

Museos y Facultades de Bellas Artes: didáctica para un reencuentro

Museums and Fine Arts Faculties: teaching for a meeting

JOSÉ M^a DE LUELMO JAREÑO

Departamento de Pintura

Facultad de Bellas Artes

Universidad Politécnica de Valencia

jolueja@pin.upv.es

Recibido: 10 de octubre de 2006

Aprobado: 24 de noviembre de 2006

RESUMEN:

Desde una perspectiva contemporánea, la aspiración básica del museo es extender la cultura de calidad a un público lo más amplio y diverso posible. Con todo, quizá más relevante aún ha de ser su preocupación por aquellos grupos que se encuentran en un periodo concreto de formación educativa. En este sentido, existe un colectivo muy determinado que requeriría especial atención, al estar compuesto por personas que en un futuro próximo podrían, o bien formar parte de los equipos de trabajo museístico, o bien incluso dotarlos de contenidos expositivos: los estudiantes de la licenciatura de Bellas Artes. Las relaciones entre este colectivo y los museos presentan tantos puntos de contacto como desencuentros, pareciendo obvio que los vínculos entre ambos demandan una planificación mejor estructurada y más consistente que la habitual hasta la fecha, propósito en el que el docente universitario juega un papel fundamental.

PALABRAS-CLAVE: Historia, paralelismo, cambio de paradigma, interdependencia, aprendizaje activo

De Luelmo, J.M. 2007: Museos y facultades de Bellas Artes: didáctica para un reencuentro. *Arte, Individuo y Sociedad*, 19: 135-154

ABSTRACT

From a contemporary perspective the basic aim of the museum is to extend the culture of quality to a public as diverse and wide as possible. Even more important must be its work with those groups related to the different levels of education. In this sense, there is a highly specific group which requires special attention, for it's composed by people that in the near future could either take part in the activity of the museum or even to contribute to it through their own work: the students of fine arts faculties. The relationship between this group and the museum offers as many points of juncture as misunderstandings, and it seems obvious that the bonds between them are demanding for a better and more consistent planification. In order to achieve this, the role of the university teacher is a fundamental one.

KEY WORDS: History, paralelism, change of paradigm, interdependency, active learning

De Luelmo, J.M. 2007: Museums and fine arts faculties: Teaching for a meeting. *Arte, Individuo y Sociedad*, 19: 135-154

SUMARIO

1. Introducción.
2. Las relaciones entre el museo y los estudios de bellas artes: un recorrido histórico.
3. En torno al estado actual de la cuestión.
4. El alumno de bellas artes en el contexto museístico actual.
5. El papel del docente en las relaciones museo-alumno de bellas artes.
6. Actividades de aprendizaje en el museo y en la universidad:
 - a. Tareas previas
 - b. Actividades colectivas en el museo
 - c. Actividades colectivas en el aula
 - d. Tareas personalizadas
7. Conclusiones.
8. Bibliografía

1. Introducción

El museo, el recinto de las musas. Así denominaban los griegos a ese espacio donde se recogían las obras de arte y se les rendía una especie de culto pagano por haber sido creadas, se suponía, bajo la inspiración de tales divinidades. Desde entonces, quizá sólo exista otro lugar -al margen del taller del artista- donde las musas encontrarían acomodo de manera tan evidente: las escuelas de bellas artes, ese ámbito donde tradicionalmente se ha generado el arte en su forma más elemental. Apelar hoy en día al influjo de las musas para desentrañar la experiencia artística ha dejado de tener cualquier sentido, pero esa mediación suya entre espacios y actividades dispares nos devuelve, sin embargo, a una realidad un tanto desdibujada: el estrecho vínculo existente entre unas y otras instituciones, su interdependencia, incluso. De hecho, referirnos a museos y escuelas de bellas artes como instituciones denota con bastante claridad el estado actual de la cuestión, el grado de oficialidad que ambas esferas del arte han alcanzado con el tiempo. Quizá por ello las relaciones entre una y otra no muestran la fluidez que cabría suponer, al encerrarse en una organicidad autónoma que, si bien favorece su estabilidad interna, desatiende a menudo este tipo de nexos con áreas afines.

En rigor, sería injusto denunciar que no se realizan esfuerzos por involucrar al alumnado de bellas artes en los museos, y viceversa, pero es una obviedad señalar que esta relación puede mejorarse notablemente en un momento en que, por un lado, la institución museística corre el riesgo de ensimismarse en una dinámica empresarial y, por otra, los estudios vinculados al área de humanidades requieren una sólida redimensión profesional. Así las cosas, se hace necesario replantear esta interconexión desde su misma base, es decir, desde la propia labor de la docencia, creando una plataforma educativa que estimule y fomente dichos vínculos y que, en correspondencia, debiera encontrar su contraparte en los distintos departamentos de los museos. Dado que esta última competencia escapa casi por completo al docente universitario -sirviendo si acaso como asistente al respecto-, nos centraremos en aquellas cuestiones que sí le atañen directamente y en las cuales posee capacidad de actuación directa, esto es, las relativas al diseño de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje relacionadas con el museo.

En el curso de estas páginas trataremos de realizar, en primer lugar, un repaso histórico de las relaciones entre los estudios de bellas artes y los

centros de arte, prestando especial atención a las particularidades del caso español. Seguidamente haremos un breve balance del estado actual de la cuestión mediante una valoración de los recursos y fórmulas más recurrentes en dicho intercambio, incidiendo en la comunidad de intereses y objetivos que museos y facultades parecen tener a día de hoy. Se apuntarán por último aquellas estrategias didácticas que, tras haber sido contrastadas en el ejercicio nuestra propia tarea docente, han mostrado tener una mayor viabilidad y efectividad; llegado el caso, éstas podrían resultar de utilidad tanto para otros docentes como para aquellas áreas museísticas que tengan competencia en estos cometidos.

2. Las relaciones entre el museo y los estudios de bellas artes: un recorrido histórico

Ha quedado señalado cómo el museo surge en la antigüedad griega como un puro agrupamiento de obras de arte en un edificio circunstancial, es decir, bajo una forma bastante distinta a lo que hoy entendemos como tal. El valor casi cultural de las muestras en exhibición hacía que los aprendices de oficios artísticos acudiesen a estos centros con una intención entre formativa y reverencial, circunstancia ésta que se veía incrementada con la adscripción del arte a credos y prácticas religiosas específicas. Con todo, el carácter de la educación artística -y que conservaría hasta mucho tiempo después- era estrictamente dirigista, de forma que el alumno actuaba como mero discípulo de determinada escuela o maestro, lo cual le relegaba a la asimilación de un estilo y unos cometidos funcionales fuertemente establecidos. La fase formativa consistía, como consecuencia, en la realización de cuantas tareas tuviese a bien encomendarle el maestro dentro del propio taller, incrementándose su dificultad y el grado de pericia exigido en consonancia con la edad. Así pues, la didáctica del arte consistía en una transmisión directa de contenidos y técnicas por parte del maestro, actividad en la cual se empleaban ocasionalmente copias de obras tenidas por canónicas y visitas a lugares señalados por su relevancia artística. Durante muchos siglos, este tutelaje constituiría la pauta educativa por antonomasia, una práctica puntualmente completada por el contacto con otros talleres, por el acceso a colecciones privadas en poder de las autoridades reales, nobiliarias y eclesiásticas, o por la posibilidad de viajar a otras ciudades o países.

Este sistema de enseñanza se mantendría sin apenas variaciones hasta la irrupción de las revoluciones liberales en los estados europeos, fenómenos que impulsaron la creación de colecciones netamente públicas y el replanteamiento de la educación reglada. En marcado contraste con el *studiolo* renacentista, que literalmente ocultaba los materiales de la colección, o la *Kunstkammer* barroca, cuya norma clasificatoria -el grado de rareza de los objetos- escapaba a los no iniciados, el *British Museum* se convertiría en 1759 en el primer museo de acceso público, si bien manteniendo un carácter bastante minoritario al tratarse de un gabinete científico y anticuario para uso de entendidos, con nula intención didáctica. En marcado contraste con este modelo anglosajón, "evergético" -esto es, fundado a partir de la donación o compra por parte del estado de colecciones privadas-, y rompiendo con su implícita estrechez de miras, los ilustrados franceses del momento reclamaban el derecho de la nación a conocer y disfrutar las colecciones reales, tal y como Diderot reivindicaba en su artículo "Louvre", contenido en la Enciclopedia. Los defensores de las ideas ilustradas argumentaban que la decadencia del gusto precisaba de un antídoto claro y ejemplarizante que bien podía encontrarse en los referentes clásicos atesorados en las colecciones regias, en las cuales se acumulaban descuidadamente dado su número y la desidia caprichosa de los monarcas, y que debían ser valoradas en su justa medida no sólo por los nacionales sino también por los foráneos -quienes percibirían así las grandezas culturales de la nación, en una época de plena competencia entre potencias imperiales.

Cuando, tras la revolución francesa, se nacionalizaron los bienes de la corona y de gran parte de la nobleza y del clero, la aspiración ilustrada de poner a disposición de todos lo que hasta la fecha había sido de disfrute casi exclusivamente privado adquiriría carta de naturaleza en las palabras de Roland, ministro del Interior, cuando en 1792 afirmase que "esta preciosa reunión de riquezas nacionales tiene como fin preparar para la instrucción pública los más variados materiales y disponerlos para aquellos modos de reparto que el gran sistema de la Educación Nacional, tan impacientemente esperado, está a punto de adoptar" (cit. en Bolaños, 1997, pág. 139). En consecuencia, los museos constituidos a raíz de este acontecimiento histórico se convertirían en la primera piedra de una nueva religión laica, a saber, la educación cultural.

De acuerdo con esta circunstancia, la redimensión pública de la

institución museística tuvo consecuencias inmediatas en la enseñanza de los oficios artísticos. Así, por ejemplo, la víspera de la inauguración del Museo Real de Pintura de El Prado (1819) el rey expresó sus deseos de "propagar el buen gusto en materia de bellas artes, suministrar a los aficionados ocasión del más honesto placer y a los alumnos de las artes del dibujo los medios más eficaces de hacer rápidos adelantos" (cit. en Bolaños, 1997, pág. 169). La nueva faceta instructiva del museo obligaba sobre todo a su "legibilidad universal", dejando definitivamente atrás la privacidad, el capricho selectivo y el hermetismo argumental. En el caso de El Prado se editaría incluso un catálogo de la colección -del cual se tiraron nada menos que diez mil ejemplares- que serviría como guía para visitantes y estudiosos al ofrecer información complementaria a la netamente visual.

Este proceso de democratización del museo supondría también un acercamiento a los estudios de bellas artes. En este sentido, a los alumnos de las escuelas y academias se les ofreció la posibilidad de acudir a El Prado, y con mayor comodidad incluso, los días de cierre; de hecho, durante muchas décadas, los días de vista serían únicamente dos, en tanto el resto de la semana permanecería ocupado por una multitud de aprendices del oficio de la pintura -hasta el punto de tener que adoptarse ciertas cautelas, pues se dice que éstos gustaban de trazar cuadrículas sobre los cuadros originales para facilitar su labor. Poco más tarde, en el tránsito del siglo XIX al XX, e influido por la Institución Libre de Enseñanza, el Ministro de Instrucción Pública llevará a cabo una serie de reformas relativas al estatuto de los museos en el contexto educativo general, definiéndolos por vez primera como "centros docentes", y dictaminando mediante el Real Decreto de 7 de septiembre de 1901 la visita obligada a los mismos, por parte de los maestros de enseñanza primaria y de sus alumnos, al menos dos veces por año. En cuanto a los estudiantes de enseñanzas medias o superiores, entre los que cabía incluir a los de aquellas propiamente artísticas, se apuntaba la conveniencia de frecuentar los museos a fin de "hacerlos apreciar de un modo directo y positivo los caracteres de aquellos productos en cuya observación están basadas las doctrinas" (cit. en Bolaños, 1997, pág. 325).

Con todo, no era ésta una de las políticas más avanzadas en la materia: en Estados Unidos, y en fecha tan temprana como 1905, el Metropolitan Museum nombró un supervisor educativo que puso en marcha programas

para escuelas, charlas ilustradas con pases de diapositivas, exposiciones móviles, publicaciones específicas y demás recursos de apoyo. Un año más tarde, el Museum of Fine Arts, que en 1876 había creado una escuela propia de dibujo y pintura, abriría una sala de lectura, programando además ciclos de conferencias a cargo de especialistas, publicando un manual didáctico y nombrando un docente para realizar rutas interpretativas a través de la colección (cfr. Alexander, 1979). Ambas instituciones constituyen claros exponentes de la nueva museología que empieza a gestarse en Europa a comienzos del siglo XX, favoreciendo iniciativas culturales de carácter público y destinando gran parte de su atención a las necesidades concretas del colectivo formado por los estudiantes de arte.

Al margen de esta progresiva consolidación de la interdependencia entre museo y escuela, merece mención expresa una circunstancia que se venía dando desde antaño en España, y que concierne al ambicioso y peculiar cometido de las academias de bellas artes. A lo largo de los siglos XVIII y XIX se había desarrollado un proceso que concentraba en las academias de bellas artes o de nobles oficios la gestión simultánea de la actividad museística, mediante la creación de fondos museográficos a partir de colecciones diversas, y formativa, a través de la fundación de escuelas especializadas. Al acaparar todas las competencias concernientes a las enseñanzas artísticas, estas instituciones determinaron las directrices y el alcance profesional, casi siempre restrictivo y a la medida de sus propias pautas normativas, de dichas escuelas. Paralelamente, su definición del gusto local en materia artística se traducían a menudo en la conformación de colecciones de corte localista que permitían mantener el tono de la tradición autóctona entre sus pupilos, constituyendo a menudo un elemento de fricción frente a las aspiraciones formativas del alumnado, de corte más expansionista o, simplemente, menos conservador.

Tras las experiencias progresistas, e incluso utópicas de la primera mitad de siglo -no cabe sino recordar proyectos como el Museo Pedagógico Nacional, de 1922, o el Museo Circulante puesto en marcha durante la Segunda República-, los años de posguerra supondrían en España una reafirmación de la autoridad de las academias, manteniéndose asociada a ellas no sólo la enseñanza de las bellas artes sino, en gran medida, una política museística bastante regresiva, que contrastaría fuertemente con la evolución natural en Estados Unidos y Europa de procesos como los antes citados.

3. En torno al estado actual de la cuestión

Como consecuencia de lo anterior nos encontramos con que, al menos en el caso español, los vínculos entre enseñanza artística y museo han resultado ser hasta fecha reciente demasiado formales y endogámicos, por cuanto ni la academia de bellas artes ni el museo asociado a ella presentan la dimensión global y dinámica que su supone más idónea de cara a una formación satisfactoria. Como sabemos, en el periodo de posguerra esta aspiración global encontró mejor sustento en otros países occidentales, en los cuales la creación de patronatos públicos y fundaciones privadas dedicadas al arte llevaba aparejado un compromiso educativo que se plasmaba en su propia estructura, en sus estatutos y en sus estrategias de actuación, evolucionando a partir de las pautas marcadas a comienzos de siglo. Al mismo tiempo, las escuelas de bellas artes tomaban el testigo de los grandes proyectos educativos de entreguerras y creaban programas de estudios interdisciplinares, ceñidos no sólo a las más diversas técnicas artísticas sino también al componente teórico, de tal manera que el aprendizaje estuviese a la altura de la complejidad cultural de la época. Sólo de esta manera podían seguirse y asimilarse las nuevas tendencias artísticas, emplazándolas en las corrientes de pensamiento y movimientos sociales correspondientes, y en consecuencia sólo así podía aspirarse a la incorporación del futuro artista a su contexto histórico específico. En definitiva, esta articulación de práctica y teoría con el tiempo presente, común a las nuevas instituciones museísticas y a las escuelas de bellas artes, urdía entre ambas y entre ellas y la sociedad una alianza mucho más estrecha que la existente en nuestro país.

En el último cuarto del siglo XX, la reincorporación del mundo político y cultural español al panorama internacional supuso la rápida y necesaria adaptación a estos esquemas, de forma que tanto el modelo museístico como el modelo educativo han venido experimentando un replanteamiento general, variablemente exitoso. Así, la creación de una estructura diversificada por áreas y departamentos dentro de los museos, esto es, la profesionalización y especialización de sus competencias, se ha visto acompañada en el tiempo por una reestructuración de los estudios de bellas artes. De hecho, la incorporación de éstos a la enseñanza superior ha coincidido con el reconocimiento oficial de la enorme importancia del museo, especialmente en lo tocante al arte moderno. Se trata de un proceso simultáneo, bastante obvio: al cambiar el arte, cambia la

pedagogía asociada a él -vinculada a las facultades de bellas artes- y cambia también el órgano que recoge de forma más visible dichos cambios -el museo. En el caso de este último, el enorme giro epistemológico, teleológico y formal del arte moderno ha producido el tránsito de una política museística centrada exclusivamente en el objeto a otra más atenta al público, mediante la adopción de criterios didácticos y ya no simplemente estéticos o archivísticos, entendiendo que en el terreno museístico se juega gran parte de la efectividad del arte de nuestra época, a través de su adecuada valoración y contextualización. Así pues, la tipología del museo como almacén del arte ha dado paso a un modelo de museo como dinamizador del arte, coincidente en el tiempo con la transformación experimentada por la facultad de bellas artes, que de mera depositaria de la tradición ha devenido en laboratorio de la creación artística. Este paralelismo debiera constituir, en definitiva, un acicate para su mutuo acercamiento.

4. El alumno de bellas artes en el contexto museístico de hoy

Según esto existirían motivos más que fundados para mantener y potenciar los nexos entre ambas instituciones y sus integrantes, pero en la práctica tanto los departamentos de educación de los museos como las universidades parecen desatender un tanto este hecho. Por una parte, estas últimas suelen prestar mayor atención a aquellas salidas profesionales netamente "creativas", teniéndose el museo por una especie de organismo burocratizado y coercitivo que apenas posibilitaría en sí mismo dicha virtualidad. Por otra, la política educativa del museo, al tener que atender a un público amplio y dividido en grandes sectores de población, no puede concentrarse debidamente en las particularidades que este sector de público requiere. De hecho, según se deduce de la taxonomía establecida por Aurora León (1978), el perfil del estudiante de Bellas artes estaría a medio camino entre lo que denomina un "público especializado" y un "público culto", dada su consideración híbrida del museo como centro de investigación y como espacio de carácter meramente cultural. De acuerdo con este estudio, las relaciones del primer tipo de público con la institución museística son de índole muy técnica, vinculadas la mayoría de veces a investigaciones avanzadas; en el caso del segundo, el del así llamado "público culto", dichas relaciones serían más laxas y eventuales. Al parecer, a ello contribuye no sólo la autosuficiencia -tristemente real-

que le caracteriza sino las preferencias que de aquella se derivan, por enfrentarse individual y silenciosamente a las obras. En este sentido, este público es el más reactivo a una auténtica política educativa basada en medios didácticos para la colectividad. Lo demuestra el hecho de que el estrato configurado por estudiantes universitarios recibe la educación a través de los profesores universitarios o de forma independiente, desconectados del equipo del museo (León, 1978, págs. 183-184).

Para complicar aún más esta particularidad, este colectivo podría incluirse también entre lo que Aurora León denomina "gran público", al subsumirse en esa gran categoría genérica junto a escolares de enseñanza primaria y media, trabajadores, profesionales y demás visitantes del museo. En consecuencia, y de acuerdo con estas premisas, el visitante-alumno de bellas artes se encontraría entre la investigación básica (al estar vinculado directamente al arte), la educación formal (en tanto estudiante) y la no formal (como visitante independiente del museo), dificultando sobremanera su adscripción a una u otra dinámica de trabajo. Porque si bien -como apunta M^a Inmaculada Pastor (2004)- cabe considerar siempre la atención educativa a grupos específicos, más allá de edades o niveles educativos, tal vez no se pueda exigir a los departamentos de educación que atiendan en pie de igualdad la elevada especificidad de este colectivo, pues ello conllevaría la planificación de actividades muy definidas que desdibujarían las pautas pedagógicas habituales en estos grupos de trabajo. Sin embargo, sí debería solicitarse la colaboración de éstos y otros estamentos del museo -conservadores, comunicadores, bibliotecarios, etc.- con el docente, dado que actúa como agente necesario, como receptor de las informaciones y gestor de los instrumentos implicados en las tareas de enseñanza-aprendizaje.

5. El papel del docente en las relaciones museo-alumno de bellas artes

Cabe señalar ante todo que, así como el museo se encuentra en nuestro país en plena fase de consolidación, así también la universidad se halla sumida en un complejo proceso de transformación de sus estructuras y cometidos, proceso que tiene por objeto su adecuación al nuevo modelo de sociedad y a las necesidades que éste promueve. Las bases de este proceso fueron establecidas a nivel europeo en la llamada Declaración de

Bolonia de 1999, y bien puede afirmarse que suponen una completa redimensión de aquello que entendemos como educación universitaria, por cuanto propugnan el paso de un modelo estrictamente dirigista a otro, más flexible, en el cual el alumno aparece como corresponsable de su propio aprendizaje. La aspiración elemental del modelo educativo que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es que el alumno sea capaz de acoger la información que recibe y de adaptarla a sus intereses, seleccionando y completando aquello que le resulta más apropiado para cada contexto específico, en medio de una sociedad en que las situaciones se transforman constantemente.

Ni que decir tiene que, en el ámbito del arte y, en consecuencia, de la museología vinculada a él, los cambios y giros están a la orden del día, formando parte consustancial de su funcionamiento interno. Es por esto que la educación del alumno de bellas artes habría de estar dirigida, primordialmente, a esta circunstancia, favoreciendo su adaptabilidad y su capacidad de respuesta frente al acelerado ritmo de los cambios que acontecen en nuestras sociedades, correspondiéndole además en todo ello un papel propositivo, acorde con su virtualidad creadora. Desde esta perspectiva, al modelo educativo clásico, acumulativo y fraccionado, se le opondría un nuevo modelo, integrador y constructivo, que en su propia conformación y dinámica llevaría ya las señales de la sociedad en que se inscribe. Es decir, la concepción del conocimiento artístico como un constructo cerrado, de corte tradicional -típica de las escuelas de bellas artes, y perceptible aún hoy en ciertas facultades-, debería dar paso a una concepción dinámica y dúctil conformada por multitud de estímulos e informaciones, susceptibles de ser desarrolladas si la ocasión (laboral, creadora, investigadora) así lo requiriese. Se trataría, en resumen, de romper cualesquiera fórmulas de aprendizaje estático y de sustituirlas por un modelo en que el alumno desempeñase una función determinante, pues únicamente de este modo podría marchar en paralelo con el cambiante estatuto del arte y del museo contemporáneo.

Esta circunstancia conlleva, como es lógico, un cambio de paradigma, desde una "pedagogía del enseñar" a lo que se ha denominado "pedagogía del aprender": en el marco del EEES, el docente pasa de ser un mero expositor de informaciones a actuar como una especie de guía del conocimiento que induce al aprendizaje por parte del alumno de un conjunto, preestablecido pero elástico, de contenidos, ya sean éstos

conceptuales, metodológicos o actitudinales. Estas competencias se adecuan al cometido que señalábamos en relación al "papel mediador" del docente con el museo y a su adquisición de responsabilidades a este respecto, y deberían impulsar un nuevo perfil del profesor universitario, más curioso, emprendedor, dialéctico y empático de lo habitual hasta ahora, en correspondencia directa con el desarrollo de esas mismas cualidades en el seno del museo contemporáneo.

6. Actividades de aprendizaje en el museo y en el centro docente

Dado que, al menos en nuestro ámbito, las relaciones entre museo y universidad suelen circunscribirse por lo común a una cooperación puntual u ocasional, esta eventualidad no permite al profesor realizar una previsión estable del aprendizaje, salvo si ambas instituciones se acogen a un convenio marco que permita incorporarlo con antelación en los programas de estudios. De acuerdo con nuestra experiencia personal, los patrones de colaboración museo-universidad se suelen restringir, hoy en día, a la realización de prácticas en determinados montajes expositivos - como operarios técnicos, asistentes o cuidadores- o en departamentos museísticos -a modo de auxiliares. Además de su carácter pseudolaboral, la gran anomalía de esta situación es emprender prácticas sin un sustento teórico que las anteceda ni una seria contextualización de los cometidos del museo. En este sentido, es de lamentar que, salvo en los tardíos másters o en cursos de posgrado, rara vez se den experiencias de colaboración que proporcionen al alumno conocimientos complejos y auténticamente formativos sobre la estructura o el propio funcionamiento del museo, su modelo museográfico, su metodología de trabajo, su política expositiva o de difusión, sus proyectos de investigación o sus criterios archivísticos, por poner unos casos.

Ante esta situación, el profesor de primer y segundo ciclo no puede sino proponer personalmente actividades de aprendizaje que suplan este vacío educativo, a poder ser contando con la colaboración puntual, como señalábamos, de ciertos miembros de la plantilla del museo. Eilean Hooper-Greenhill (1998) señala que la tarea del aprendizaje, en relación con el museo, puede dividirse y darse dentro de las siguientes tipologías: de forma simbólica (lectura y escucha de materiales textuales: acción pasiva, abstracta), de forma icónica (mirar objetos, imágenes o acciones relacionadas con los contenidos del museo: acción pasiva, concreta) y de

forma activa (interactuar con los trabajadores del museo o con los artistas que expongan en él, participar en debates y foros, presentar trabajos ante el conjunto del aula: acción activa y experimental). Las actividades que diseñe el docente habrán de acogerse, por consiguiente, a esta triple tipología, desdoblándose a su vez entre aquellas susceptibles de desarrollarse previamente en el aula, presencialmente en el museo, con posterioridad en la clase o, finalmente, en tutorías personalizadas. Lo que sigue es una sucinta descripción de modelos de actividad que hemos estado implementando hasta la fecha en estos cuatro ámbitos; en cada uno se realiza asimismo una breve alusión al nivel de cooperación que requiere por parte de los distintos agentes educativos.

a. Tareas previas

" Un emplazamiento lógico y motivado, dentro del programa de estudios, del conjunto de actividades a realizar. La primera tarea del docente será, sin duda, justificar el contacto del alumno con el museo y el lugar que ocupará dicha actividad en su proceso formativo, procurando hacer explícitos los objetivos y los cometidos, a fin de estimular su interés y su participación activa. Esta tarea no debería ser meramente ocasional, sino periódica, manteniendo una agenda de temas susceptibles de ser desarrollados en contacto con el museo.

" Una valoración del museo como institución. Algunas actitudes museísticas, vinculadas al dirigismo político y a determinadas estrategias de mercado, así como un cierto desencanto generacional, han propiciado en las facultades de bellas artes el arraigo de cierta tendencia "antimuseística" que obliga al docente a comenzar por hacer valorar el museo en lo que tiene de instrumento formativo para el alumno y, por ende, para la sociedad. Esta labor exige realizar una génesis detallada y razonada de la idea de museo, incidiendo en sus avatares históricos y en los modelos e implicaciones que presenta en el instante actual.

" Una adecuada contextualización del museo en sí. Al hilo de lo anterior, conviene realizar un análisis detallado de aquel museo con el cual se vaya a entrar en relación, precisando su lugar en el panorama museístico y cultural, sus objetivos, su trayectoria y su situación presente. En este punto resulta interesante realizar consultas grupales sobre el museo a través de Internet -una herramienta que suele propiciar una participación más activa del alumno-, así como contar con la colaboración del museo en cuestión para la provisión de información que habitualmente

no figura en la documentación al uso: memorias de actividades o exposiciones, balances de su incidencia pública, proyectos de expansión o intensificación, motivaciones y criterios seguidos para articular su colección, estructura administrativa, etc.

b. Actividades colectivas en el museo

" Visitas adaptadas al estudiante de Bellas Artes. El conocimiento factual del museo debería realizarse siempre mediante una visita guiada, llevada a cabo por o en colaboración con alguno de los trabajadores especializados en estas tareas. A requerimiento previo del docente se deberá hacer mayor hincapié en mostrar y explicar al alumnado determinados apartados o áreas vinculadas con sus intereses inmediatos o futuros: funcionamiento de los departamentos de conservación y archivo, didáctica, montaje, etc. Cabe tener en cuenta que el carácter de esta visita es muy específico: los equipos del museo han de comprender que no se trata de abrir sus espacios de trabajo a un público cualquiera, sino de facilitar el aprendizaje a alumnos muy concretos que el día de mañana tal vez puedan, o bien emplearse en estas instituciones, o bien -como artistas- abastecerlas de contenidos. Las facilidades proporcionadas al grupo han de ser, por tanto, reales y efectivas.

" Material documental técnico. Es evidente que, para el alumno de bellas artes, tanto las hojas informativas como las fichas o carpetas didácticas, dirigidas al profano, resultan demasiado básicas. Una información más elaborada sobre cada exposición (planteamiento general, metodología investigadora, dinámica de los equipos de trabajo, secuenciación de los procesos, etc.) será de enorme utilidad para una adecuada comprensión de la complejidad de los procesos implicados en la labor museística. En cualquier caso, es fundamental disponer del catálogo de la colección o de la exposición para su consulta simultánea durante la visita, a fin de completar la información visual y de someterlo a contraste con los referentes reales, apreciando así el valor intrínseco de cada soporte, el físico y el bibliográfico.

" Diarios de visita. Resulta de gran utilidad instar al alumno a tomar nota de cuanto vea y escuche, a recopilar datos y a plasmar por escrito sus impresiones en el espacio del museo: relación con otros museos conocidos, valoraciones subjetivas, aciertos o disfunciones en el

montaje, vacíos informativos, valoraciones sobre la obra expuesta, etc. Todo este conjunto de notas puede ser empleado más tarde, en el contexto del aula o la tutoría, para el desarrollo de actividades grupales o individuales.

c. Actividades colectivas en el aula

" Actividades de aprendizaje cooperativo. A partir de las informaciones recogidas en contacto con el museo y de otras obtenidas mediante la investigación posterior, una actividad recurrente suele ser elaborar trabajos en grupo. Si bien esta estrategia educativa obliga a la colaboración entre un determinado número de alumnos, resulta ser demasiado hermética (4 o 5 personas, por lo común), y no es propiamente colectiva, pues se reduce a llevar a cabo tantos proyectos como grupos. Un trabajo verdaderamente cooperativo, como el que se desarrolla en los museos, implica el entrecruzamiento entre los distintos equipos de trabajo, cada uno de los cuales realiza una tarea diferenciada. Una fórmula simple consiste en especializar a cada grupo (investigación gráfica, investigación bibliográfica, composición del documento de trabajo, etc.) de tal modo que, reuniendo a representantes de cada grupo, éstos intercambien informaciones y puntos de vista entre sí y se coopere de manera efectiva y global.

" Representación de roles. Una variante del planteamiento anterior consiste en establecer un reparto de papeles (comisario, artista, conservador, director, patrocinador, etc.) entre un número reducido de alumnos, de forma que cada uno represente un cometido dentro del proyecto mientras el resto de la clase analiza y valora su actividad personal y conjunta. De esta manera, el alumnado accede a una mejor comprensión de la enorme dificultad que entraña la práctica museística, y de la necesidad de sinergias y acuerdos que ha de guiar siempre su dinámica de trabajo.

" Seminarios temáticos. Convocar al aula a especialistas en determinadas áreas o funciones del museo y llevar a cabo sesiones conjuntas de consulta o debate constituye sin duda un buen instrumento de profundización. En este sentido, no sólo resultaría de interés la intervención de diseñadores, conservadores, montadores y demás personal técnico, sino también (e incluso muy especialmente, dado que en

la visita al museo ya se habría entrado en contacto directo con los anteriores) la participación de comisarios que pudiesen hacer más explícitas sus intenciones y sus criterios expositivos, así como de artistas que reflexionasen en torno a sus aspiraciones acerca del museo (al hilo de sus propias exposiciones, por ejemplo).

" Foros de reflexión crítica. Este modelo de actividad permite al alumno reflexionar y argumentar fundadamente sobre colecciones o exposiciones en un ámbito colectivo, de igual a igual -siempre y cuando el docente guíe con solvencia e inteligencia la actividad. A modo de apoyo, o como estímulo para la discusión, pueden emplearse muestras de prensa especializada que aporten enfoques más nítidos o elaborados sobre museos o muestras concretas.

" Estudio de casos. Un buen método para implicar al alumno en la problemática del museo contemporáneo es el planteamiento de casos o situaciones particulares en las cuales se ha de tomar partido por una postura determinada. Así, por ejemplo, variables o alternativas en montajes expositivos, a partir de una idea inicial fija, o disyuntivas de índole más compleja (de tipo moral, relativas al rigor científico, etc.). Dada la enorme variedad de enfoques éticos y estéticos a la hora de plantear y resolver una exposición, esta actividad puede adquirir una enorme relevancia formativa.

d. Tareas personalizadas

" Trabajos individuales tutorizados. Con el fin de fomentar estrategias de autoaprendizaje, una herramienta recurrente es el planteamiento de trabajos teórico-prácticos de realización individual, bien relacionados con la museología y la museografía en un sentido amplio, bien con los contenidos de un museo o de una muestra determinada. Obviamente éstos han de ser supervisados por el profesor en horarios de tutoría, procurando un ajuste preciso del trabajo a las características de cada alumno para así propiciar la máxima efectividad.

" Información adicional personalizada. Toda información auxiliar (bibliografía, direcciones, materiales gráficos, etc.) puede ser proporcionada con mayor precisión y claridad en el contexto tutorial, un espacio donde el docente puede actuar como punto de unión con el museo y servir como aval frente a dicha institución -emitiendo cartas de

autorización para la investigación o facilitando convenios puntuales, por ejemplo. Al hilo de lo anterior, el docente ha de conocer suficientemente las posibilidades profesionales del trabajo museístico, a fin de orientar al alumno sobre las posibilidades laborales en este campo y sobre la adaptación de su currículum a esos fines, así como informarle acerca de posibles becas, intercambios o colaboraciones que puedan facilitarle esa opción.

7. Conclusiones

A raíz de lo apuntado en las páginas precedentes pueden extraerse algunas conclusiones generales que permitan determinar, siquiera desde una perspectiva parcial, el cometido del museo dentro de la actual formación universitaria en bellas artes.

En primer lugar, parece claro que existe una interdependencia histórica entre las escuelas de arte y el museo, comenzando por su vinculación en la antigüedad y continuando con el desarrollo paralelo de ambas entidades artísticas, hasta llegar a una estructuración consistente de sus objetivos y sus cometidos respectivos. En el caso español la consolidación de la idea contemporánea de museo, entendido como agente de cuidado, catalogación y promoción del patrimonio artístico del pasado y del presente, ha coincidido en el tiempo con el afianzamiento de las facultades de bellas artes como centros oficiales para la formación en artes plásticas, de manera que puede afirmarse que ambas instituciones han adquirido su madurez de forma simultánea y en tiempo bastante reciente. Esta sincronía debiera favorecer que las relaciones entre ambas se diesen sin apriorismos ni hábitos contraídos desde antaño, favoreciéndose con ello proyectos conjuntos, dinámicos y de amplio alcance.

En segundo lugar, con la progresiva apertura del museo hacia sectores amplios de público se ha dado también una especialización de sus tareas educativas y difusoras. Este hecho ha traído como consecuencia una redimensión social del museo, paralela también a nuevas situaciones a las que se debe adaptar el licenciado en bellas artes. Precisamente una de ellas es la eventualidad de desarrollar su actividad posterior en el museo, de manera que la colaboración entre éste y la universidad, previa a la licenciatura, ha de ser lo más sólida posible. En este sentido, ambos han

de mantener su colaboración, como hasta ahora, en tareas de estabilización y promoción del arte, pero a este nexo cultural habrá de unírsele también otros de índole profesional, dado que la cantera de futuros especialistas museísticos se encontraría, en buena proporción, en las facultades de bellas artes. A día de hoy, parece evidente que este tipo de relaciones se presentan casi exclusivamente en los programas de tercer ciclo o en los estudios de master, y se hace necesario diseñar programas de actividades específicas en primer y segundo ciclo (en el futuro grado) que preparen al alumno de cara a esta eventual salida profesional.

En tercer lugar, se hace asimismo imprescindible estabilizar los vínculos propiamente pedagógicos, es decir, aquellos que conciernen al empleo de colecciones y exposiciones como herramienta de aprendizaje. Debido a la falta de estrategias educativas preestablecidas (a causa, quizá, de la alta especificidad del alumno de bellas artes), el profesor debe implementar los medios necesarios para suplir este vacío, empleando sus conocimientos específicos para ejercer como mediador cualificado. A este respecto, existen a su alcance multitud de recursos pedagógicos que permiten diseñar actividades de aprendizaje sin necesidad de acogerse a convenios o colaboraciones oficiales, de cuya eventualidad no puede depender el alumno. Muchas de estas actividades, sin embargo, precisan de ayuda por parte del museo, demostrando así que la labor conjunta de unos y otros resulta completamente necesaria.

8. Bibliografía

Alexander, E. P. 1979: *Museums in Motion. An Introduction to the History and Functions of Museums*, Nashville, ASSHLH Press.

Alonso Fernández, L. 1999: *Introducción a la nueva museología*, Madrid, Alianza.

Bolaños, M. 1997: *Historia de los museos en España*, Gijón, Trea.

Fuentes, P., Ed. 1997: *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*, Madrid, Pirámide.

Hooper-Greenhill, E. 1998: *Los museos y sus visitantes*, Gijón, Trea.

León, A. 1978: *El museo. Teoría, praxis y utopía*, Madrid, Cátedra.

Monereo Font, C., y Pozo Muncio, J.I. 2003: *La universidad ante la nueva cultura educativa*, Madrid, Síntesis.

Pastor Homs, M. I. 2004: *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Barcelona, Ariel.

Zabalza, M.Á. 2002: *La enseñanza universitaria: una visión de conjunto*, Madrid, Narcea.