación artística permite el desarrollo y la exploración de la mente ayudándonos a transformar la conciencia. Es decir, conocemos el mundo y somos conscientes de que formamos parte del entorno y podemos interaccionar con él. Por ello, del informe se desprende que los talleres y actividades planteadas no sólo llevan a obtener un aprendizaje emocional, a partir del cual poder conocer y gestionar sus emociones, sino también a desarrollar aquellos conocimientos necesarios para diseñar deducciones, hacer interpretaciones lógicas, formular preguntas científicas o diseñar métodos de evaluación:

Si ves un laúd dentro de una vitrina, hasta cierto punto te interesa saber cuántas cuerdas tienes, pero si escuchas el sonido porque tienes a alguien tocando el laúd, que es un instrumento muy raro ahora pero que tiene una serie completa de repertorios (toda la música de Oriente Medio todavía lo usa) está claro que los repertorios se pueden rechazar de varias maneras: puedo hacerte sentir una parte de las 500 pero puedo hacerte sentir una pieza árabe-andaluz y por lo tanto tener una experiencia acústica interesante en lugar de una guía que dice: “esto es un laúd, etc.” (E.1/Quotation 3:2).

Intervenimos en los laboratorios musicales con pequeños juegos que sirven para la concentración y la atención auditiva. Son pequeños juegos que después tienen que verbalizar lo que han aprendido... una vez que entiendes, lo haces con los ojos cerrados y puedes plantear nuevos interrogantes (E.1/Quotation 3:11).

En este sentido, como argumentan Gómez del Águila y Vaquero (2014), vivir el arte con la autonomía que requiere la experiencia artística real es fundamental para construir nuestras identidades personales y colectivas. A partir del patrimonio artístico, podemos conocer y comprender otras identidades. Pero, para reconocer al otro, tenemos que aclarar nuestra experiencia, nuestro propio yo; y el arte, según (Parson, 2003), “hace transparente nuestra naturaleza interior, tanto para nosotros mismos como para los demás” (p.218).

Sin embargo, desde nuestro enfoque consideramos que reconocernos a nosotros mismos y conocer el entorno es el primer paso, pero es necesario ir más allá. Para poder llegar a adquirir la dimensión social del aprendizaje, no es suficiente reconocer el entorno, hay que cuestionarlo; y, para ello, es necesario que el alumnado entienda que no existen teorías cerradas, sino que el conocimiento tiene que ser flexible y que está sujeto a la realidad del momento. Una realidad cambiante que es interpretada desde la experiencia personal de cada individuo, por ello, es necesario sacudir nuestros prejuicios y abrirnos a la ambigüedad y especulación, siendo la experiencia artística una eficaz herramienta educativa para conseguirlo (Marín, 2003).

Es mucho más rentable estar en el laboratorio, trabajando en un proyecto, por ejemplo, sobre la vocalidad que partir de la palabra hablada: “... ahora vamos al museo y explicaré qué es el teatro de la ópera”. No tiene sentido, la ópera tuvo su momento y ha cambiado completamente el terreno en el que se basan las cosas sobre las que habla la colección (E.1/Quotation 3:5). (Fig. 5).



Figura 3. Registro de Observación. (Taller 7: Coda Canterina). Imagen de autor: registro de observación.

De cualquier modo, lo que sí que debe ser incuestionable en la práctica educativa de cualquier campo o materia es crear las condiciones necesarias que permitan a los estudiantes expresar sus sentimientos e ideas para poder tomar decisiones con libertad y cuestionar su realidad.

4. Conclusiones

Hemos desarrollado en estas páginas las categorías de análisis más representativas del programa didáctico del Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna. Consideramos que la educación artístico-patrimonial, la interacción escuela-museo, y la potencialidad didáctica de las actividades que se recogen y valoran, responden a una buena calidad de las prácticas educativas que se desarrollan en este museo.

El informe pone de manifiesto que estamos ante un programa y una praxis didáctica que es capaz de generar las competencias fundamentales que son necesarias para el desarrollo global del individuo. De forma que, partiendo del desarrollo artístico se puede llegar a trabajar la competencia social y ciudadana, la competencia de autonomía e iniciativa personal o la competencia lingüística (Gutiérrez Pérez, 2012). Esta forma de entender el proceso educativo va más allá del “saber hacer” y se centra en el “saber ser”, demostrándose así que la educación patrimonial favorece la percepción y expresión de emociones, la construcción de un comportamiento interdisciplinar, el desarrollo de estrategias y habilidades de investigación, la interpretación de significados y la toma de decisiones (Juanola, 2005; Estepa, 2013).

Por último, decir que, el informe de esta práctica educativa será recogida y registrada de forma sistémica en la memoria del proyecto. Se pretende que, mediante la difusión de los datos, se pueda abrir un diálogo continuado entre la institución museística y la Universidad, con el fin de que la interacción escuela-museo y educación patrimonial-educación ciudadana sea una realidad en cualquier proceso educativo. No podemos olvidar que la dimensión educativa implícita en el conocimiento del patrimonio es su razón de ser, puesto que no existiría un patrimonio sin una ciudadanía que se reconozca en él, como tampoco existiría una ciudadanía sin patrimonio (Lucas, 2018).

Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Octaedro/EUB.
- Álvarez, D. (2007). El museo como comunidades de aprendizaje. En Huerta, R. & De la Calle, R. (Eds.) *Espacios estimulantes: Museos y Educación artística* (109-128). Valencia: Guada Impresores.
- Arriaga, A. & Aguirre, I. (2013). The role of the learner in the construction of meaning at Tate Britain. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(2), 203-218. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.42077
- Aznar, F. (2006). Educación artística, cultura y patrimonio. *Educación artística y visual ante el reto social, cultura y territorialidad*, 206-208. Sevilla: COLBAA.

- Caston, E. (1987). *A model for teaching it a museum setting using art education and art appreciation as the education and subject area components*. (Tesis doctoral). Universidad de Texas, Tech university.
- Comotti, G. (1986). *Historia de la Música (1). La música en la cultura griega y romana*. Madrid: Turner Música.
- Cortes, P. & Márquez, M. J. (2017). *Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido*. Málaga: UMA Editorial. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2590>
- Cuenca, J. M. (2003). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- De Castro, P. (2017). Movimiento pendular: proyectos de educación patrimonial en la esfera formal y la informal. El proyecto Pintia de Innovación Educativa y la Fiesta del Vino de Viver. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (4), 7-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400001>
- Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 97-109. <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2015.14.9>
- Delgado-Algarra, E. J. & Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós. [SEP]
- Efland, A. (2002). *Una historia de la Educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004) *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona. Paidós.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Freeland, C. (2003). *Pero, ¿esto es arte?* Madrid: Cuadernos Arte Cátedra. <http://dx.doi.org/10.24310/BoLArte.2006.v0i26-27.4581>.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En Fontal, O. (Ed.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (9-22). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28 (1), 105-120.
- Fontal, O. & Ibáñez, A. (2017) La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, 375, 184-214.
- Gibbs, G. R. (2007). *Análisis de datos cualitativos*. Madrid: Morata.
- Gómez, E. (2011). *El modelo interpretativo (Octubre 2011 Ed.)*. Recuperado de: <http://ejemetupnle94.blogspot.mx/2011/10/el-modelo-interpretativo-tercer.html>
- Gómez del Águila, L. M. & Vaquero, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18 (1), 209-240. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42543
- Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041

- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. I (Eds). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, 148-165. Madrid: Akal.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1991). Investigación naturalista y racionalista. En Husen, T. & Postlthwaite (Eds.) *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 3337-3343. Barcelona: Vicens-Vives.
- Gutiérrez Pérez, R. (2012). Educación artística y Comunicación el Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (2), 209-240. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n2.39035
- Gutiérrez, R. M. y Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre el trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (2), 361-374. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57324>
- Huerta, R. (2010). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, 23 (1), 2011. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.5.
- Johnsen, K. (2008). *Buenas prácticas. Ejemplos de la oferta didáctica de los museos para la educación primaria y secundaria*. Dirección General de Patrimonio Cultural de Dinamarca.
- Jove, G. y Betrián, E (2012) Entretejiendo encajes entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24 (2) 301-314. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n2.39036
- Juanola, R. (2005). Las ciudades como museo. Arquitectura del imaginario. En Belver, M., Moreno, C. & Nuere, S. (Eds.). *Arte Infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Universidad Complutense.
- Kopytoff, I. (1986). The cultural biography of things: Commoditization as process. En Appadurai, A. (Ed.). *The social life of things: commodities in cultural perspective*, 64-91. Cambridge: Cambirdge University Press.
- Recuperado de: http://ls-tlss.ucl.ac.uk/course-materials/ANTH7021_68798.pdf
- Lekue, P. (2009). Actitudes del alumnado preadolescente hacia la enseñanza artística en el museo: la experiencia del Museo Artium de Vitoria/Gasteiz con centros educativos públicos y concertados de las comunidades autónomas vasca y navarra. *Ikastorratzae-Revista de didáctica* (5), 1-7.
- LOE (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4/5/2006, p.17158 a 17207)
- Logan, L. M. y Logan, V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos Tau.
- LOGSE (1990): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 295 de 10/12/2013, p. 28927-28942).
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238 de 4/10/1990, p.149-546).
- López-Manrique, I.; San Pedro-Veledo, J. C. & González-González de Mesa, C. (2014). La motivación en el área de Expresión Plástica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (2),199-213. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41265
- Lucas, L. (2018). La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.

- Lucas, L. & Estepa, J. (2016) El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35-46. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación artística*. Madrid: Pearson Education.
- Mayer, S. (1974) What about museums? *Art Education*, 27 (4), 16-17.
- Medina, A. & Castillo, S. (2003). Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales. Madrid: Editorial Universitas.
- Oliva Alcalá, C. & Serrano Llopis, C. (2002). La obra de arte como motivación y aprendizaje en educación infantil. En Barreales Llamas, P.; Moreno Martín, L & Gervilla Castillo, J. (Eds.). *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, 2, 1253-1256. Málaga: CEDMA.
- Parson, M. (2003). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós.
- Roman, L. G. & Apple, M. W. (1991). ¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica. *Educación y Sociedad*, 9, 59-90.
- Seva, F.; Soriano, M. C. & Vera, M. I. (2010). La práctica docente en Ciencias Sociales: un análisis cualitativo. Ávila, R. M.; Rivero, M. P. & Domínguez Sanz, P. L. (Eds.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (78-84). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- Simons, H. (2012). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Xanthoudaki, M. (1998). Educational Provision for Young People as Independent Visitors to Art Museums and Galleries: Issues of Learning and Training. *Museum Management and Curatorship*, 17 (2), 159-172.

