

# Mércores de arte: el museo como aula educativa, inclusiva y transformadora

**María Begoña Paz García**  
Universidad de Vigo 

**Carmen Quinteiro Moreno**  
Maestra de Educación Infantil y Primaria 

**Cristina Varela Casal**  
Universidad de Vigo 

**Iciar Ezquieta Llamas**  
Universidad de Vigo 

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.102586>

Enviado: 4 de mayo de 2025 • Aceptado: 24 de julio de 2025

**Resumen:** Los museos y espacios del arte son una oportunidad para desarrollar una práctica educativa inclusiva que promueva la transformación social y cultural. En este artículo se presenta “Mércores de Arte” (2016-2022), un proyecto concebido para atender las necesidades de un grupo de 4º de infantil, incluyendo a un alumno sordo y a otro con conducta disruptiva, utilizando el museo como un entorno de aprendizaje alternativo para fomentar la participación y el desarrollo integral de las personas.

El objetivo de este artículo es analizar, desde una mirada retrospectiva, el potencial educativo del museo como un recurso dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Asimismo, se busca reflexionar sobre el papel del lenguaje artístico como herramienta clave para la comunicación inclusiva y de atención a la diversidad.

La metodología empleada se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación-acción. Este enfoque implica la participación activa de todos los agentes involucrados, integrando la reflexión y la acción a través de una propuesta educativa basada en artes. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante y la entrevista. Para el análisis de la información, se emplearon herramientas como el análisis DAFO y el registro fotográfico.

Los resultados evidenciaron que las experiencias en el museo y los espacios de arte proporcionaron una respuesta efectiva a las necesidades individuales y grupales del alumnado, trascendiendo el marco curricular establecido. La experiencia artística favoreció la conexión física – emocional del alumnado, promoviendo el reconocimiento individual y colectivo a través de la producción, la expresión y la comunicación de las experiencias vividas.

En conclusión, la integración del museo como “aula fuera del aula” a través de la labor docente, se revela como una estrategia clave para la educación. Esta práctica no solo enriquece la alfabetización cultural de las personas, sino que también facilita experiencias de aprendizaje transformadoras, inclusivas y creativas.

**Palabras clave:** museos, inclusión, formación del profesorado, educación artística, mediación.

## ENG Art Wednesdays: the museum as an educational, inclusive and transformative classroom

**Abstract:** Museums and art spaces are an opportunity to develop inclusive educational practices that promote social and cultural transformation. This article presents “Mércores de Arte” (2016-2022), a project designed to meet the needs of a group of 4th-year preschoolers, including one deaf student and another with disruptive behavior, using the museum as an alternative learning environment to encourage participation and comprehensive development.

The aim of this article is to analyze, from a retrospective perspective, the educational potential of the museum as an integrated setting in the teaching-learning process. It also seeks to reflect on the role of artistic language as a key tool for inclusive communication and attention to diversity.

The methodology used is based on a qualitative action research approach. This approach involves the active participation of all stakeholders, integrating reflection and action through an arts-based educational proposal. The data collection techniques used were participant observation and interviews. Tools such as SWOT analysis and photographic records were used to analyze the information.

The results showed that the experiences in the museum and art spaces provided an effective response to the individual and group needs of the students, transcending the established curriculum framework. The artistic experience fostered physical and emotional connection, promoting individual and collective recognition through the production, expression, and communication of lived experiences.

In conclusion, the integration of the museum as a “classroom outside the classroom” through teaching work is revealed as a key strategy for education. This practice not only enriches students’ cultural literacy but also facilitates transformative, inclusive, and creative learning experiences.

**Keywords:** museums, inclusion, teacher training, arts education, mediation, art education.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. El museo como aula educativa, inclusiva y transformadora. 3. Objetivos. 4. Metodología. 5. Descripción de la experiencia. 6. Resultados. 7. Evaluación. Bibliografía.

**Cómo citar:** Paz-García, M.B, Quinteiro-Moreno, C. Varela-Casal, C., y Ezquieta-Llamas, I. (2025). Mércores de arte: el museo como aula educativa, inclusiva y transformadora. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 20 (2025).

## 1. Introducción

Pensar el espacio educativo nos encamina hacia un lugar donde las distintas disciplinas, agentes y metodologías se imbrican en procesos que favorecen el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), relacional y contextualizado (Giroux, 1994). Un aprendizaje situado “resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad” (Sagástegui, 2004, p. 31). donde el arte, la educación y la transformación social establecen una relación orgánica y comprometida (Sánchez de Serdio, 2021).

La cultura es el determinante primario del desarrollo individual y, las instituciones culturales (museos, locales musicales, centros culturales, galerías de arte y teatros), vías de acceso a la cultura. Por lo tanto, las artes “son un recurso para los educadores que deseen incorporar las artes a la educación” tal y como indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006, p. 3).

Para adaptar los marcos educativos y culturales a los desafíos contemporáneos, y a la Agenda 2030, es crucial reflexionar sobre ellos. La Conferencia Mundial de Educación Cultural y Artística de 2024, partiendo de que la educación cultural y artística está asentada en los derechos humanos y las libertades (UNESCO, 2006), presenta en el *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística* un conjunto de orientaciones y herramientas para integrar la cultura en la escuela, actividades extraescolares, educación no formal y aprendizaje permanente.

Como punto de partida, este marco de referencia para *Educación Cultural y Artística* propone “repensar el propósito, el contenido y la praxis de la educación con objeto de promover la equidad y la inclusión, la calidad y la pertinencia” (UNESCO, 2024, p. 1) con el fin de alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, es decir, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (Organización Naciones Unidas, 2015).

En este escenario, la inclusión se establece como uno de los principios vertebradores necesarios

A todos los niveles y en todas las formas, abordando y combatiendo el acoso, los estereotipos, toda forma de prejuicio discriminatorio o animado por el odio y todo elemento que incite a la discriminación, el racismo, la xenofobia, la hostilidad o la violencia (UNESCO, 2024, p. 4)

El horizonte reclama a profesionales del arte y la educación un ejercicio de autoevaluación para desarrollar otras formas de estar, compartir y crear cultura. En este sentido la experiencia educativa que se presenta parte de la inquietud de una maestra de infantil que, con su voluntad y perseverancia, rompe con “la invisibilidad de los maestros y las maestras cuando entran en el territorio del museo de arte” (Huerta, 2011, p. 56) a través de una propuesta pedagógica inclusiva focalizada en la educación artística.

“Mércores de arte” comienza en el 2º trimestre del curso académico 2016-2017 y tiene una duración de 6 cursos escolares. La experiencia surge para dar una respuesta urgente a las necesidades específicas del grupo de 4º de educación infantil compuesto de 17 alumnos/as, entre los que había dos casos especialmente sensibles: una persona sorda sin lenguaje comunicativo vehicular y otra con conducta disruptiva y desafiante. Ambos perfiles, por su naturaleza y complejidad, suponían una limitación para el desarrollo e integración de las rutinas diarias, de actividades, dinámicas y, por tanto, un obstáculo en todos los procesos de enseñanza/aprendizaje que se llevaban a cabo, tanto para el grupo en general, como para ambos menores en particular, alejándolos de una inclusión, aceptación e integración real.

Lo curricularmente establecido no daba una solución, ni podría ser garante de la función compensatoria y de atención a necesidades que urgía poner en práctica. Por tanto, para afrontar las situaciones particulares del grupo – aula se propuso un enfoque rizomático, en el sentido que Kizlari da al concepto *política cultural rizomática* (2019), que liga lo social, lo personal, lo educativo, lo político y lo cultural. De ahí nace un proyecto que plantea utilizar el arte, en su aspecto más integrador y terapéutico, dentro del aula en un primer momento y, por extensión, a museos y salas de exposiciones.

El perfil de la docente se diversifica hacia un modelo híbrido: creador, gestor, mediador, dinamizador. Y la propuesta educativa se articula en múltiples direcciones (experiencias museísticas, paseos sensoriales, conversaciones con artistas, procesos de creación colectivos, intercambio de conocimientos y reinterpretación de obras de arte, etc.) consiguiendo “inducir experiencias de aprendizaje transformadoras en diversos espacios de aprendizaje” (UNESCO, 2024, p. 8).

## 2. El museo como aula educativa, inclusiva y transformadora

### 2.2. El museo: un lugar para habitar

Una de las directrices del Marco de la UNESCO para la *Educación Cultural y Artística* aboga por “ampliar el concepto de entornos de aprendizaje estableciendo una cooperación más sostenida con espacios de aprendizaje formales, no formales e informales, tales como escuelas especializadas, museos, galerías, bibliotecas, recintos de artes escénicas, centros de creación, ciudades y municipios” (UNESCO, 20224, p.8). En este escenario el museo pasa a formar parte de una *Comunidad de Aprendizaje* (Álvarez, 2007) entendida esta como una “comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo cultural y propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano” (Torres, 2004, p. 1).

El museo es un lugar habitable y nutrido de experiencias en el que se desarrollan procesos participativos que fortalecen las alianzas con la comunidad entre distintos sectores, agentes e instituciones. Estas acciones y procesos colaborativos, que tan necesarios considera Moorkens et al. (2022), revitalizan la relevancia del museo en el contexto contemporáneo que se guía por un modelo sistémico “no transmisor, sino creador” (Álvarez, 2007, p. 109). Se debe tener en cuenta que “los problemas culturales, sociales, políticos y económicos están intrínsecamente vinculados. En algún momento, todo problema social es codependiente de otro; la teoría de la inclusión afirma esta idea” (Coleman, 2018, p. 31), por ello, el interés de este modelo radica en que ofrece “una visión de las circularidades, de los cambios e interdependencias” (Viscarret, 2009, p. 337).

Pero el museo traspasa la frontera de lo educativo. En su dimensión comunicativa, política y cultural, se encuentra un espacio vital de mediación e interacción entre diversos individuos (Peñaloza et al., 2018). El museo, señala Rajal, es “un espacio de confluencias, un territorio para la potencialidad donde convergen sujetos y estructuras muy diferentes con posicionamientos diversos frente a lo social, lo político, lo cultural” (2018, p. 52) y, por tanto, un centro de conexión intergeneracional, intercultural y socioeconómica que cumple una clara función social (Hooper-Greenhill, 2007).

### 2.2. El museo: equidad, inclusión, diversidad

La nueva definición de museo aprobada en la Asamblea General Extraordinaria del Consejo Internacional de Museos celebrada en Praga el 24 de agosto de 2022 pone el foco en la inclusión, diversidad y sostenibilidad. Pero ¿qué entendemos por inclusión? Como indica Coleman (2018) es un término de amplio espectro que ofrece múltiples significados. Para Booth y Ainscow (1998) la inclusión propone superar las barreras que impiden la plena participación y el aprendizaje de todas las personas, particularmente en situación de vulnerabilidad y riesgo de marginación y exclusión. La *Guía para la garantizar el acceso para la inclusión a todas las personas* (2005) indica que

la inclusión se entiende como un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante el aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación. (UNESCO, p. 13)

En el *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística* la inclusión es el eje vertebrador del primer bloque de objetivos estratégicos: *Acceso, inclusión y equidad en y mediante la educación cultural y artística* (2024) que tienen como finalidad garantizar el acceso equitativo a la cultura y el arte para todas las personas, independientemente de sus características, promoviendo métodos educativos inclusivos y diversos que combatan la discriminación y el odio.

La teoría de la inclusión aplicada al museo ofrece la oportunidad para una transformación social. Museos y otras organizaciones culturales tienen un gran potencial para empoderar a personas y comunidades, contribuyendo a mitigar las múltiples desventajas que experimentan los grupos en riesgo de exclusión social (Sandell, 2003). El museo, dice Silverman (2010), tiene el poder para “inspirar esperanza y sanación, mejorar vidas y mejorar el mundo” (como se citó en Coleman, 2018, p. 6).

Estudios recientes (Falchetti, 2020, Moorkens et al., 2022) demuestran el impacto positivo de las actividades museísticas en el bienestar, tanto para personas con demencia (mejorando su bienestar y el de sus cuidadores a través de la interacción con el arte y la socialización) como para jóvenes convictos (desarrollando habilidades cognitivas, sociales y autoestima mediante talleres artísticos y científicos).

Diversas voces reclaman una mayor presencia del museo en la comunidad (Montenegro, 2011). El museo debe “reconocer, valorar y aceptar la diversidad de los visitantes y considerarla como parte natural de la condición humana” (Bradford et al., 2021, como se citó en Springinzeisz & Cobos, 2024, p. 98) y, para ello, hay que desarrollar modelos museísticos más flexibles y experimentales (Valente, 2020) como transformar las exposiciones pasivas a laboratorios activos (Martínez, 2020).

No obstante para Mörsch (2015) no urge tanto incorporar ciertos segmentos de públicos sino introducir a las instituciones en el mudo que las rodea. Para generar un impacto social significativo la institución museística debe “adoptar perspectivas polifónicas en sus prácticas” (Springinzeisz & Cobos, 2024, p. 98) y disponer de espacios abiertos e inclusivos –que permitan la participación de todas las personas (Unesco, 2024).

Un museo, plural y diverso, ha de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que atienden a diferentes estilos de aprendizaje, incorporar recursos multisensoriales que faciliten la comprensión a personas con discapacidad visual o auditiva, y crear programas específicos para colectivos en riesgo de exclusión social (Moorkens et al., 2022).

Como señala Maddock (2022) el enfoque desde la diversidad, equidad, inclusión y accesibilidad ha empezado a reconocerse en muchas prácticas museísticas actuales (como se citó en Springinzeisz & Cobos,

2024) gracias a la imprescindible labor de los profesionales de los museos “como mediadores entre el espacio del museo, los objetos y la comunidad” (Coleman, 2018, p. 29).

Así pues, los museos tienen la responsabilidad de combatir la exclusión social a través de todos los medios culturales, sociales, políticos y económicos e iniciar así la inclusión en nuestra sociedad (Dood & Sandell, 2001; Coleman 2018).

### **2.3. El museo como aula educativa y transformadora**

La idea de museo enraizado en el coleccionismo ha transmutado a la del museo como organismo multifacético —recurso, medio, dispositivo, plataforma— que genera acciones y procesos en contraposición a una actividad puntual (Hooper-Greenhill, 1998). Actualmente el museo se reconoce como escenario educativo donde se producen “situaciones, lugares y momentos en los que se aprende” (Peñaloza et al., 2018, p. 176), capaz de inspirar, emocionar y transformar a cada persona.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de la UNESCO, realizada en Lisboa en marzo de 2006, ya planteaba en su Hoja de Ruta “la necesidad básica de las personas jóvenes de disponer de un espacio para las actividades artísticas, como por ejemplo los centros culturales comunitarios y los museos de arte” (UNESCO, 2006, p. 12). Museo y centros de arte aparecen mencionados de forma explícita como contextos de aprendizaje (UNESCO, 2006). El museo es más que una simple institución, es “una práctica significativa que se relaciona con otras prácticas que forjan valores culturales” (Padró, 2003, p. 52).

La exposición, como extensión del museo, es el medio principal a través del cual la mayor parte del arte se da a conocer (Rajal, 2018), facilita la construcción de narrativas que parten de un contexto real, activando la emoción, el diálogo y generando conocimiento de manera colectiva (Acaso & Megías, 2017). Como herramienta pedagógica, la exposición se proyecta en múltiples dimensiones (divulgación, creación, participación, aprendizaje, cultura, patrimonio) conformando un complejo sistema educativo que potencia los tres saberes: saber, saber hacer y saber ser. La exposición es, por tanto, un recurso didáctico que mejora el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes (Mateo de Castro, 2017).

Este potencial educativo del museo es el factor determinante que lo ha configurado como un entorno singular, como señala Amengual et al. (2022) “la escuela y lo pedagógico entraron en el museo para transformarlo” (p. 61). A través de los programas educativos los museos y centros de arte se abren a la inclusión de la voz y el cuerpo exterior (Montero, 2018) democratizando el acceso al conocimiento y posibilitando la interacción social. Como indica Huerta

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. 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. (2011, p. 47)

La transmisión escolar desempeña siempre una función de legitimación (Bourdieu, 1971), es decir, desde el momento en que las obras son observadas se convierten en bienes culturales y, al apropiarnos de ellas garantizamos su sentido social y favorecemos que niñas y niños sean promotores de un proceso de acción cultural (Spravkin, 1996).

El museo se revela como un laboratorio de experiencias que permite conectar el currículo escolar con la realidad tangible de los objetos históricos y artísticos, lo que aumenta el impacto educativo de las visitas (Eshach, 2006). De esta forma, la acción educativa deja de ser reproductora para convertirse en productora de contenido (Acaso, 2009) y el profesorado pasa a asumir un ejercicio de corresponsabilidad (González & Becerra, 2019).

Para desarrollar los museos como entornos de aprendizaje es necesario fomentar el diálogo entre los visitantes y el museo y, que este entendimiento se refleje al incorporar en las exposiciones objetos y artefactos que representen la diversidad de perspectivas comunitarias (Springinzeisz, 2022).

Según Suina (1990) la interacción y comunicación bidireccional a través de los materiales de aprendizaje se produce de tres maneras: simbólica (verbal y abstracta), icónica (mediante imágenes) y activa (a través de la experiencia directa con los objetos o eventos). El museo, ofreciendo estas tres vías, amplifica y diversifica las posibilidades de aproximación al conocimiento y a la experimentación desde diferentes de lenguajes y códigos de comunicación (Springinzeisz, 2022).

Las obras de arte entendidas como artefactos transforman el espacio expositivo en estancias de intercambio de conocimiento donde la obra minimiza su identidad como producto expuesto con un fin contemplativo, para convertirse en contenido, material, soporte para los procesos de construcción colectiva (Amengual et al., 2022). Santacana y Serrat (2005) sugieren combinar la museografía y la didáctica, usando los objetos del patrimonio cultural como base para la enseñanza y la difusión del conocimiento.

La construcción del museo se debe hacer “no desde los objetos y artefactos que se exponen, ni desde las vitrinas como reflejo de la verdad, sino desde la producción de significados o cómo los museos son una confluencia de discursos, procesos y prácticas” (Padró, 2003, p. 69). Y en este proceso la memoria desempeña un papel fundamental

Si intentamos recordar nuestras experiencias de aprendizaje en los museos muy probablemente comprobaremos que las que permanecen en nuestra memoria, son precisamente las experiencias ligadas a las emociones vividas en ellos. (García-Sampedro & Gutiérrez, 2018, p. 127)

### 3. Objetivos

- Reflexionar sobre las potencialidades del museo y los espacios de arte para desarrollar proyectos de enseñanza-aprendizaje inclusivos.
- Reconocer el arte como código expresivo facilitador de la autorregulación y la gestión emocional en contextos educativos diversos.
- Utilizar el lenguaje artístico como fórmula de comunicación inclusiva y de atención a la diversidad con alumnado de infantil.

### 4. Metodología

El proyecto toma una metodología cualitativa pues permite captar y conceptualizar la realidad socioeducativa de un contexto espacial y temporal concreto, centrándose en los hechos, situaciones, interpretaciones y experiencias de las personas participantes (Valle et al., 2022) y, observando los comportamientos, conocimientos, valores y actitudes que guían sus acciones (Monje, 2011). El enfoque metodológico responde al de investigación-acción expuesto por Martínez (2014) e inspirado en Lewin et al. (1946) y Elliott (1990).

Debido a ámbito de conocimiento en el que se enmarca la investigación, se incorpora la perspectiva de la Investigación Basada en Artes con el fin de “intervenir y reflexionar sobre hechos participativos y socioculturales y a través de las cuales el mundo puede ser comprendido mejor” (Barone & Eisner, 2012, como se citó en Marín-Viadel & Roldán, 2019, p. 885) donde la exposición se presenta como una forma visual de conocimiento (Hernández, 2008; Berger, 2018).

El contexto del proyecto es un aula de educación infantil de un colegio público, situado en el área urbana de la ciudad de Pontevedra, formado por 17 niñas y niños y la maestra. Cabe mencionar dos casos de necesidades educativas especiales: un menor con discapacidad auditiva y sin lenguaje comunicativo vehicular (Caso A) y, otro menor con conducta disruptiva y desafiante (Caso B). Si bien respondían a una naturaleza diferente, ambos necesitaban la integración de rutinas diarias, actividades y dinámicas específicas que favorecieran un proceso de enseñanza/aprendizaje inclusivo, tanto a nivel individual como en su conexión como parte de un grupo.

Este estudio se centra en el análisis de un proyecto de intervención educativa que se desarrolla en cuatro fases (tabla 1).

Tabla 1. Fases del proyecto educativo

Fases	Descripción
<b>Diagnóstico de necesidades</b>	Toma de contacto y análisis de necesidades previas.
<b>Primeros pasos dentro del aula</b>	Exploración con el lenguaje artístico (Eisner, 2004) dentro del aula combinando tiempos de trabajo individual y grupal a través de una secuencia de actividades que incluye momentos de acción y vivencia, de reflexión y conceptualización (Villalobos, 2003).
<b>Acercamiento al arte fuera del aula: modus operandi</b>	Interacción con los espacios exteriores para asimilar las normas de funcionamiento como grupo en un contexto sociocultural. Evaluación de las actividades como parte del proyecto educativo del aula para diseñar la continuidad del mismo.
<b>Traspasando los límites de la escuela: explorar y conocer</b>	Exploración de los diversos espacios culturales para despertar la mirada (Berger, 2018) y desarrollar del pensamiento propio.

Para la recogida de datos se emplea la observación participante donde la docente juega un papel determinante pues organiza las discusiones, facilita el proceso y canaliza los problemas y conflictos (Martínez, 2014). El estudio utilizó diversas herramientas de análisis aplicadas en diferentes momentos:

Fase inicial: Análisis DAFO centrado en estudiantes con necesidades educativas especiales para el diseño de la intervención.

Durante el proyecto: Diario de seguimiento y registro fotográfico para recopilar información en tiempo real y analizarla posteriormente (Augustowsky, 2007).

Fase final: Entrevistas no estructuradas a siete participantes con roles diversos (familiar, exalumna, artista, intérprete de signos, alumnado en prácticas de grado y máster y la responsable de las exposiciones) para obtener una visión general de la experiencia.

Es importante indicar que para llevar a cabo la intervención se contó con el permiso de la familias, tanto para realizar las salidas de campo como para tomar fotografías y para las entrevistas se pasó un consentimiento informado.

### 5. Descripción de la experiencia

#### 5.1. Fase 1. Diagnóstico de necesidades

A continuación, se presenta una síntesis del análisis DAFO (Tabla 2) de las necesidades iniciales detectadas en el alumnado con necesidades educativas especiales.

Tabla 2. Análisis DAFO

Debilidades
(Caso A) Persona sin fórmula comunicativa básica con el agravante de pertenecer a una familia sin recursos, en riesgo de exclusión social, con un grado de aceptación mínimo del problema y una ausencia de implicación en grado elevado y derivada de la misma.
(Caso B) Persona con alteración del comportamiento grave –sin causa diagnóstica que lo justificase o familia que lo reconociese– presentaba una conducta disruptiva constante y agresiones a sus iguales que dificultaba cualquier dinámica llevada a cabo e impedía un proceso de enseñanza-aprendizaje.
Amenazas
(Caso A) Falta de preparación docente en el mundo de las personas sordas en general (primer caso que llega al centro). Falta de recursos materiales y humanos que garanticen poder llevar a cabo la intervención. Desde el Departamento de Orientación no hay ningún profesional que dé respuesta a las necesidades del aula con una presencia de apoyo y/o colaboración. Falta de apoyo familiar, no responde a las necesidades detectadas, la comunicación con el menor es casi inexistente (dedo pulgar arriba = si, dedo pulgar abajo = no). Por tanto, hay un alto riesgo de que no integre en su grupo de referencia y permanecer aislada de forma permanente.
(Caso B) Falta de gestión emocional absoluta en la que la fórmula de autorregulación es la agresión a sus iguales –especialmente a los más vulnerables– no es capaz de canalizarlo de otra forma. El menor sufre bloques y recibe críticas, del grupo y del profesorado, lo que afecta negativamente su autoestima y equilibrio personal. La familia niega cualquier problema, mientras que el profesorado sospecha de dificultades en el entorno familiar
Fortalezas
Para ambos casos (A + B) En esta etapa, los niños expresan sus emociones a través de dibujos y trazos, un ejercicio motivador que facilita la canalización de sus emociones. Se observa que el trazo, la pulsión sobre los soportes, el color empleado y cualquier actividad plástica propuesta, provoca un efecto relajante. El arte, en general puede ayudar a regular las emociones, especialmente en situaciones difíciles. Dibujar reduce la ansiedad y frustración, por lo que se consideró esencial incorporar actividades artísticas. Además, la etapa infantil permite sesiones más largas que en primaria, lo que facilitó la inclusión de actividades fuera del aula, como visitas.
Oportunidades
Para ambos casos (A + B) La Isla de las Esculturas, el Sexto Edificio del Museo (ahora Museo Castelao), la Fundación RAC, El Palacete de las Mendoza, La Facultad de Bellas Artes, Villa Pilar, Pazo da Cultura...son lugares con exposiciones que se podrían aprovechar como recursos educativos. Para ello hay que organizar y encajarlo en el horario escolar. La ciudad, con su zona antigua cercana al centro educativo y peatonalizada, garantiza salidas seguras y a coste cero.

## 5.2. Fase 2. Primeros pasos dentro del aula

Las actividades estaban encaminadas, en primer lugar, a poner conciencia corporal y vivenciar distintas emociones, para después reconocerlas y lograr expresarlas. Para ello se proponen diferentes situaciones de aprendizaje que fomentan la expresión libre, tanto individual como grupal, que permiten liberar la conexión entre emoción y patrones limitantes. Algunas de las actividades son: realizar dibujos libres en distintos soportes; unir dibujo y música; explorar la música y el movimiento; respetar la creación sin valoraciones o juzgios; realizar exposiciones dentro del aula y en espacios comunes del centro.

Para lograr un espacio inclusivo y de atención a la diversidad, desde una mirada de género, se eliminaron juguetes y juegos estereotipados, incorporando materiales desestructurados que favorecen la imaginación y la creatividad.

En esta fase se realiza una primera aproximación al arte contemporáneo a través de dos artísticos plásticos, uno internacional y otro local, que desarrollan sus procesos creativos desde un diálogo con el medio natural: Andy Wolsworthy (con sus videos sobre obras efímeras en la naturaleza); y, Antón Sobral que usa como material para sus obras las Crebas (elementos que se aparecen en las playas cuando baja la marea: palos, conchas, cristales pulidos...).

## 5.3. Fase 3. Acercamiento al arte fuera del aula: modus operandi

Antes de salir al museo se realizaron las siguientes tareas: visitar exposiciones, acudir a inauguraciones, documentarse sobre las obras de arte, conocer los espacios artísticos y sus características, calcular tiempos de movilidad y de estancia, medir riesgos, diseñar actividades y prevenir incidencias.

Destacar que la mayor parte de las salas de exposiciones no estaban preparadas para un público tan pequeño y, por tanto, el reto era diseñar y adaptar las actividades desde una mirada próxima al alumnado de infantil. Esta tarea implicaba gestos tan simples como sentarse en el suelo de la sala para tener, desde esa altura, una perspectiva del lugar y espacio que las niñas y niños iban a ocupar.

Gracias a estas actividades de mediación cultural, la docente pudo conocer de primera mano a artistas, lo que posibilitó incluir a creadores y creadoras como guías excepcionales y motivadores durante las visitas.

#### 5.4. Fase 4. Traspasando los límites de la escuela: explorar y conocer.

A continuación, se presentan dos de los espacios artísticos visitados durante el proyecto que sirven para mostrar la dinámica de funcionamiento: La Isla de las Esculturas y El Museo de Pontevedra.

La Isla de las Esculturas fue el primer espacio de arte a visitar, ya que está ubicado en un espacio natural protegido próximo al centro educativo. El parque está compuesto por la intervenciones artísticas de 12 artistas contemporáneos. Este escenario nos permitía un acercamiento al arte desde un planteamiento lúdico, con normas menos restrictivas que las del museo y, por tanto, un espacio adecuado para conectar con la vivencia del arte en directo.

La temporalización en este espacio natural se fue ajustando a medida que el alumnado era capaz de integrar ciertas pautas de sociabilidad. Pronto se comprobó que ocupar entornos naturales favorecía la convivencia y contribuía al equilibrio emocional de los casos particulares y del propio grupo.

La secuencia de la actividad era simple: un tiempo para explorar de forma libre pero dentro de un espacio delimitado; un tiempo para desarrollar la actividad (utilizando elementos naturales que había y con los que ya estaban familiarizados a través de las actividades que se hicieran en el aula basadas en las *crebas*); fotografiar las producciones creadas; y, una vez en el aula, interpretar, explicar y comentar las imágenes tomadas en grupo. Estas asambleas – expositivas, a modo de cierre, suponían una conexión emocional con lo vivido y, por tanto, una motivación clara para las siguientes salidas.

Una vez que asentadas normas básicas en cuanto a desplazamientos, se programó la visita al El Sexto Edificio del Museo de Pontevedra, realizando un modus operandi similar: tiempo para observar/ explorar; llevar a cabo la actividad; y, en el aula, conversar y expresar con palabras / signos / dibujos la experiencia.

En función de la exposición seleccionada se diseñó y adaptó la propuesta educativa para cubrir las necesidades del alumnado con necesidades específicas, además, en este caso en concreto, se estaba iniciando un acercamiento a la lengua de signos que se integró en metodología aplicada como vehículo comunicativo para todo el alumnado.

En relación al tiempo de permanencia, decir que la estancia en un museo debe ser menor (a mayor tiempo de contención en un espacio cerrado, menor atención). Además, se requiere de un mayor número de acompañantes, en este caso se contó con la ayuda de familiares, alumnado de prácticas, personal del museo, artistas...

### 6. Resultados

#### 6.1. Resultados del registro fotográfico y la observación

En primer lugar se presenta una selección de 7 fotografías acompañadas de un texto argumentativo en las que se reflejan y describen diferentes momentos del proyecto.



Fig. 1. El aula como espacio de exploración inicial. Autora: autoría propia.

En esta imagen observamos como en el aula se inician los procesos creativos a partir de materiales recogidos del medio natural, a modo de *crebas* urbanas. El aula se convierte en un taller de exploración para desarrollar al alumnado en el lenguaje artístico e iniciar procesos de creación.



Fig. 2. Preparando la salida al museo. Autora: autoría propia.

Preparación de la salida del aula, a través de actividades de acercamiento a las obras a visitar y a los artistas a descubrir.



Fig. 3. Tiempo para conversar. Autora: autoría propia.

Las obras de arte activaron discursos y debates, proporcionaron espacios para la reflexión, facilitaron el diálogo y la expresión y canalización de emociones, favorecieron la integración del grupo en un contexto sociocultural. Un tiempo de conversación, es fundamental para construir un espacio de participación, íntimo pero colectivo a su vez.



Fig. 4. La fascinación. Autora: autoría propia.

La fascinación, aspecto fundamental en los aprendizajes significativos. En su primera visita este alumno afirma “Me gusta todo”.



Fig. 5. Ejercicio de observación y elección. Autora: autoría propia.

Ejercicio de observación y elección. El arte consigue una proyección emocional imprescindible en las situaciones más difíciles, y permite explicar cómo se siente a través de la elección de su obra favorita.



Fig. 6. Representación. Autora: autoría propia.

La representación de un cuadro elegido supone un trabajo de reconocimiento corporal propio y ajeno, así como de las emociones que la obra refleja. El alumnado lo imita al detalle.

## 6.2. Resultados de las entrevistas

En la tabla 3 se presentan los testimonios de las 7 personas participantes y/o colaboradoras en el proyecto.

Tabla 3. Testimonios de diferentes perfiles participantes.

Familiar
<i>Tengo recuerdos muy especiales de aquella iniciativa de nuestra maestra. Las fotografías de aquella época, con los niños emulando diversas obras, de cómo mi hija me arrastraba a las exposiciones del Sexto y de lo que cambió mi apreciación sobre todo el mundo del arte, especialmente en lo que se refiere a pintura, valorándolo mucho más y pudiendo disfrutarlo de una manera completamente nueva cuando, en el transcurso de nuestro viaje a París, visitamos el maravilloso museo del Louvre. Todo esto no sería una realidad si no fuese por el espíritu luchador y la perseverancia por enseñar un mundo diferente (y en mi opinión mejor) de nuestra bien querida maestra...</i>
Exalumna
<i>Tengo muchos entrañables momentos con la profe que me cambiaron la vida; gracias profe por llevarnos a los museos a aprender cosas que ahora nos servirán de mucho, la verdad si nunca nos hubieses llevado a un museo no sabría la mitad de cosas que aprendí allí todos los miércoles era el momento más deseado de mi semana siempre recuerdo que siempre pensaba "quiero que sea miércoles" gracias profe por ayudarme a tener ese amor a los museos y sobre todo a valorar todo lo que tenemos cerca porque la verdad no creo que hubiera ido nunca a un museo si tú no nos hubieses llevado desde el primer día de "Mércores de arte", se desprendió de mi ese amor por el arte.</i>
Artista plástico
<i>"Mércores de arte", es una experiencia fundamental en la educación infantil pues en esta etapa las niñas y los niños son como esponjas y muy creativos en la contemplación de obras de arte. El arte en directo llega al corazón.</i>
Intérprete de lengua de signos española
<i>"Mércores de arte", es la conexión con las emociones a través del arte, con los elementos más sencillos o los más grandiosos, en la naturaleza o en el museo. Es dejar fluir desde los sentidos, y normalizar el museo como espacio seguro y de disfrute.</i>
Alumna en prácticas del grado de Educación Infantil
<i>Para mí "Mércores de arte", como maestra en prácticas, supuso una ventana abierta a poder apreciar el gran potencial que supone poner en contacto a la infancia con el arte. Supone acercar a los niños a la reflexión, a la contemplación y a la capacidad de asombrarse. De esta forma intento, ahora como maestra, seguir cultivando estas semillas en mi alumnado, y por eso el arte está y seguirá estando siempre en mi escuela.</i>
Alumna en prácticas de máster en Investigación e Innovación Educativa
<i>Una experiencia educativa enriquecedora más allá de las paredes del aula. Una iniciativa original y creativa que explora el potencial del museo y sus piezas como recursos didácticos para abordar múltiples aspectos curriculares, mientras se pone en valor la figura del museo y las obras que allí se encuentran. Además, destaca el importante papel del entorno y las relaciones sociales en todo el proceso.</i>

<b>Responsable de exposiciones del museo</b>
<p><i>“Mércores de arte”, fue para mí una oportunidad para constatar que nuestro trabajo merece la pena. De escuchar preguntas directas, sin filtros, sorprendentes y siempre muy inteligentes de un grupo, a lo largo de los años variante, pero siempre experto. Con esa experiencia y esa seguridad que da ser más que un “visitante habitual” parte de la familia del Museo. Nada de esto hubiera sido posible sin la iniciativa y el esfuerzo de una profesora que supo abrir a sus alumnos una ventana que, muy posiblemente, ya ha quedado abierta en ellos y ellas para siempre.</i></p>

## 6. Discusión y conclusiones

Las experiencias al museo y espacios de arte (Isla de las Esculturas y el Museo de Pontevedra entre otras) proporcionaron respuestas efectivas a las necesidades del alumnado y favorecieron la conexión emocional y física.

Las observaciones registraron la interacción de niños y niñas con las obras de arte y el entorno, revelando su entusiasmo, curiosidad y participación activa. Las entrevistas revelaron cómo el arte rompió barreras comunicativas y fomentó la empatía y el respeto entre el alumnado, el museo se convirtió en un espacio seguro y el arte un medio de expresión y conexión. El testimonio del familiar entrevistado destacó como la experiencia educativa no sólo tuvo un impacto positivo en el desarrollo de su hijo/a, sino que transformó su percepción del museo, de un espacio pasivo a un lugar de aprendizaje activo y significativo, realzando así la importancia de la colaboración escuela-familia.

Los registros fotográficos complementaron esta información, documentando las acciones, gestos y expresiones del alumnado en contacto con el arte, adquiriendo nuevos conocimientos, desarrollando su creatividad y ampliando su horizonte cultural.

Así pues, las conclusiones finales de este estudio se resumen en los siguientes puntos:

- El arte es un vehículo que nos hace conscientes de nuestro ahora en relación con los acontecimientos; nos sitúa con nuestra individualidad, con lo físico y lo emocional; nos muestra la pertenencia a lo humano y desde ahí, nos permite descubrir nuestro propio acento unido a nuestra infinita capacidad de comunicación y expresión (Eisner, 2004).
- Las narrativas de los objetos y obras de arte invitan a la reflexión crítica, amplían la visión del mundo, inspiran, emocionan y promueven la transformación social desde la diversidad y la inclusión (Spravkin, 1996). A través de la observación compartida y el diálogo intercultural que se genera en las exposiciones, se fomentan la comprensión mutua y el respeto a la diversidad (García-Sampedro & Berciano, 2018). Esta experiencia de empoderamiento lo que implica una corresponsabilidad del alumnado en cuanto generadores de conocimiento (Peña & Porcel, 2019).
- La integración del museo como “aula fuera del aula” resultó ser una estrategia pedagógica efectiva. La apropiación de la experiencia museística asimilada a un proyecto educativo estimula la colaboración y facilita la integración del alumnado con discapacidad (Springinzeisz, 2002).
- El museo, como recurso educativo, aporta no sólo material cultural y artístico, sino que promueve espacios de conversación entre educadores y agentes culturales (Unesco, 2024). En este contexto el maestro y la maestra adquieren la responsabilidad de articular procesos de mediación y educación artística (Huerta, 2009) que adentren al alumnado y a sus familias en su contexto sociocultural, abordando el acto educativo como un proceso de alfabetización cultural.

Cara una visión de futuro se debe fomentar una Educación Cultural y Artística colaborativa, interdisciplinar y sostenible (Moorkens et al., 2022). Un enfoque globalizador que implica, por un lado, repensar el rol docente agente sociocultural y, por otro, trabajar en favor de una formación artística del profesorado de calidad (López-Fernández et al., 2022).

## Referencias

- Acaso, M., & Mejías, C. (2017). *Art Thinking*. PAIDÓS Educación.
- Álvarez, D. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. En R. Huerta, R. & R. De La Calle (Coords.), *Espacios estimulantes: museos y educación artística* (pp. 109-128). PUV.
- Amengual, I., Boj, C., Manitzer, L., Campos, C., Hoff, M., Pérez, J. L., Pérez-Barreiro, G. & Salanova, M. (2022). *Comisariado ¿pedagógico?. Exploraciones transformadoras de la práctica curatorial*. Catarata.
- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En Sverdlick (Comp.), *La Investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 147-177). [https://www.academia.edu/download/34349292/El\\_registro\\_fotografico\\_en\\_la\\_investigacion\\_educativa\\_Cap\\_tulo\\_5\\_1\\_.qxp.pdf](https://www.academia.edu/download/34349292/El_registro_fotografico_en_la_investigacion_educativa_Cap_tulo_5_1_.qxp.pdf)
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Berger, J. (2018). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1971). *Sociología del arte*. Nueva Visión.
- Coleman, L. (2018). *Understanding and implementing inclusion in museums*. Rowman & Littlefield.
- Dodd, J., y Sandell, R. (2001). *Including museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. University of Leicester.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

- Elliott, E. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Morata.
- Eshach, H. (2006). *Science Literacy in Primary Schools and Pre-Schools*. Springer.
- Falchetti, E. (2020). *Immaginare un futuro migliore. Il patrimonio culturale per il recupero e il reinserimento sociale di giovani soggetti a misure penali*. *Museologia Scientifica*, 14, 139-151.
- García-Sampedro, M., & Berciano, S. G. (2018). El museo como espacio multicultural y de aprendizaje: algunas experiencias inclusivas. *Liñó: Revista anual de historia del arte*, (24), 117-128.
- Giroux, H. (1994). *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- González, J. M., & Becerra, M. T. (2019). *Educación no formal. El papel del profesorado en las visitas didácticas a los museos* (No. ART-2019-121340). <https://doi.org/10.7203/dces.37.13307>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Trea.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203937525>
- Huerta, R. (2009) ¿Qué esperan los museos de los maestros? *Invisibilidades* 1, 54-65. <http://hdl.handle.net/10550/33823>
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 55-72. [https://doi: 10.5209/rev\\_ARIS.2011.v23.n1.5](https://doi: 10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.5)
- Kizlari, D. (2019). The rise of Rhizomatic cultural policies. *International Journal of Public Administration*, 43(3), 253-261. <https://doi.org/10.1080/01900692.2019.1628054>
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals Borda, O., Zamose, L., Kemmis, S. & Rahman, A. (1946). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- López-Fernández, M., Caeiro, M., Álvarez, D., Fontal Merillas, O., & Marfil, R. (2022). *Libro Blanco: Especialidad en los grados de magisterio y centros educativos en educación artística, plástica, visual y audiovisual*. SEA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=873757>
- Maddock, K. (2022). Diversity, equity, inclusion, and accessibility in museums: a trauma-informed approach to programming around Canada's response to the global refugee crisis. *Journal of Museum Education*, 47(3), 310-318. <https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2092704>
- Mateo de Castro, J. (2017). El museo: un espacio educativo para la igualdad social. El caso pionero del Museo Pedagógico Nacional en España (1882-1941). *El Futuro del Pasado*, 8, 83-120. <https://doi.org/10.14516/fdp.2017.008.001.003>
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *Revista CPU-e*, (18), 58-86. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3034>.
- Martínez, T. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Investigación en la Escuela*, (101), 96-108. <https://orcid.org/0000-0002-6198-1063>
- Montenegro, J. (2011). *La utilización didáctica del museo: hacia una educación integral*. Prensas universitarias de Zaragoza.
- Montero, M. (2018). Los jóvenes se hacen con el museo. Pedagogías del empoderamiento. *Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio*, 6(2). <https://doi.org/10.14198/12.2018.6.2.10>
- Moorkens, J., Verreyke, H., & Ortega, N. (2022). Heritage and dementia: Two complementary worlds. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 15(2), 39-48. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v15i02/39-48>
- Mörsch, C. (2015). *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica*. Fundación Museos de la Ciudad.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Arts education: an investment in quality learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386034>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376144\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376144_spa)
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En Almazán Tomás, V. D. y Lorente Lorente, J.P. (Ed.), *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Prensas universitarias de Zaragoza.
- Peña, M. & Porcel, A. (2019). Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artísticas didácticas entre iguales. *Educación artística: revista de investigación*, (9) (pp. 133-149). <https://www.redalyc.org/pdf/6719/671971517009.pdf>
- Peñaloza, G., Quijano, L., Falla, S., & Márquez, S. (2018). Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios educomunicativos. *Nómadas (Col)*, (49), 173-187.

- Rajal, C. (2018). Museos portátiles. Una experiencia desde la Educación Artística no formal para deconstruir la Historia del Arte y repensar el museo: Mediación crítica en Arte y Cultura Visual. *Pulso. Revista de educación*, (41), 49-67.
- Ramírez, J. A. (2008). El museo y la escuela: hacia una convergencia. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, (8), 69-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4226124.pdf>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Sánchez de Serdio, A. (2021). Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte. *Exit publicaciones*.
- Sandell, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museum & society*, 1(1), 45-62. <https://doi.org/10.29311/mas.v1i1.13>
- Santacana, J., & Serrat, N. (Eds.). (2005). *Museografía didáctica*. Ariel.
- Spravkin, M. (1996). La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte. En S. Alderoqui (Comp.) *Museos y escuelas: socios para educar* (pp. 241-262). Paidós.
- Springinzeisz, K. (2022). Social inclusion in museum education: A literature review. *Museologica Brunensis*, 11(2), 4-20. <https://doi.org/10.5817/MuB2022-2-1>
- Suina, J. H. (1990). Museum multicultural education for young learners. *Journal of Museum Education*, 15(1), 12-15. <https://doi.org/10.1080/10598650.1990.11510129>
- Springinzeisz, K., & Cobos, D. (2024). Concepto de inclusión social en museos de arte en Chile: percepciones9d5e educadores, curadores y directores. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 95-113. <https://doi.org/10.6018/rie.566461>
- Torres, R. M. (2001). Comunidad de Aprendizaje: La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. *Forum Mundial de las Culturas Barcelona*. [https://peemred.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/c-a\\_r-m-torres.pdf](https://peemred.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/c-a_r-m-torres.pdf)
- Valente, A. K. (2020). El museo como proyecto artístico. tres experiencias en argentina. *Índex, revista de arte contemporáneo*, (10), 60-74. <https://doi.org/10.26807/cav.vi10.319>
- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. *Facultad de Educación PUCP*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Viscarret, J. J. (2009). 8. Modelos de intervención en Trabajo Social. En Fernández T. García (Ed.), *Fundamentos del trabajo social* (pp. 293-344). Alianza. <https://juanherrera.files.wordpress.com/2009/09/capitulo-8-modelos-de-intervencion-en-ts.pdf>
- Villalobos, J. (2003). El aula-taller como actividad pedagógica para promover la participación en un aula de clase. *Legenda*, 6. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/558>.