
Museos portátiles. Una experiencia desde la Educación Artística no formal para deconstruir la Historia del Arte y repensar el museo.

Portable museums. An experience to deconstruct Art History and rethink the museum from the viewpoint of non-formal Art Education

Candela Rajal*

Recibido: 10-08-2017

Aceptado: 10-11-2017

Resumen

Partiendo del arte y de la obra *Boîte en valise* de Marcel Duchamp, llevamos a cabo el taller de enriquecimiento *O meu museo portátil* con alumnos de la Asociación de Altas Capacidades de Galicia. Una propuesta que nos permitió construir nuestros propios museos a través del arte, y compartir opiniones sobre el papel de la institución museística en nuestras sociedades.

Con el objetivo principal de convertir el arte en fuente de conocimiento y experiencias, el alumnado pudo construir sus propias narrativas partiendo de obras clave de la historia del arte. A través del análisis de la experiencia se puede observar como el grupo creó vínculos personales con las obras y generó sus propios debates desde una postura crítica y emancipadora. En el siguiente artículo analizamos el proyecto educativo partiendo de una metodología cualitativa y de la investigación narrativa, prestando una importante atención a los relatos construidos por el alumnado durante la experiencia.

Palabras clave:

Educación Artística; Historia del Arte; Museos; Museología; Narrativas.

Abstract

Based on Marcel Duchamp's work *Boîte en valise*, we held the enrichment workshop *O meu museo portátil* with students at the High Capacities Association of Galicia. The proposal enabled us to build our own museums through art and to share views on the role of the museum institution in our societies.

With the principal aim of transforming art into a source of knowledge and experiences, the students could build their own narratives using iconic pieces of art history. Through the analysis of the experience, we can see how the group created personal links with art works and generated their own debates from a critical and emancipating position. In the following article we analyse this educational project based on a qualitative methodology and social narrative research, emphasising the stories constructed by the students during the experience.

Keywords:

Art Education; Art History; Museum; Museology; Social narratives.

* Doctoranda de la Universidad de Santiago de Compostela
Área de Didácticas Aplicadas
candelarajal@gmail.com

1. Fundamentación teórica

La Educación Artística ha sido un campo muy convulso y complejo de estudio debido a que sus conocimientos son muy versátiles y variables. Sin embargo, muchos son los estudios y los enfoques que ponen en valor la importancia del arte en nuestra educación, pese a no tratarse del ámbito educativo más reconocido.

Las aportaciones del arte a la educación son inagotables, el desarrollo de capacidades como la creatividad, la expresividad, la observación, la percepción, el trabajo en equipo, etc., pero también abarcan cuestiones como el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento crítico.

Para entender el rol de la educación artística como creadora de conciencias debemos partir de la idea de que trabajar con arte es más que generar productos, es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura (Eisner, 2004). El trabajo artístico es más que una habilidad o una destreza, es una forma de relacionarse con el mundo que nos rodea, una forma de experiencia de los sujetos con su entorno.

Lo que se plantea y lo que es primordial en la educación artística es el hecho de que la experiencia artística genera conocimiento. “El arte en la educación no es una asignatura con un contenido para ser transmitido, es una forma de construir conocimiento, una forma plural de investigar y construir espacios de vida” (Fernández y Dias, 2016, p.12). Cuando comprendemos y analizamos un objeto o experiencia estamos procesando información: quién lo ha hecho, cómo lo ha hecho, qué proceso ha seguido, con qué fin. Y al transferir estos procesos a nuestra práctica debemos pensar, ser creativos y relacionar.

La creatividad nos cuesta menos no relacionarla con la enseñanza artística, pero debemos comprenderla desde un sentido más amplio, más relacionado con innovar, arriesgarse y abrazar lo inesperado (Acaso, 2014a). Hay que romper con el conocimiento lineal y estructurado, el aula debe ser asaltada por el mundo de fuera, un mundo lleno de interrelaciones y más rizomático. El aprendizaje, como la vida, no se produce en compartimentos estancos, es necesario que cada uno establezca sus propias relaciones de significado para comprender la realidad.

Una lección que enseñan las artes es la riqueza que existe en la diversidad y en la subjetividad, todas las interacciones son importantes y significativas, en el arte no existe una sola respuesta correcta. Las narrativas nos ayudan a establecer nuestra percepción del mundo y nuestra percepción de nosotros mismos en el mundo, nos permiten narrar y na-

rrarnos. La educación artística tiene una función eminentemente narrativa, que reconoce, articula y enlaza las historias individuales que confluyen en la posibilidad de elaborar y construir estas narraciones de manera compartida (Abad, 2009). Por tanto, es importante para la construcción de nuestra identidad como sujetos individuales y como sujetos pertenecientes a una comunidad.

Además, la construcción de narrativas y discursos propios es un instrumento contra el macrodiscurso, contra el poder, que nos hace reflexionar para que seamos nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo (Acaso, 2014a). Esta postura crítica en la que nos posiciona el uso de la narrativa nos permite cuestionar cómo y quién construye el conocimiento y, por tanto, también lo que consideramos como verdad y como realidad. Contar la historia desde diferentes perspectivas nos ayuda a analizar y a reflexionar para establecer nuestros juicios de valor.

Otro de los puntos a tener en cuenta en la educación artística es que no sólo se produce en el ámbito escolar sino también desde todos los emplazamientos culturales, en especial desde la institución museística. Esta misma desde hace una década vive un proceso de transformación hacia la potenciación de lo educativo, que se convierte en su eje vertebrador en un camino hacia su democratización.

Desde los años 80 con la aparición de las nuevas museologías, hasta las transformaciones que se han producido en la última década bajo lo denominado como “el giro educativo” (Rogoff, 2008), los museos han tratado de buscar nuevas herramientas centradas en el aprendizaje que va más allá de lo exhibido o de lo expuesto en sus salas, presentándose como un espacio que genera principios que pueden ser aplicados más allá de sus paredes para convertirse en un modo de aprendizaje emancipador y para toda la vida (Ibídem). Hablamos de aprendizajes que permiten que el visitante genere sus propias narrativas en torno a sus necesidades de sentido, otorgándole el valor a la obra desde su propia experiencia. De esta forma se empodera al visitante como productor cultural al participar activamente en la creación del sentido de la visita (Acaso, 2014b). El conocimiento se redirige hacia la interpretación y se abren nuevas fórmulas de acercarse a la realidad y, por tanto, a la verdad. En palabras de Padró (2003, p. 69): “se revisan los museos 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”.

Posicionar a la sociedad ante este rol activo implica construir el museo desde diferentes perspectivas. Mostrar nuestra perspectiva requiere posicionarnos frente al arte de una manera más crítica y reflexiva, y ese posicionamiento supone revisar las formas de construcción de los discursos en relación con el hecho artístico (Miranda y Vicci, 2011).

En consecuencia, esta mediación educativa haciendo uso de una postura crítica supone una ruptura con las formas de legitimación dominantes, un cuestionamiento de lo ya sabido dentro de los marcos políticos de las instituciones culturales, donde entran en conflicto diferentes necesidades, intereses y criterios.

De esta forma el museo se convierte en 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, donde se reconstruye y donde se cuestiona el propio discurso de la institución. Y es precisamente en esos cruces y fricciones donde se producen los aprendizajes (Sánchez, 2010).

En cierto modo el museo se desmaterializa, no es más un espacio físico limitado por cuatro paredes, se deja inundar por la vida real. Este tipo de aprendizajes están más relacionados con lo experiencial y con la cotidianidad. Así, las barreras institucionales se pierden, la educación artística se produce en un lugar intermedio, no hay delimitaciones entre institución educativa y museística, todo es territorio de posibilidades. Al final las escuelas y los museos son esencialmente personas (Huerta, 2011).

Ante este nuevo panorama la vinculación entre escuela y museo se hace cada vez más necesaria. Ambas instituciones deben plantear nuevas estrategias y deconstruir sus fórmulas pero, sobre todo, deben colaborar, deben fortalecerse para conectar sus especificidades, para evolucionar y adecuarse a la realidad social. Se necesita crear un vínculo pedagógico que tenga en cuenta el contenido conceptual del museo pero también los contenidos desarrollados desde la escuela. Los esfuerzos deben encaminarse hacia el refuerzo de los espacios comunes, de las zonas de tránsito, de los lugares de frontera, esos lugares de fricción donde se generan las preguntas y donde se cuestiona lo ya sabido (Huerta, 2011). Debemos alejarnos de la visita rutinaria y plantear acciones o colaboraciones antes, durante y después de visitar el museo, en donde todos los agentes implicados trabajen desde la horizontalidad:

Los programas de vinculación escuela-museo posibilitan equipos de trabajo que dejan de estar aislados para convertirse en puntos de red, que juegan y trabajan dentro y fuera del museo, investigadores con nuevas miradas, maestros y expertos que aprenden, estudiantes que educan, usuarios cautivos y potenciales que, juntos, se vuelven arquitectos de conocimientos y narradores de experiencias (Zepeda, 2014).

1.1. La exposición como herramienta educativa

Uno de los componentes más importantes del museo es la exposición. Este dispositivo de carácter discursivo es donde se ejemplifican los valores y conceptos más propios del museo

actual (Coca, 2010). El proyecto expositivo es un elemento clave en las transformaciones del museo en las últimas décadas, se ha convertido en el medio principal a través del cual la mayor parte del arte se da a conocer. Una exposición es una herramienta hoy en día imprescindible en la creación de contenidos y en el fomento de la mirada crítica y reflexiva del público hacia el arte. “Es decir, aun siendo fundamental entender una pieza a través del contexto que la vio nacer, tan importante o más para el espectador es hacerlo desde la óptica de la recepción, analizando las múltiples relaciones que se establecen entre la obra, el espacio y el resto de piezas exhibidas” (Ibídem, p. 220).

Sin embargo, hay que entender la exposición como un medio abierto no sólo a un único discurso profesionalizado, sino como una herramienta para generar diálogos a través del arte y por tanto como una herramienta con la que dar voz. Se necesita reorganizar y renegociar la cultura del museo o qué es lo que se considera conocimiento, por parte de quién, para reformular también los visitantes como comunidades interpretativas (Padró, 2003).

En este sentido, el discurso que se genera en una exposición en torno a un tema nunca es inocente o neutro, como cualquier discurso expositivo, pues su propia naturaleza consiste, precisamente, en construir una mediación entre el contexto original de lo que se muestra y el contexto interpretativo del visitante (Zavala, 2013).

Si la exposición nos permite crear relaciones de significado en torno al arte y en torno al mundo que nos rodea ¿por qué no utilizamos las exposiciones como herramienta educativa y llevamos el museo a la escuela? “Que el museo vaya a la escuela, colegio, instituto, universidad, barrios, asociaciones de vecinos, a centros de adultos, de acogida o de colectivos inmigrantes e incluso centros penitenciarios...” (Montenegro, 2011, p.131).

Una forma de poder hacer posible esta premisa son los museos portátiles, museos transportables, sin límites que se vuelven accesibles a todo tipo de público sin importar el lugar ni la clase social. Más allá del macromuseo y del museo tradicional, siempre surgieron otros tipos de museo efímero o desmaterializado que planteaban un cuestionamiento del papel de las instituciones en nuestras sociedades.

1.2. Referentes artísticos

1.2.1. *Boîte en valise*

Marcel Duchamp siempre fue crítico con el arte institucionalizado y con el museo como institución para las élites, poco cercano al público y al artista. Entre los años 1936 y 1941

llevó a cabo una serie de “museos portátiles” que consistían en maletas o maletines en los que exponía pequeñas versiones de sus obras más significativas. Una caja que se desplegaba repleta de reproducciones de sus pinturas y dibujos, pequeñas versiones de sus *ready-mades* en 3D, versiones en miniatura elaboradas en celuloide de sus trabajos hechos en cristal y fotografías (de su estudio, de sus esculturas...) retocadas de forma artesanal por el artista. Para poder llegar a hacer estas maletas llevó a cabo una larga investigación: ordenó y clasificó todas sus obras, hizo una lista con sus títulos y sus propietarios, y viajó a diversos lugares para tomar medidas y analizar detalles. Como un comisario, analizó las piezas y seleccionó 69 para su reproducción en los maletines. Marcel Duchamp originó un museo totalmente accesible, sin límites espacio-temporales.

1.2.2. *Le musée e imaginaire*

Malraux era un ministro de cultura francés y un escritor que publicó en 1947 *Le musée imaginaire* (El museo imaginario o el museo sin muros) en donde hacía una reflexión sobre la necesidad de crear museos imaginarios sin limitaciones espaciales, temporales o geográficas.

Nuestros conocimientos son más amplios que nuestros museos; el visitante del Louvre sabe que no encuentra allí de manera significativa ni a Goya, ni a los grandes ingleses, ni a Miguel Ángel pintor, ni a Piero della Francesca, ni a Grünewald; apenas a Vermeer. Allí donde la obra de arte no tiene más función que ser obra de arte, en una época en que se prosigue la exploración artística del mundo, la reunión de tantas obras maestras, de la cual están sin embargo ausentes tantas obras maestras, convoca en el espíritu a todas las obras maestras. ¿Cómo dejaría de llamar a todo lo posible, esa mutilación de lo posible? (Malraux, 1956, p.13).

Para Malraux la institución museística era una forma de castrar el arte y la inteligencia humana. Entendía el arte como un sistema semiótico, con miles de interrelaciones y múltiples significados. La historia del arte sólo se puede interpretar mediante la comparación, la comparación descentralizada y desjerarquizada.

Propuso entonces un prototipo basado en la idea de álbum de fotos donde cada persona puede hacer su museo personal a través de la reproducción fotográfica de obras de arte. Un museo que puede contener el arte del mundo entero y donde no hay un discurso único, una única forma de entender las cosas. La subjetividad, que cada persona pudiera realizar el museo de forma íntima y personal, haciendo sus relaciones y escogiendo obras determinantes, permitía una forma diferente de relacionarse con el arte e implicaba una reestructuración personal de la historia del arte.

La noción del museo imaginario suponía un replanteamiento de la estética de la modernidad y de la idea de la obra de arte aurática y única. Además de esta democratización de la mirada, el museo portátil se centraba en la necesidad de crear una memoria viva, muy alejada de la idea de museo como mausoleo, reivindicando su función pedagógica, humanista e ilustrada.

Coincidiendo en fechas, parece que Benjamin Walter y su obra *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Marcel Duchamp y su *Boîte en Valise*, y Malraux y su museo imaginario, reflejaban un interés o preocupación en cuanto al sentido que estaba tomando la obra de arte y a cómo estaban cambiando los medios técnicos nuestra forma de relacionarnos y de entender el arte. La reproducción masiva, lo mecánico y el mercado estaban marcando su destino y el destino del museo como institución artística.

1.2.3. *Atlas Mnemosyne*

Aby Warburg no era artista, era un historiador, sin embargo su proyecto *Atlas Mnemosyne* rozaba la concepción artística. Warburg trabaja en su atlas entre 1924 y 1929 con un método de investigación heurístico que combinaba la memoria y las imágenes. A través de sistemas de relaciones y utilizando el *collage* y el montaje, el historiador compuso un diálogo lleno de conflictos donde se mezclaban imágenes fotográficas de la cultura clásica occidental. Él mismo seleccionaba y manipulaba de diferentes formas las obras, recortaba, ampliaba y se centraba en detalles. No existía un orden cronológico o algún criterio de clasificación, colocaba las imágenes sobre mesas negras y registraba sus combinaciones mediante otras fotografías. Este sistema no seguía el concepto de catálogo, no era un diálogo cerrado ni sistematizado; se regía más por el concepto de cartografía (atlas), donde no hay un inicio ni un final para su lectura, y donde cualquier modificación es posible. El proceso es flexible y permite la recolocación de los elementos y la incorporación de otros nuevos. Es similar a la idea de *collage* que proponían Efland, Freemant y Stuhr (1996), que desvinculaba los fragmentos de su contexto original y los convertía en uno nuevo; una especie de conjunto conceptual en el que ninguna de las partes tiene una existencia plena sino que se compone con todas las demás en un plano conjunto que a todas confiere nuevos significados, contribuyendo de ese modo a construir una cultura.

El *Atlas Mnemosyne* supone una relectura de nuestra historia contada desde un sistema no axonométrico, por medio de una narrativa que rompe la pretendida pureza idealizada de la cultura clásica, permitiendo observarla desde posiciones más híbridas, mestizas e intemporales (Tartás y Guridi, 2013). Se quería romper con las jerarquías históricas y trabajar por medio de conexiones y relaciones cruzadas en el que cada imagen nos lleva a una nueva de forma consciente o inconsciente.

Dar un paso atrás y observar nuestra cultura y nuestra historia y ser capaces de hacerla nuestra. Los objetos se exponen a nuevas relaciones y capa a capa vamos creando lo que Didi-Huberman (2010) denomina “arqueología del saber visual”. Este concepto toma como referente *La Arqueología del saber* de Foucault (2009) que habla de la necesidad de romper con las grandes unidades conceptuales del saber, o macrodiscursos, en favor de las discontinuidades, ya que el verdadero pensamiento opera en la conciencia de los sujetos individuales.

El atlas fue el modo de Walburg de localizar el pensar en un espacio visual dinámico siempre cambiante, mudable, en una aventura siempre abierta, infinita, como un desafío también al supuesto orden del tiempo (Reguera, 2010).

2. Descripción de la experiencia

2.1. Introducción

Situándonos en el anterior marco teórico y teniendo en cuenta los referentes artísticos ya nombrados, plantearemos una propuesta educativa con la que se pretende generar nuevas estrategias en torno al aprendizaje artístico. Partiendo del concepto de museo como espacio generador de discursos y de la exposición como una herramienta interactiva y creadora de interrelaciones entre arte y sociedad, trasladamos ambos paradigmas al espacio educativo del aula con la intención de aprovechar nuevos canales de aprendizaje.

Entre 2016 y 2017 se realizó la propuesta *O meu museo portátil*, que se llevó a cabo con dos grupos de alumnos de la Asociación de Altas Capacidades de Galicia en la Facultad de Ciencias da Comunicación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Tomando como ejemplo la obra de *Boîte en Valise* de Marcel Duchamp, el taller pretendía lograr un acercamiento a nuevas realidades relacionadas con el arte y la museología, trazando nuevos caminos hacia aprendizajes más profundos que permitan a los alumnos comprender el mundo que les rodea desde una visión crítica, analítica y reflexiva. Esta obra nos servirá de punto de partida para comenzar el proceso de creación de nuestra propia exposición para un museo portátil. Se trata de trabajar con el arte de una manera más transversal: por una parte mediante imágenes de obras de arte, incorporando nociones de historia del arte; y por otra, mediante aspectos que se desconocen sobre la realidad del museo, como el discurso expositivo.

La propuesta se realizó durante nueve sesiones en las que, partiendo de actividades de acercamiento a las realidades actuales de la institución, se generaron nuevas ideas de museo entre todos y de forma individual.

2.2. Objetivos

La finalidad principal de *O meu museo portátil* se centra en conseguir involucrar al alumnado con el arte, con el patrimonio y con las instituciones culturales, en un camino hacia la reflexión y el cuestionamiento de sus realidades. Hablamos de aprendizajes realmente útiles para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional en este mundo.

Teniendo en cuenta la utilización del arte como pilar en la propuesta, se podrían sintetizar los objetivos principales en los siguientes puntos:

- Generar aprendizajes a través del arte en general y del arte contemporáneo en particular.
- Reivindicar el arte como fuente de conocimiento y de experiencias significativas.
- Convertir los territorios del museo y del arte en experiencias cotidianas cercanas a nuestras realidades.
- Crear vínculos entre el museo y el alumnado, que entiendan la institución como un lugar de aprendizajes e intercambios donde también ellos tienen voz.
- Mejorar las experiencias expositivas, aprender a leer, observar y comprender las exposiciones.
- Trabajar con conceptos y sensaciones de forma en que los alumnos aprendan de su propia experiencia en una interacción permanente entre la acción y la reflexión.
- Conseguir un acercamiento a nuevos paradigmas contemporáneos como el comisariado.
- Cuestionar las ideas previas preconcebidas con nuevos conocimientos que permitan acercarse al arte con una actitud más abierta y receptiva.

2.3. Desarrollo

O meu museo portátil se realizó en la Asociación de Altas Capacidades de Galicia de octubre de 2016 a junio de 2017 con 10 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y

los 14 años. Los talleres formaron parte del programa de enriquecimiento de la asociación para estudiantes con altas capacidades, que se orienta a favorecer las habilidades del pensamiento, como el razonamiento, la creatividad, la resolución de problemas, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales.

El taller se dividió en varias sesiones en las que se trataron diversos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las primeras sesiones se basaron en conseguir un acercamiento a conceptos que desconocen sobre el museo mientras que las últimas se centraron más en la construcción de una obra propia: su propio museo portátil.

El planteamiento de las actividades se articuló en tres partes: una primera parte de investigación, una segunda parte de diseño y una última centrada en la comunicación.

2.3.1. *Primera parte: investigar, descubrir, explorar*

Si queremos que los alumnos construyan un museo portátil deben tener claro cuál es el concepto de museo y qué es y lo que implica una exposición. No partimos de cero, considerando que en la mayoría de los casos han tenido experiencias previas con los museos aunque fueran pobres en cuanto aprendizaje.

Partimos de lo que ya sabía el alumnado y debatimos a través del diálogo, compartimos opiniones y generamos nuevos aprendizajes a través del intercambio de experiencias hasta entender qué es un museo, qué funciones tiene, quién trabaja en él, cuáles son sus normas, etc. Construimos lo que sería para nosotros un museo más justo, debatimos sobre nuestras responsabilidades y sobre las responsabilidades de la institución en nuestras sociedades, y eliminamos mitos que giran en torno a la misma (Figura 1).



Figura 1. Paneles realizados por el alumnado con conclusiones sacadas de las conversaciones sobre el museo. (Fuente: propia)

Era importante que algunos conceptos quedasen claros desde las primeras sesiones, aunque muchos otros se irían desgranando durante la realización del taller. Para ello en las primeras sesiones se programaron varios proyectos que reforzaron estos contenidos:

- *Construcción de nuestro museo ideal.* Cada alumno ideó su propio museo imaginario sobre papel, especificando su nombre, en qué contexto se ubica, que tipo de profesionales trabajan en él, que tipo de obras se exponen, que normas tienen, etc. Además, diseñaron su propio logo y trazaron planos de su distribución en planta (Figura 2).
- *Reflexionamos sobre la relación entre el contenido y el continente en el museo:* ¿qué importancia tiene la arquitectura en el museo?, ¿debe tener relación con lo que allí se expone?, ¿es necesario un edificio para tener un museo?, ¿qué es más importante el contenido o el continente?, etc. Establecemos un debate para analizar y cuestionarnos las macro construcciones y los museos comerciales, pero también hablamos sobre la importancia de la arquitectura, su relación con el contexto y la importancia de la construcción responsable y sostenible. Para finalizar, el grupo realizó una maqueta de su museo ideal partiendo de la actividad anterior.
- *Acercamiento a la museografía:* ¿qué elementos hay en una exposición?, ¿qué es una cartela?, ¿qué es un texto de sala?, etc. A través de diferentes imágenes analizamos diferentes experiencias museográficas en donde entran en juego los colores, la luz o la relación entre obras.

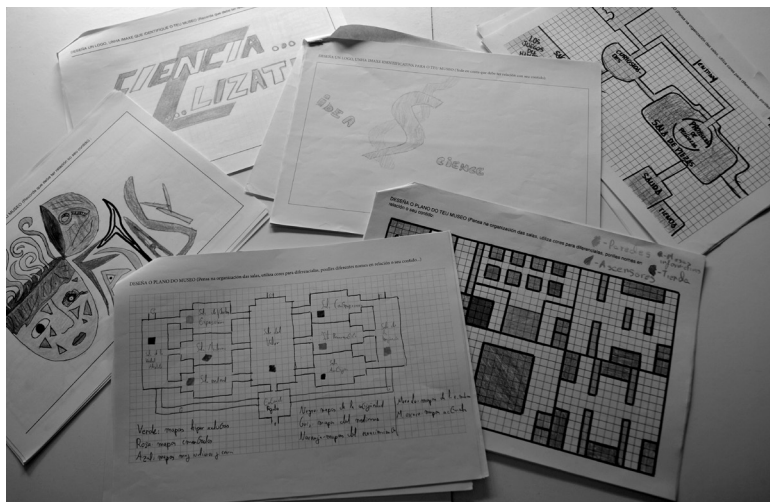


Figura 2. Logos y planos de los museos creados por los alumnos. (Fuente: propia)

2.3.2. Segunda parte: diseñar y construir

Partiendo de *Boîte en valise* y teniendo en cuenta todos los contenidos anteriormente trabajados, cada estudiante debía diseñar su propio museo portátil. Para ello necesitaban obras que mostrar al público, así que el grupo trabajó seleccionando una serie de obras de entre diversos libros generalistas de Historia del Arte de la biblioteca del centro (Figuras 3 y 4). Se pretendía que eligieran entre diferentes movimientos, épocas y artistas, pudiendo realizar una selección variada al mismo tiempo que descubrían obras que no conocían.

La dinámica que se planteó para conseguir que resolvieran esa selección de imágenes consistía en realizar una serie en las que se encadenaran unas con las otras bajo una relación visual o conceptual. La unión o comparación entre imágenes era lineal, la primera estaba relacionada con la segunda y la segunda con la tercera, y así sucesivamente. Las relaciones entre imágenes proceden de analogías a partir de elementos visuales como el color, la forma y la textura, o conceptuales como una idea o un sentimiento. En muchos casos la subjetividad y la experiencia personal de cada participante dio lugar a un intercambio de información con el resto de compañeros. Lo importante es generar diferentes redes e intercambios mientras se realizan los encadenamientos de imágenes.



Figuras 3 y 4. El grupo realizando su selección de imágenes. (Fuente: propia)

Mediante la puesta en común de preguntas en torno a las relaciones formales y subjetivas entre imágenes, los destinatarios aportaron sus opiniones y reflexiones sobre las mismas: el porqué de las relaciones, que elementos visuales o conceptuales están presentes, etc. Para facilitarles la realización del encadenamiento de imágenes se repartió una ficha que debían rellenar con la información de las obras que escogían para su museo.

Tras terminar la selección de obras proseguimos con el diseño de los museos portátiles. Primero se llevó a cabo una presentación con ideas sobre los diseños que podían em-

plear y los materiales con los que podían experimentar. Se trataba de salir de la rutina habitual del aula, así que se fomentó la utilización de materiales que normalmente no utilizan de forma artística (Figura 5).



Figura 5. Collage de fotografías realizadas durante el proceso.

(Fuente: propia)

El museo portátil pretende ser además de una relación de obras personal, un objeto único e intransferible. El alumnado realizó bocetos, escogió materiales y diseñó su obra. El proceso de elaboración siguió los mismos pasos que el proceso de creación artística. El resultado no fue únicamente una versión en miniatura de un museo sino que además era un objeto artístico creado por cada uno de los alumnos (Figura 6).

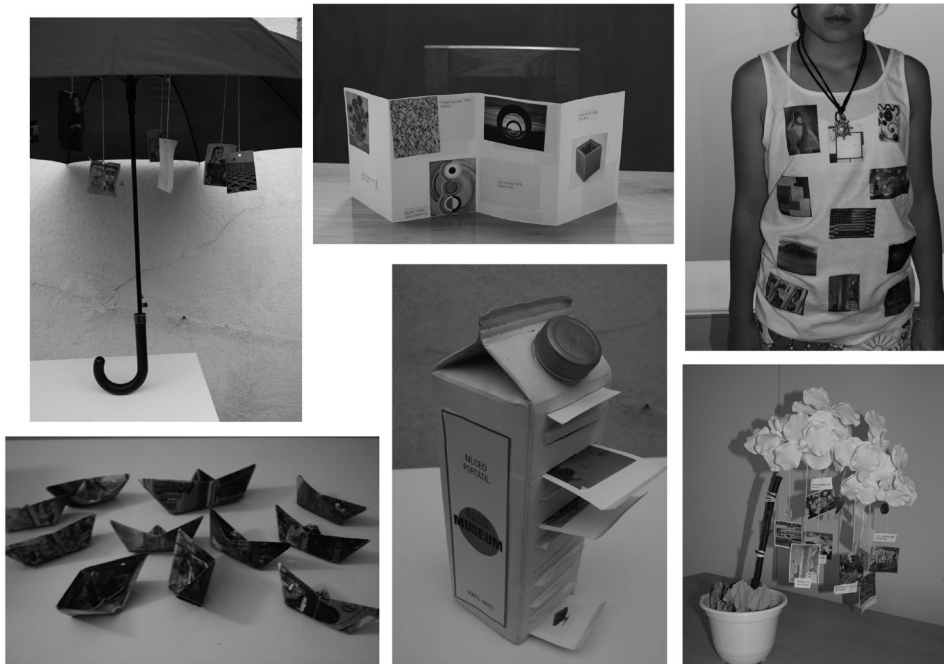


Figura 6. Collage de fotografías de algunos de los museos portátiles realizados por el grupo. (Fuente: propia)

2.3.3. Tercera parte: comunicar y compartir

Tras finalizar la fase de diseño y construcción de los museos portátiles, se realizó un debate grupal donde presentaron sus obras y donde hablaron del proceso y de las dificultades surgidas durante el mismo.

Por último, se pensó en habilitar un pequeño espacio disponible en el centro donde poder exponer y mostrar las obras o museos portátiles al público (familia, profesorado y resto de compañeros). Además, se realizó un cartel para informar sobre la inauguración de la exposición y poder así invitar al público.

Durante el montaje de la exposición se diseñaron también cartelas y textos explicativos, los padres colaboraron en la construcción de la muestra y compartieron sensaciones y opiniones con el resto, ayudando en la resolución de problemas.

3. Resultado y evaluación de la experiencia

O meu museo portátil se convirtió en una propuesta en la que el alumnado se acercó al arte y al museo de una forma diferente a la habitual. Cuestionaron la realidad actual de la institución y construyeron un nuevo concepto de museo a partir de sus realidades, de alguna forma sintieron que podían formar parte de él.

Como Duchamp, Warburg o Malraux, los alumnos crearon sus propios museos y sus propias exposiciones generando diálogos y relaciones entre obras, creando nuevas narrativas y rompiendo con el relato hegemónico y lineal de la historia del arte. El empleo del arte como herramienta les permitió establecer sus propios juicios de valor con los que construir múltiples discursos personales; Eisner (2004, p. 239) señala que “las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas. En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central”. Por otra parte, no sólo aprendieron a valorar sus propias opiniones sino también las del resto de compañeros; Efland, Freemand y Stuhr (1996, p. 226) afirman que “una educación construida desde múltiples perspectivas fomenta el pensamiento crítico, la aceptación y la tolerancia de la diferencia. También propicia el ejercicio de la acción democrática y una reevaluación de nuestras responsabilidades ecológicas.”

Las obras de arte les sirvieron también para generar relaciones de significados interesantes y para debatir sobre temas que no les resultan ajenos. Muestra de ello son algunas de las conversaciones que se registraron en un cuaderno de campo durante el proceso. Este es el caso de la conversación surgida entre varios estudiantes ante la obra *Rest Energy* (1980) de Marina Abramovic y Ulay, que surgió después de que un alumno la propusiera en su encadenamiento:

- ¿Qué crees que ocurre en esta imagen más allá de que hay dos personas? (docente)
- No sé, un tío y una tía con un arco... (alumno 1)
- Y ¿qué hacen?, ¿qué pasa entre el arco y los dos? (docente)
- No sé... (alumno 1)
- ¿Que tienen que estar en equilibrio para que no se dispare la flecha? (alumno 2)
- ¿Por qué lo crees? (docente)
- Porque si pierden el equilibrio la puede matar (alumno 3)
- Sí, a ella se le clavaría la flecha (alumno 2)

- Y a él no le pasaría nada (alumno 1)
- Sí, ella está en una situación peor...¿cómo en la vida real! La mujer suele estar más desprotegida (alumno 2)

Durante el proceso de construcción de la exposición se analizaron las imágenes desde diferentes perspectivas tanto visuales como conceptuales. Comprendieron que las obras de arte esconden relaciones de significados más allá de lo visual, que son capaces de generar conceptos, sentimientos, valores. Un ejemplo de ello fue una actividad en la que se trató de poner en común con el grupo los conceptos que les sugería la obra *Little Bang* (1993) de Jorge Barbi. Los resultados fueron muy sugerentes y dispares, encontrando palabras como cielo, universo, soledad, pesimismo, infinito, manchas, salpicaduras, agrupamiento, calentamiento. Descubrieron que una imagen puede llegar a generar muy diversos significados, en ocasiones incluso hasta significados diametralmente opuestos, como oscuridad/luz, tranquilidad/movimiento o nada/todo. El arte le otorga a la subjetividad un gran valor, los diversos conceptos propuestos por los alumnos no sólo son válidos sino que también dejan entrever un bagaje personal determinado, esto se debe a que “cada persona trae consigo un marco de referencia diferente y lee lo que en principio es la misma imagen de una manera distinta. Cada lectura es una interpretación que influye en la experiencia que tiene la persona” (Eisner, 2004, p.113).

Este estudio de comparaciones entre obras de arte también permitió a los alumnos tener una visión del arte más holística y menos lineal y etnocéntrica. Este es el caso de un alumno que, utilizando como constante una relación formal, realizó su museo portátil recolectando imágenes donde aparecía la circunferencia o el círculo como elemento principal en la composición. Esta estrategia dio como resultado un encadenamiento de imágenes de diferentes culturas del mundo en diferentes épocas. El estudiante llegó por sí mismo a la conclusión de que la circunferencia era un elemento que se repetía de forma habitual y se cuestionó el porqué, investigando más tarde sobre la importancia del círculo en el arte.

A través del diálogo, del intercambio de opiniones y de los cuestionamientos que surgieron entre ellos, se crearon dinámicas en las que el grupo debatía conceptos posmodernos sin ser conscientes de ello, como por el ejemplo: la serialización del objeto. Este es el caso de la conversación surgida a partir de la relación creada por una alumna entre la obra *Home Sweet Home* (1960) de Arman y *El díptico de Marilyn* (1962) de Andy Warhol:

- ¿Y cuál es esta relación de imágenes? (alumna 2)
- Pues que es el mismo objeto repetido varias veces, Marilyn se repite y las máscaras se repiten, como una serie (alumna 1).

Posteriormente también debatieron sobre la contradicción del título de la obra de Arman

(*Home sweet home*), lo que les llevó a reflexionar sobre la contradicción de la guerra:

- ¡Profé, se llama Home Sweet Home! (alumna 1).
- ¿Y qué te sorprende? (docente)
- Pues que la imagen son máscaras de gas, no es bonito precisamente... es un poco contradictorio. (alumna 1)
- ¿Y crees que es propósito contradictorio? (docente)
- Pues no sé... (alumna 1)
- La guerra es también contradictoria, ¿no? (alumna 2)

(A partir de aquí se generó un debate sobre la guerra en la que participaron varios miembros del grupo).

Por otra parte, también se intentó introducir obras, movimientos y artistas contemporáneos. Los alumnos que durante las primeras sesiones comentaban “esto lo hace un niño de 5 años”, acabaron afirmando “¡podemos hacer una obra del *Land Art* en el patio!”. Por supuesto esto no quiere decir que los alumnos se convirtieran en expertos de arte contemporáneo, pero este pequeño acercamiento les permitió ver el arte desde una postura más abierta y más cercana a su cotidianidad. Descubrieron el arte no sólo como herramienta para conocer otros discursos y conocer otras realidades, sino también como una herramienta con la que expresar y dar voz a sus propios discursos. Sus obras y las obras de los otros les enseñan a ser conscientes de su propia individualidad y de su posición en el mundo (Eisner, 2004).

Podríamos afirmar que a lo largo de todo el proceso y a través de los museos portátiles el grupo pudo compartir y plantear nuevas ideas en torno al arte y al museo. Este tipo de estrategias acercan el museo a la escuela y plantean nuevas posibilidades para mejorar sus dinámicas sin necesidad de que ninguna de las instituciones tenga que apropiarse de las fórmulas propias del otro ámbito. Es más una propuesta híbrida capaz de llegar a todos los ámbitos. Además, los museos portátiles permiten acercar el museo a otros contextos que por otros motivos, ya sean sociales, económicos o geográficos, no tienen acceso a este tipo de servicios.

Es posible construir un museo más democrático y abierto, que nos traiga la cultura allá donde estemos, que nos permita generar diálogos en torno a lo que nos rodea y que nos haga crecer como personas. El museo portátil es entendido aquí como entiende el museo Zavala, como “un espacio de la abducción, del encuentro programado con el azar y la imaginación, un espacio para el diálogo entre lo familiar y lo extraño, un espacio lúdico para el reencuentro con la capacidad de asombro, un espacio para el ejercicio de la sensibilidad y la inteligencia, para la exploración de las fronteras entre la identidad y la diferencia, entre la ignorancia y el conocimiento, entre lo mismo y lo otro” (2012, p.117).

5. Referencias

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L.; Aguirre, I. y Pimentel, L. (Ed.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 17-24). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos - Fundación Santillana.
- Acaso, M. (2014a). *El arte mueve la educación*. II Semana de Educación Artística, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2015/03/Mar%C3%ADa-Acaso-Seminario-SEA-14.pdf>
- Acaso, M. (2014b). *El museo como excusa: visiones fronterizas entre arte y educación*. Recuperado de: <http://www.mariaacaso.es>
- Coca, P. (2010). El discurso expositivo desde contextos pedagógicos. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 211-221.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Atlas ¿cómo llevar el mundo a cuestras?*, Madrid: F Editores - Museo Reina Sofía. Recuperado de: http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/publicaciones/textos-en-descarga/19GD_es.pdf
- Efland, A. D.; Freemant, K. y Stuhr, P. (1996). *La educación del arte posmoderno*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, T. y Dias, B. (2016). Aguas turbulentas. El encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 17, 6-12.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), 55-72.
- Malraux, A. (1956). *El museo imaginario. Las voces del silencio*. Buenos Aires: Emecé.
- Miranda, F. y Vicci, F. (2011). Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual. En Jiménez, L.; Aguirre, I.; y Pimentel, L. (Ed.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 45-55). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos - Fundación Santillana.
- Montenegro, J. (2011). *La utilización didáctica del museo: hacia una educación integral*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- 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). Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Reguera, I. (2010). *Aby Warburg, inventor del museo virtual*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2010/05/01/babelia/1272672757_850215.html
- Rogoff, I. (2008). *Turning*. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60.

- Tartás, C. y Guridi, R. (2013). Cartografías de la memoria. Aby Warburg y el Atlas Mnemosyne. EGA. *Revista de expresión gráfica arquitectónica*, 21, 226-235. Recuperado de: <http://polipapers.upv.es/index.php/EGA/article/view/1536>
- Zavala, L. (2012). *Antimanual del museólogo*. Hacia una museología de la vida cotidiana. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia – INAH y UAM. Recuperado de: https://www.academia.edu/3268406/Antimanual_del_muse%C3%B3logo._Hacia_una_museolog%C3%ADa_del_espacio_cotidiano
- Zepeda, N. (2014). *Razones de la vinculación entre escuelas y museos*. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20018/abstract>

Sugerencia de cita:

Rajal, C. (2018). Museos portátiles. Una experiencia desde la educación artística no formal para deconstruir la historia del arte y repensar el museo. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 49-67

