



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El objeto como recurso didáctico en museos y centros de arte contemporáneo de España

Análisis y clasificación de propuestas y usos

Ana Portela Fontán



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

El objeto como recurso didáctico en museos y centros de arte contemporáneo de España

Análisis y clasificación de propuestas y usos

Ana Portela Fontán



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2020

El objeto como recurso didáctico en museos y centros de arte contemporáneo de España

Análisis y clasificación de propuestas y usos

Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las
Lenguas, las Artes y las Humanidades

Facultat d'Educació

Doctoranda: Ana Portela Fontán

Directora y Tutora: Dra. Carolina Martín Piñol

Directora: Dra. Caterina Calderón Garrido

Agradecimientos

En estas líneas quisiera mostrar mi agradecimiento a las directoras de esta investigación, la Dra. Carolina Martín y la Dra. Caterina Calderón, por el apoyo y disposición.

Del mismo modo a las instituciones que han participado de forma voluntaria en el estudio, ya que sin sus contribuciones la tesis que se presenta no hubiese sido posible.

Asimismo, a todas las personas que han formado parte tanto del camino que ha sido recorrido para el desarrollo de este trabajo que hoy toma forma, como de los aprendizajes previos. Gracias por el tiempo compartido que ha contribuido a mi crecimiento profesional y personal. Agradezco de manera especial a quienes me han hecho este camino, y la vida, un poco más fácil, especialmente a mi madre.

Resumen

La presente investigación se centra en el estudio del uso del objeto como recurso didáctico en propuestas educativas desarrolladas por museos y centros de arte contemporáneo de España.

El objetivo principal consiste en ahondar en el estudio y detectar posibles usos del objeto como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo, así como recopilar un corpus teórico acerca de estas propuestas. Para su consecución, se realiza una investigación exploratoria de carácter descriptivo, transversal, orientada al descubrimiento y de análisis mixto. En primer lugar, se llevó a cabo un sondeo exploratorio con el objetivo de localizar los espacios que disponen de este tipo de recursos o materiales. Tras la detección de estos, se realiza una descripción y análisis de casos múltiple atendiendo a la dimensión contextual, formal y didáctica de cada uno de ellos, en base a los datos recopilados a través del trabajo de campo en el que se visitaron dichos espacios o instituciones.

El análisis, junto con el marco teórico, permite realizar una clasificación de estas propuestas en función del contexto en el que se implementan. De este modo, se distingue entre los materiales objetuales en salas y los materiales en otros espacios o instituciones. Y en este segundo grupo, entre materiales autónomos, propuestas museo-otro espacio-museo y propuestas museo-otro espacio. Asimismo, se detecta que una amplia mayoría de estos materiales objetuales se incluyen en las conocidas como maletas didácticas, contenedores móviles autónomos de recursos didácticos, que tienen por objetivo aproximar a la persona usuaria a un tema en concreto a través del desarrollo de las actividades que permiten implementar estos materiales. Estos recursos presentan una multiplicidad de enfoques, por lo que es posible detectar ejemplos de propuestas diversas en cuanto a contenido, objetivos y forma. Así, proponemos una clasificación de estos en cuatro tipologías o modelos de maletas didácticas en función de las actividades que plantea el recurso: modelo exposición portátil, modelo laboratorio portátil, modelo mixto y proyecto colaborativo.

El análisis de las propuestas permite identificar ocho usos del objeto como recurso didáctico que confirma, por una parte, las posibilidades educativas de estos elementos indicadas previamente por algunos investigadores, y por otra, el valor del objeto para la didáctica de diversas disciplinas y temas.

Palabras clave: aprendizaje basado en el objeto, didáctica del objeto, materiales didácticos, maletas didácticas, educación en museos.

Abstract

This investigation focuses on the analysis of the use of objects as teaching resources in teaching proposals developed by Spanish museums and contemporary art centres.

Its main goal is the exploration of the analysis and the detection of possible uses of the object as a teaching resource for the teaching-learning process of contemporary art, as well as the collection of an analytical corpus about these proposals. For this purpose, descriptive, mixed, discovery-oriented cross-research was conducted. First, an exploratory survey aiming at finding the locations which have this kind of resources or materials was elaborated. Then, different cases were described and analysed taking account of the contextual, formal and teaching dimensions of each of them, based on the data collected via the field research during which the spaces and/or institutions were visited.

The analysis, along with the theoretical framework, enables a classification of these proposals as per the context where they are implemented. Therefore, two different groups were distinguished: objects in rooms and materials in other spaces or institutions. Within this second category, two different sub-groups were also distinguished: autonomous materials, museum-other space-museum proposals, and museum-other space proposals. Also, it was detected that a vast majority of these objects are included within the so-called museum loan boxes, autonomous mobile containers for teaching resources aiming at bringing the user closer to a specific topic through the development of the activities enabling the implementation of those materials. These resources allow for several approaches; thus, it is possible to detect examples of different proposals based on content, goals and shape. Hence, a classification based on four types or models of museum loan boxes as per the activities presented by the resource is suggested: the portable exhibition model, the portable laboratory model, the mixed model and the collaborative project.

The analysis of these proposals allows for the identification of eight uses of the object as a teaching resource; which confirms, on the one hand, the teaching possibilities of these elements, previously indicated by some researchers; and, on the other hand, the value of the object for the teaching process of different disciplines and topics.

Keywords: Object-based learning, object-based teaching, teaching materials, museum loan boxes, museum education.

Índice

Índice de tablas	12
Índice de figuras	14
Introducción	17
CAPÍTULO 1. Diseño de la investigación	
1.1 Justificación y motivación	21
1.2 Marco disciplinar	23
1.2.1 Aprendizaje basado en el objeto y didáctica del objeto	24
1.2.2 Materiales didácticos en museos	26
1.3 Objetivos de la investigación	27
CAPÍTULO 2. Marco teórico	
2.1. Planteamientos iniciales	31
2.1.1. El museo como institución educativa	31
2.1.1.1 Educación en museos y centros de arte contemporáneo de España	33
2.1.2. Materiales y recursos didácticos	35
2.1.2.1. Materiales didácticos en museos	38
2.1.3. El objeto	43
2.2. El objeto en la educación	48
2.2.1. Antecedentes del uso de objetos con finalidad didáctica	50
2.2.1.1. Método Froebel	51
2.2.1.2. Método Montessori	53
2.2.1.3. Método Decroly	55
2.2.1.4. Influencia de los nuevos modelos pedagógicos en las vanguardias artísticas	57
2.2.2. Bases pedagógicas de la enseñanza con objetos: aportaciones desde teorías del aprendizaje	59
2.2.3. Presentación de posibilidades didácticas del uso de objetos	61
2.2.4. Propuestas de análisis de los objetos	65
2.3. El objeto en el arte. Vanguardias y neovanguardias	74
2.3.1. El <i>ready-made</i> y Marcel Duchamp: el objeto declarado arte	75
2.3.2. El objeto surrealista	78
2.3.3. El objeto en las neovanguardias	80
2.4. Maletas didácticas de museos: objetos y movilidad	85
2.4.1. Maletas didácticas como contenedores de objetos y otros	85
2.4.2. Antecedentes de propuestas didácticas móviles	89
2.4.3. Primeras propuestas de maletas didácticas	92
2.4.4. Presentación de modelos actuales	96
2.4.5. Maletas didácticas para la enseñanza del arte	101
2.4.5.1. «Tournée Educativa» - Joana Vasconcelos	103
2.4.5.2. «Museum in a Box»	104
2.4.5.3. «Instant Class Kit»	105
2.4.5.4. Propuestas y proyectos móviles de EducaThyssen	106

2.4.5.5. «ExpressArt. Museu portàtil»: un proyecto del MACBA	109
2.5. Maletas en el arte contemporáneo: entre la obra, el archivo y el museo móvil	114
2.5.1. El museo sin territorio y las ideas clave de Aby Moritz Warburg y André Malraux	114
2.5.2. Museos de artista	117
2.5.3.1. Marcel Duchamp: <i>Boîte-en-Valise</i>	118
2.5.3.2. Herbel Distel: <i>Museum of Drawers</i>	120
2.5.3.3. Marcel Broodthaers: <i>Musée d'Art Moderne</i>	121
2.5.3.4. Robert Filliou: <i>Galerie Légitime</i>	122
2.5.4. Receptáculos de obras colaborativas	122
CAPÍTULO 3. Metodología	
3.1. Diseño y características del estudio	127
3.2. Instituciones y espacios de arte contemporáneo potenciales	130
3.2.1. Cuestionario sobre material didáctico objetual	134
3.2.3 Selección de centros con material didáctico objetual	138
3.3. Trabajo de campo: visita a los centros con material didáctico objetual	140
3.3.1. Fichas de recogida y análisis de datos	141
3.3.2. Entrevista presencial	155
3.3.3. Observación y registro fotográfico	159
CAPÍTULO 4. Presentación de resultados	
4.1. Instituciones y espacios de arte contemporáneo potenciales	161
4.2. Descripción de los casos de materiales didácticos objetuales	164
4.2.1. Museo Vostell-Malpartida	165
4.2.1.1. Acción educativa	167
4.2.1.2. El «Colaboratorio <i>Fluxus</i> »	168
4.2.1.3. Proyecto «Viaja al Arte con la maleta <i>Fluxus</i> »	173
4.2.2. Museo Universidad de Navarra	175
4.2.2.1. Acción educativa	176
4.2.2.2. Programa «El museo de los peques»	179
4.2.3. Fundació Antoni Tàpies	184
4.2.3.1. Acción educativa	185
4.2.3.2. «Des de Tàpies» y «Cartografía Tàpies». Visitas dinamizadas con objetos	187
4.2.4. Teatro-Museo Dalí	192
4.2.4.1. Acción educativa	193
4.2.4.2. Visita guiada «¡Busca los tesoros!»	195
4.2.5. El Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March	197
4.2.5.1. Acción educativa	198
4.2.5.2. Proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor»	201
4.2.6. Otros casos	206
4.2.6.1. Tabacalera-Promoción del Arte	206
4.2.6.2. Fundació Suñol	209
4.3. Resultados del análisis	210

4.3.1. Identificación y contextualización	211
4.3.2. Descripción de la propuesta y del material	215
4.3.3. Diseño, creación, uso, evaluación y gestión del material	219
4.3.4. Aspectos formales del continente y contenido	225
4.3.5. Aspectos didácticos	231
4.3.6. Material objetual	239
4.3.7. Síntesis del análisis	241
CAPÍTULO 5. Marco conclusivo	
5.1. Propuesta de clasificación de los materiales didácticos objetuales	247
5.1.1. Propuesta de clasificación de maletas didácticas	250
5.2. Usos del objeto para la enseñanza del arte contemporáneo	252
5.3. Discusión	256
5.4. Conclusiones	259
5.5. Limitaciones del estudio y líneas de futuro	261
5.5.1. Limitaciones de la tesis doctoral	261
5.5.2. Líneas de futuro	262
Bibliografía	265
Anexos	
Anexo 1. Fichas Museo Vostell Malpartida	285
Anexo 2. Fichas Museo Universidad de Navarra	295
Anexo 3. Fichas Fundació Antoni Tàpies	307
Anexo 4. Fichas Teatro-Museo Dalí	317
Anexo 5. Fichas Museo de Arte Abstracto-Fundación Juan March	325

Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de medios y materiales de enseñanza según la propuesta de Area (2004)	38
Tabla 2. Propuesta de clasificación de los materiales didácticos en museos a partir de Parcerisa (2006)	41
Tabla 3. Propuesta de clasificación de materiales didácticos en museos a partir de Benavides (2013)	43
Tabla 4. Proceso de análisis de un objeto propuesto por Durbin <i>et al.</i> (1990)	66
Tabla 5. Síntesis de actividades para el análisis de objetos	74
Tabla 6. Clasificación de los <i>ready-made</i> de Duchamp propuesta por Ramírez (2009)	77
Tabla 7. Tabla-resumen objetivos de los prototipos de EduLabCase artísticas	98
Tabla 8. Presentación de las características de la investigación	128
Tabla 9. Información presentada en la base de datos del Directorio Museos y Colecciones de España	131
Tabla 10. Tabla de trabajo interno de recogida de información de contacto con las instituciones	135
Tabla 11. Tabla-resumen de las técnicas de recogida de datos e instrumentos utilizados para la investigación	141
Tabla 12. Ficha 1 «Bloque 1. Identificación y contextualización»: fuente y tipo de respuesta	144
Tabla 13. Ficha 2 «Bloque 2. Descripción de la propuesta y del material»: fuente y tipo de respuesta	146
Tabla 14. Ficha 3 «Bloque 3. Diseño, creación, uso, evaluación y gestión del material»: fuente y tipo de respuesta	148
Tabla 15. Ficha 4 «Bloque 4. Aspectos formales I»: fuente y tipo de respuesta	151
Tabla 16. Ficha 5 «Bloque 4. Aspectos formales II»: fuente y tipo de respuesta	152
Tabla 17. Ficha 6 «Bloque 5. Aspectos didácticos»: fuente y tipo de respuesta	154
Tabla 18. Ficha 7 «Bloque 6. Material objetual»: fuente y tipo de respuesta	155
Tabla 19. Guion para las entrevistas presenciales y objetivos de las preguntas	158
Tabla 20. Guion de observación y registro fotográfico	159
Tabla 21. Centros que se ajustan a los criterios de inclusión del estudio	164
Tabla 22. Tabla-resumen de las propuestas de actividades del «Colaboratorio <i>Fluxus</i> »	173
Tabla 23. Tabla-resumen de los programas del Museo Universidad de Navarra dirigidos a público escolar	176
Tabla 24. Tabla-resumen de las visitas guiadas del Teatro-Museo Dalí dirigidas a público escolar	193
Tabla 25. Tabla-resumen contenido de la propuesta dirigida a Educación Primaria	200
Tabla 26. Localización de los museos en los que se analizó el material	212
Tabla 27. Tipología de centro, colección, exposiciones, organización interna y acción educativa	213

Tabla 28. Tabla-resumen de los materiales objetuales y móviles de los museos de la muestra	214
Tabla 29. Temporalización, contextualización, lugar de implementación de la propuesta y número de ejemplares del material	217
Tabla 30. Público destinatario de las propuestas	218
Tabla 31. Personal encargado del diseño, creación y aplicación del material	221
Tabla 32. Fecha de creación y aplicación del material	222
Tabla 33. Proceso de evaluación de las propuestas	223
Tabla 34. Características de los objetos y del continente de las propuestas	224
Tabla 35. Características formales de los continentes	226
Tabla 36. Valoración de la facilidad de transporte de los materiales	226
Tabla 37. Tipología de materiales didácticos	228
Tabla 38. Valoración de la claridad con la se expone cómo usar el material en las guías de profesorado	231
Tabla 39. Clasificación de los objetivos del material didáctico o propuesta	232
Tabla 40. Clasificación de los contenidos del material «El museo de los peques»	234
Tabla 41. Conexión de los materiales o de las propuestas con otras áreas o temas	236
Tabla 42. Organización y tipología de actividades de las propuestas de maletas didácticas	237
Tabla 43. Organización y tipología de actividades del proyecto del Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March	238
Tabla 44. Organización y tipología de actividades en propuestas en salas	238
Tabla 45. Tabla-resumen de los temas centrales en relación con el ámbito artístico	240

Índice de figuras

Figura 1. Cuadro-resumen del marco disciplinar	23
Figura 2. Caja de clasificación modelo Decroly	57
Figura 3. Ciclo del aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984/2015)	60
Figura 4. Diagrama de las fases para el estudio de un objeto propuestas por Fleming (1974)	66
Figura 5. Los 11 aspectos del objeto propuestos por Clarke <i>et al.</i> (2002)	69
Figura 6. Diagrama del proceso de investigación del objeto propuesto por García Blanco (1997)	71
Figura 7. <i>Brillo Box</i> (1964/1968). Colección Museu Coleção Berardo de Lisboa	82
Figura 8. Tipos de exhibiciones del Department of Circulating Exhibitions del año 1931 al 1951	90
Figura 9. Detalle de los materiales educativos del MoMA	91
Figura 10. Loan Box del Boston Children's Museum en casa de un alumno	94
Figura 11. Detalle de la maleta «Cómo se hace una escultura»	95
Figura 12. Exterior y detalle del interior de la maleta «7 de Cinema»	101
Figura 13. Exterior y detalle del interior de la caja didáctica «Los barcos»	101
Figura 14. Detalle de la «Tournée Educativa»	103
Figura 15. Ejemplos de «Museum in a Box», del International Slavery Museum y Scouts Association	104
Figura 16. Detalle del material «Instant Class Kit»	105
Figura 17. «Big Valise» tras su paso por 13 centros, donde se pueden observar las diversas creaciones	108
Figura 18. Imagen de «La Kepler» en las salas del museo	108
Figura 19. Detalle del exterior de la caja «ExpressArt. Museu portátil»	111
Figura 20. Detalle del interior de la caja «ExpressArt. Museu portátil»	111
Figura 21. Detalle de los objetos del programa «Material Matters»	113
Figura 22. <i>Boîte-en-valise, Série C</i> (1959). Colección Museu Coleção Berardo de Lisboa	118
Figura 23. <i>La Boîte verte. La Mariée Mise à un par ses célibataires, même</i> (1934). Colección Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	119
Figura 24. Detalle de uno de los cajones de la obra <i>Museum of Drawers</i>	120
Figura 25. Tipologías de espacios e instituciones que conforman la muestra	134
Figura 26. Cuestionario sobre material didáctico	138
Figura 27. Gráfico de proceso de concreción de la muestra final	163
Figura 28. Muestra final y espacios en los que se llevó a cabo el trabajo de campo	165
Figura 29. Detalle del exterior e interior del «Colaboratorio <i>Fluxus</i> »	170
Figura 30. Detalle de la caja del «Colaboratorio <i>Fluxus</i> »	171
Figura 31. Exposición en el Museo Vostell Malpartida de las creaciones de los participantes en el proyecto «Viaja al Arte con la maleta <i>Fluxus</i> »	174

Figura 32. Vista y detalle de la instalación <i>Lemmons</i> del artista Ben Patterson (1961/1997)	175
Figura 33. Material del programa «La memoria cubista» del Museo Universidad de Navarra	178
Figura 34. Detalle de la «Caja de reminiscencias» material del Museo Universidad de Navarra	178
Figura 35. Detalle del «Kit Guernica» material del Museo Universidad de Navarra	179
Figura 36. Exterior del material «El museo de los peques» del Museo Universidad de Navarra	182
Figura 37. Detalle de la «Caja de los tesoros» incluida en «El museo de los peques»	182
Figura 38. Detalle del «Kit literario-plástico» incluido en el «El museo de los peques»	184
Figura 39. Detalle de los materiales «Des de Tàpies» y «Cartografía Tàpies»	188
Figura 40. Detalle de los materiales «Des de Tàpies»: marco de metacrilato y zapatilla	189
Figura 41. Detalle de los materiales «Des de Tàpies»: conjunto de objetos, pincel y espátula	189
Figura 42. Experimentación con el material (pintura blanca, cinta de pintor sobre fieltro) y bote con hojas secas, pintura blanca, fieltro, bote de barniz con polvo de mármol.	189
Figura 43. Materiales de la actividad «Cartografía Tàpies»	190
Figura 44. Detalle del objeto ante la obra en la visita «Des de Tàpies» y ejercicio creativo de la visita «Des de Tàpies»	192
Figura 45. Detalle del material utilizado por las educadoras y obra del museo réplica de <i>Busto de mujer retrospectivo. La abundancia</i> (1933) Colección Teatro-Museo Dalí	194
Figura 46. Detalle de los sombreros de <i>atrezo</i> y objetos utilizados durante la visita «El ojo de la mosca» del Teatro-Museo Dalí	195
Figura 47. Material de la visita «¡Busca los tesoros!» y obra de Salvador Dalí (1972). Colección Teatro-Museo Dalí	196
Figura 48. Detalle del material utilizado en la visita «¡Busca los tesoros!» del Teatro-Museo Dalí	197
Figura 49. Imagen de la exposición <i>Del aula al museo</i> del año 2018 en el Museo de Arte Abstracto Español – Fundación Juan March	204
Figura 50. Detalle de un museo portátil en la exposición <i>Del aula al museo</i>	204
Figura 51. Imagen de la instalación <i>Quimera</i> (2013) de David Plaza	205
Figura 52. Detalle de la maleta de artista utilizada en el proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor»	205
Figura 53. Detalle del exterior del «Kit E·CO»	207
Figura 54. Detalle de los elementos del interior del «Kit E·CO»	207
Figura 55. Detalle de las imágenes del «Kit E·CO»	208
Figura 56. Detalle de la carta de la artista Sinéad Spelman para el proyecto «Correspondències»	210
Figura 57. Público destinatario y lugar de uso del material	241
Figura 58. Persona encargada de la aplicación del material y vinculación a la colección	242

Figura 59. Tipo de materiales y personas implicadas en el proceso de diseño de los materiales	243
Figura 60. Valoración de la facilidad de transporte acorde a una persona adulta y a los destinatarios del material	243
Figura 61. Valoración de la facilidad de recambio y resistencia de los objetos	244
Figura 62. Propuesta de clasificación de los materiales objetuales en función del contexto de uso	248
Figura 63. Propuesta de clasificación maletas didácticas en cuatro modelos	251
Figura 64. Diagrama de los usos del objeto detectados en la investigación	253

Introducción

En el presente trabajo se aborda como tema central el estudio del uso del objeto como recurso didáctico en museos y centros de arte contemporáneo. Como se presentará a lo largo del trabajo, el uso y la integración de estos elementos con finalidad educativa tiene una larga tradición, al tiempo que se trata de un tema de relativa actualidad.

En esta línea podemos indicar que, en el trascurso del tiempo que ha durado el desarrollo de este trabajo, han tenido lugar publicaciones relevantes y estudios en cuanto al tema objeto de estudio. En primer lugar, destacamos la publicación de Blandy y Bolin (2018) en la línea de algunos trabajos previos. Por otro, la investigación en curso desde el año 2018 de Ann-Sophie Lehmann en el Max Planck Institute for the History of Science de Berlín, cuyo objetivo es el estudio de los momentos clave en la historia en los que se hizo uso del aprendizaje basado en el objeto para la mejora de la transmisión de conocimientos, habilidades manuales o valores éticos (Lehmann, 2018). Asimismo, el trabajo de Sarah Anne Carter *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World* (2018) en el que presenta un estudio histórico de las conocidas como *object lessons* del siglo XIX.

Del mismo modo, un gran número de los modelos que se presentan en este trabajo, así como los casos que se analizan, son propuestas en activo y recientes.

Para abordar en profundidad estos temas, el trabajo que a continuación se presenta se organiza estructurado en cinco capítulos.

En el capítulo inicial, se presenta el diseño de la investigación, se justifica la pertinencia del tema acompañándose de los conocimientos previos y motivaciones de la investigadora predoctoral y se presenta el marco disciplinar en el que se inscribe el estudio, así como los objetivos establecidos para la investigación.

El segundo capítulo, «Marco teórico», se divide en cinco apartados que conforman el corpus teórico del estudio. El primero de ellos, «Planteamientos iniciales», tiene como objetivo presentar de forma breve los tres ejes de la investigación: la educación en museos, los materiales y recursos didácticos, su uso y creación en el contexto museístico y, por último, una aproximación al concepto de objeto tal y como fue abordado en la presente investigación. El segundo apartado, «El objeto en la educación», trata el uso de estos elementos como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el objetivo de ahondar en su estudio, en primer lugar, se realiza una breve incursión al concepto de aprendizaje basado en el objeto. A continuación, se presenta una descripción de antecedentes de métodos educativos en los que el objeto es un elemento central

o que han supuesto una aportación relevante a la innovación en cuanto al desarrollo de materiales didácticos objetuales. Por otra parte, se examinan los argumentos de diversos autores y autoras en los que presentan tanto las posibilidades de usos como los beneficios de introducir estos elementos en los procesos educativos. Después, se detallan algunas bases pedagógicas de la enseñanza con objetos aportadas desde las teorías del aprendizaje en las que se apoyan las investigaciones actuales. Por último, se presentan una serie de posibilidades didácticas del uso del objeto acompañadas de propuestas de análisis planteadas por diversos autores. En cuanto al apartado «El objeto en el arte. Vanguardias y neovanguardias», se expone cronológicamente cómo desde las primeras vanguardias históricas, diversos artistas, grupos y movimientos artísticos han incorporado y hecho uso del objeto en sus obras. Para ello se ha examinado, de forma breve, algunos de los planteamientos de los movimientos y grupos como el dadaísmo, surrealismo, neo-dadá, *Fluxus* y *pop art*. El cuarto apartado de la fundamentación teórica, «Maletas didácticas de museos: objetos y movilidad», presenta las maletas didácticas como recursos con finalidad didáctica que contienen objetos y otros materiales didácticos. Tras la descripción y detección de las características de estos artefactos, se realiza una descripción de dos proyectos: el Department of Circulating Exhibition del MoMA y el Museo Circulante de Las Misiones Pedagógicas, entendidos como antecedentes de propuestas didácticas móviles. A continuación, se presentan cuatro casos del pasado siglo, dos de ellos de España, que dan cuenta de la tradición y recorrido de estos recursos. Por último, se presentan casos actuales de maletas didácticas en general, seguidos de casos de maletas elaboradas por museos, fundaciones u otros agentes culturales de arte y cultura contemporánea en particular. En el quinto y último apartado de este capítulo, «Maletas en el arte contemporáneo: entre la obra, el archivo y el museo móvil» se presentan propuestas artísticas que tienen como eje central la movilidad y, por ende, el almacenaje de obras en el interior de un receptáculo. La finalidad de exponer estas propuestas es detectar posibles aspectos en común con las propuestas de maletas didácticas diseñadas por museos y centros de arte contemporáneo.

El tercer capítulo corresponde a la metodología de la investigación. En él se presentan, en primer lugar, el diseño y las características del estudio. Posteriormente, la descripción de la muestra de instituciones y espacios de arte contemporáneo potenciales, la encuesta de sondeo que se realizó para detectar los museos y centros que cuentan con material didáctico objetual, así como la selección de los casos que se ajustan a los criterios de inclusión y exclusión. Por último, se expone el trabajo de campo junto con la herramienta (fichas de recogida de datos) así como las técnicas e instrumentos (entrevista, observación y registro fotográfico).

El cuarto capítulo, «Presentación de resultados», debido a su amplitud, se organiza en tres apartados. En el primero de ellos, se presentan los resultados de la encuesta exploratoria realizada con el objetivo de conocer qué instituciones y espacios de arte contemporáneo de España cuentan con materiales didácticos objetuales o hacen uso del objeto como recurso en alguno de sus programas educativos. Una vez detectados los casos, se realiza una descripción de cinco propuestas didácticas de estas características. Por último, se presenta el análisis de cada uno de los aspectos estudiados de estos materiales: centro y materiales, materiales didácticos, diseño, creación, implementación, evaluación y gestión del material; aspectos formales del continente y contenido; aspectos didácticos y material objetual.

Tras haber analizado cinco casos en el trabajo de campo y haber recopilado un corpus teórico acerca del objeto de estudio, en el quinto y último capítulo se propone, por un lado, una clasificación en función de la contextualización del material y de las maletas didácticas, por otro, se sintetizan los usos detectados del objeto como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo. Acompañan estas clasificaciones la discusión y las conclusiones, para lo que se realiza una valoración de los resultados obtenidos en el trabajo empírico en relación con la revisión bibliográfica. Finalmente, se incluyen en este último capítulo, las limitaciones del estudio y se presentan las líneas de futuro o continuidad.

Concluida la investigación, se destina un apartado a las referencias bibliográficas y otras fuentes citadas en el texto del trabajo presentado.

Finalmente, se han incluido cinco anexos con información complementaria sobre la investigación.

CAPÍTULO 1

Diseño de la investigación

1.1. Justificación y motivación

La investigación que nos ocupa pretende contribuir al desarrollo de futuros estudios que analicen el uso del objeto como recurso didáctico en propuestas educativas para la enseñanza del arte contemporáneo. Aunque había constancia de diversas publicaciones y estudios (Chatterjee y Hannan, 2015; Egea y Arias, 2015, Prats y Santacana, 2011; Santacana y Lloch, 2012), no se tenían antecedentes de investigaciones que examinasen su uso en museos y centros de arte contemporáneo. Para ello, se estudian propuestas educativas en las que se hace uso del objeto como recurso o de materiales didácticos objetuales tanto dentro del propio museo como aquellos que se diseñan para ceder en préstamo.

Dentro de este segundo grupo nos referimos a las maletas didácticas: artefactos móviles que contienen diversos materiales didácticos que permiten realizar una serie de actividades acerca de un tema concreto. Actualmente existen múltiples ejemplos de este tipo de propuestas, algunas de ellas creadas por equipamientos culturales; sin embargo, en el ámbito académico, en el momento de inicio de esta investigación en el año 2017, eran escasos los estudios que recopilaban estos modelos y exploraban sus antecedentes. Por este motivo, otro de los aspectos por lo que se vio la necesidad de estudiar este fenómeno fue la de recopilar un corpus teórico sobre este tipo de propuestas.

La motivación personal en la elección del tema de estudio reside en el conocimiento y acceso a un considerable número de maletas didácticas dado que diversas investigadoras e investigadores de los grupos DHiGeCs (Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials)¹ y DIDPATRI (Didàctica del Patrimoni, Museografia comprensiva i Noves tecnologies) de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona llevaban años trabajando en el estudio y la creación de este tipo de propuestas.

De este modo, inicialmente, como beneficiaria durante el curso 2016-2017 de la Beca de colaboración del Ministerio de Cultura y Deporte destinadas a estudiantes universitarios para realizar tareas de investigación en departamentos universitarios, se participó junto a las profesoras de la asignatura de Espacios, Objetos y Entornos Artísticos del Máster de Educación Interdisciplinaria de las Artes, de la gestión del préstamo de diversas maletas didácticas desarrolladas por museos y espacios patrimoniales de la ciudad de Barcelona, lo que permitió conocer algunos de estos recursos.

Asimismo, durante el curso 2017-2018, es preciso mencionar las sesiones *Maletes pedagògiques, Un recurs per a fomentar l'aprenentatge a través d'una experiència lúdica i educativa* dentro de las actividades del Departament en Didàctiques de les Ciències socials, l'Educació Musical, l'Educació Física i l'Educació Visual i Plàstica de la Universitat de Barcelona. La actividad, desarrollada gracias a la dotación económica de la Facultat d'Educació de la misma universidad, se organizó en tres jornadas (8, 15 y 22 noviembre del 2017) de las que se destacan las dos primeras por sus aportaciones teóricas y conceptuales. Durante la primera, tuvo lugar un debate dirigido por la Dra. Laia Coma sobre maletas didácticas; la segunda, fue impartida por Toni Cirera, responsable de Produccions Educatives S.L., cuya exposición versó sobre la conceptualización y el diseño de recursos didácticos portátiles, junto a la presentación de miembros del equipo educativo del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC) de las maletas MALETA ARTE + ESCUELA + LUZ y MALETA ARTE + ESCUELA + VACÍO utilizadas en el programa Arte y Escuela. Por otra parte, se destaca el *Seminario Allez! Encuentros sobre prácticas ambulantes y museos dispersos* organizado por el Museu d'Art Contemporani de Barcelona y la Fundación Daniel y Nina Carasso, celebrado en Barcelona del 13 al 16 de marzo del 2019. Durante las cuatro jornadas se realizaron talleres, mesas redondas y conferencias en torno a proyectos educativos y artísticos móviles.

¹ Se ha optado por unificar la lengua y presentar las citas literales traducidas al castellano. Se han mantenido en la lengua original los nombres de instituciones, grupos, localidades y títulos de obras artísticas o publicaciones académicas.

El interés general por la educación en museos y propuestas educativas desarrolladas desde estas instituciones ha sido el tema de estudio de la autora en los proyectos de final de Máster en Educación Interdisciplinaria de las Artes y final de Grado en Maestra en Educación Primaria: un estudio de caso sobre un proyecto de inclusión social en un espacio patrimonial y una indagación sobre la percepción del profesorado de Educación Primaria acerca de los museos de la ciudad de Santiago de Compostela, respectivamente. Asimismo, esta se complementa con la experiencia como educadora del programa Espacio Arte del Museo de Arte Contemporáneo Würth La Rioja a través de una beca que concede el mismo museo. Además, formó parte del Departamento Exotérico durante el curso 2017-2018, un proyecto de autoformación del Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Por último, es preciso destacar el posicionamiento de la autora que concibe la educación de forma holística, y que entiende que la educación en museos en general, y la educación artística en particular, son ámbitos que ofrecen una multiplicidad de experiencias de aprendizaje significativo.

1.2. Marco disciplinar

El propósito de esta investigación es estudiar el uso del objeto como recurso didáctico o los materiales didácticos objetuales desarrollados por museos y centros de arte contemporáneo para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo. Se trata de un problema de investigación que puede ser abordado desde diversas disciplinas y en el que confluyen también múltiples temas susceptibles de estudio.

De manera central, la investigación aborda el uso de los objetos en la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo lo que implica, por una parte, el denominado aprendizaje basado en el objeto (*object-based learning*) así como la didáctica del objeto y, por otra, el estudio de los materiales didácticos. Por la transversalidad y novedad del tema, el marco teórico se planteó en torno a estas dos líneas (ver Figura 1).

ÁREA: Didáctica de las Ciencias Sociales

ÁMBITO: Didáctica del patrimonio

LÍNEAS: - Aprendizaje basado en el objeto (*object-based learning*) y didáctica del objeto

- Educación en museos: análisis de materiales didácticos

PROYECTO: El objeto como recurso didáctico en museos y centros de arte contemporáneo de España. Análisis y clasificación de propuestas y usos.

Figura 1. Cuadro-resumen del marco disciplinar
Fuente: elaboración propia

1.2.1. Aprendizaje basado en el objeto y didáctica del objeto

En primer lugar, es importante destacar los estudios llevados a cabo por el grupo del University College of London (UCL) formado por los profesores Helen J. Chatterjee, Rosalind Duhs, Leonie Hannan y Thomas Kador. Se trata de investigaciones pioneras que estudian el valor del aprendizaje basado en el objeto (*object-based learning*) en educación superior, especialmente de colecciones de museos para la enseñanza de diversas materias y disciplinas, como la medicina o la biología. Entre sus aportaciones, encontramos una sólida fundamentación del uso de los objetos apoyada en teorías del aprendizaje activo y experiencial, así como resultados de investigaciones empíricas. A pesar de que cuentan con publicaciones desde el año 2009, para esta tesis ha sido especialmente relevante el trabajo *Engaging the senses. Object-Based Learning in Higher Education* (2015) coordinado por Chatterjee y Hannan, en el que se presentan estudios de diferentes colaboradores.

En el ámbito estatal, destacan tanto las investigaciones como las experiencias de diseño e implementación de propuestas basadas en la didáctica del objeto desarrolladas por el grupo DHiGeCs y el grupo DIDPATRI de la Universitat de Barcelona. Entre las publicaciones destacamos para nuestro objeto de estudio el *Manual de didáctica del objeto en el museo* (2012) del Dr. Joan Santacana y la Dra. Nayra Llonch.

Entre las tesis doctorales publicadas, cabe citar *Actividades educativas y didácticas del patrimonio en ciudades españolas* (2013) de la Dra. Laia Coma y *El patrimoni religiós medieval: anàlisi, problemàtica i disseny d'estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes* (2014) de la Dra. Tània Martínez. Asimismo, investigadoras de la UB, trabajan actualmente en la creación de propuestas basadas en la didáctica del objeto para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio y de la cultura visual y plástica (Martín-Piñol y Calderón, en prensa).

En cuanto a los proyectos, destacamos *La Ciencia que no se aprende en la red. Acercar el método científico a las aulas de secundaria Proyecto FECYT* (FCT-15-9881, 2016) en el que se crearon materiales didácticos móviles para el estudio de las ciencias a través de la arqueología y del uso de objetos. Asimismo, son de especial interés para esta investigación las aportaciones de la Dra. Isabel Boj y los materiales didácticos creados desde Schola Didáctica Activa.

Cabe señalar las investigaciones desarrolladas desde la Universidad de Murcia en las que estudian la introducción de objetos y réplicas en diferentes niveles educativos (Egea y Arias, 2015; 2018), así como las investigaciones y experiencias llevadas a cabo por la Dra. Nayra Llonch y Verónica Parisi, profesoras de la Universidad de Lleida y miembros del grupo DHiGeCS, sobre el uso del

objeto para la enseñanza de la historia y del desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial del profesorado a partir de objetos y fuentes primarias (Llonch, 2017; Llonch y Parisi, 2018).

En cuanto al uso del objeto en la enseñanza-aprendizaje del arte, han sido especialmente útiles para la investigación las aportaciones de Paul E. Bolin, profesor en el Department of Art and Art History, The University of Texas at Austin y de Doug Blandy, profesor en el College of Design, University of Oregon.

Ambos autores estudian el uso de objetos en la enseñanza del arte desde los estudios de la cultura material como parte de la cultura visual. Entendiendo la cultura material como un concepto amplio que atiende a las creaciones humanas pasadas y presentes, argumentan la confluencia de la cultura material y la educación artística en este aspecto en tanto en cuanto el arte puede considerarse parte de la cultura material. En su trabajo *Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education* (2003) proponen los estudios de cultura material como base teórica para la educación artística, aportando, entre otros: estudios anteriores que fundamentan este planteamiento; el concepto de cultura material como un concepto amplio; la diversidad de metodologías y disciplinas académicas que confluyen en los estudios de cultura material; y las potencialidades de un enfoque multisensorial que no privilegia el sentido visual sobre otros sentidos.

Destacamos para nuestra investigación su publicación más reciente *Learning Things Material Culture in Art Education* (2018). Se trata de un trabajo en el que aportan una base teórica sólida sobre los estudios de cultura material, abordando la interacción entre objetos e historias de las personas, examinando los conceptos de colección y objeto, aportando ejemplos de cómo investigar objetos a través del tiempo, indagando en su relación con las nuevas tecnologías y citando ejemplos de artistas de lo que denominan arte multisensorial, entre los que se encuentran, por ejemplo, algunas de las obras de Félix González-Torres. Por último, presentan una selección de diez propuestas de análisis del objeto planteadas por autores desde disciplinas como la historia del arte, la antropología o los estudios de cultura material, entre otras. Algunas de estas propuestas ya se anticiparon en su trabajo anterior *Looking At, Engaging More: Approaches for Investigating Material Culture* (2012).

Por otra parte, se destaca el monográfico «Objectes» de la revista *Perspectiva escolar*. En él, diversos investigadores y autores presentan las posibilidades didácticas del uso del objeto en las aulas para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias sociales o la educación visual y plástica, entre otras.

Se recogen como especialmente interesantes para este estudio dos de las publicaciones. Por una parte, Castell (2018) señala las posibilidades y el potencial didáctico del *knolling*, técnica que

consiste en la «organización visual de los objetos», para el aprendizaje visual, la experimentación creativa y la búsqueda de patrones desde una visión artística.

Por otra, Bosch y Calosci (2018) presentan una experiencia en la formación inicial de maestros de Educación Infantil y Primaria a partir de los poemas-objetos de Joan Brossa.

También ha resultado de interés la reciente tesis doctoral de Lucía Hervás *L'objecte com a possibilitat d'acció educativa en arts visuals. Propostes didàctiques basades en l'obra objectual artística. Estudi de casos* (2015). En esta investigación se presenta un estudio de caso sobre «el uso del arte objetual como recurso educativo» (p. 22) en Educación Secundaria y Bachillerato, se presenta un análisis de la competencia artística, del arte conceptual en el currículum y se realiza una propuesta didáctica. Entre los ejemplos de «didáctica del arte objetual en museos e instituciones de arte» (p. 114) encontramos algunos de los materiales que han sido estudiados en el presente trabajo, lo que da cuenta de la multiplicidad de enfoques desde los que puede ser abordado este tema.

1.2.2. Materiales didácticos en museos

En lo que respecta a los materiales didácticos, indicar que es en el campo de la educación formal desde el que se han desarrollado más estudios. Concretamente, las investigaciones sobre materiales se inscriben en uno de los ámbitos de estudio de los que se ocupa la tecnología educativa, una de las disciplinas de la didáctica que más evoluciones y cambios ha sufrido en las últimas décadas, fruto de la incorporación de las tecnologías audiovisuales e informáticas (Cabero, 2001; Cabero *et al.*, 2015). Sin embargo, con el aumento de oferta de actividades educativas en los espacios museísticos, se ha incrementado tanto el desarrollo de materiales como de investigaciones también en este campo.

Así, en cuanto a las investigaciones recientes sobre materiales didácticos en museos en España encontramos estudios como el de Martín-Cáceres *et al.* (2014) enmarcado en dos proyectos I+D+i, *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial* (EDU 2008-01968) y *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles* (EDU2011-27835) (Martín-Cáceres *et al.*, 2014) en los que estudian, por una parte, la visión del patrimonio que se presenta en los materiales y recursos didácticos editados por museos y, por otra, las estrategias de comunicación patrimonial de estos y los obstáculos para el desarrollo de propuestas didácticas constructivistas. El estudio se realiza a partir de un sistema de categorías estructurado en dos: el primero «visión del patrimonio» en el que se atiende a las perspectivas sobre el patrimonio y nivel de disciplinariedad, y un segundo en el que se contemplan las estrategias de comunicación a partir del tipo de comunicación, del

diseño didáctico, la integración de los contenidos, la conexión con el entorno patrimonial, la contextualización y la finalidad del proceso de comunicación.

La muestra seleccionada para estos estudios consistió en los materiales didácticos correspondientes a ocho museos o centros de interpretación españoles, cuatro centros histórico-artísticos, dos casas-museos de las ciencias, dos centros de interpretación de la naturaleza, cincuenta y tres materiales en formato papel y ocho en formato virtual.

En esta misma línea, Gómez-Redondo *et al.* (2016) presentan un estudio en el que analizan ciento ochenta recursos textuales y en soporte físico de museos y sitios de patrimonio musealizados referentes al patrimonio histórico artístico del contexto internacional y español. Dicho análisis se realiza a partir del instrumento de evaluación propuesto por Suárez *et al.* (2013) estructurado en tres dimensiones con sus respectivos indicadores. En la primera dimensión «objetivos, contenidos y actividades» se analiza el planteamiento y consecución de objetivos, diseño de actividades, programación y desarrollo de los contenidos. En cuanto al segundo, «metodología», recoge información sobre el desarrollo metodológico. Por último, en cuanto a las «competencias», se atiende al conocimiento y valoración del patrimonio, la competencia lingüística, competencia cultural y artística, conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, y competencia para la autonomía en el aprendizaje, la iniciativa personal y el tratamiento de la información.

Por otra parte, Gómez-Redondo *et al.* (2017) presentan el diseño de un instrumento para la recogida y análisis de estos recursos en museos a partir de cuatro categorías generales: destinatarios o público al que se dirigen; apariencia estética y manejabilidad; estructura didáctica; y dimensión patrimonial, cada una de ellas desglosada en subcategorías analíticas. Es importante destacar que las investigaciones antes señaladas se plantean desde la Educación patrimonial, ámbito inscrito dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Todas estas aportaciones presentadas, tanto desde la educación basada en el objeto como los estudios de materiales didácticos en museos, aportan perspectivas complementarias para abordar nuestro objeto de estudio.

1.3. Objetivos de la investigación

Como se ha señalado, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo general ahondar en el estudio del uso del objeto como recurso didáctico y de los materiales didácticos objetuales propuestos desde museos y centros de arte contemporáneo de España para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo.

Este objetivo tiene una doble dimensión, teórica y práctica, que se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo 1. Localizar los centros y museos de arte contemporáneo de España que utilizan el objeto como recurso didáctico o que disponen de material didáctico objetual para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo.
- Objetivo 2. Describir y analizar los materiales didácticos objetuales propuestos por museos y centros de arte contemporáneo de España.
- Objetivo 3. Realizar una propuesta educativa teórico-práctica de clasificación a partir de los materiales analizados.

El primer objetivo consiste en localizar aquellos espacios en los que se utilizan objetos como recursos didácticos o cuentan con un material didáctico objetual, seleccionando aquellos casos que se ajustan a los criterios de inclusión y exclusión de la investigación. Con ello se espera valorar la frecuencia con la que se utilizan o desarrollan este tipo de recursos y materiales para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo.

El segundo objetivo pretende describir y analizar estos casos atendiendo al contexto, aspectos formales (fisicidad y contenido del material) y didácticos (propuestas y actividades) de cada uno de los casos.

El tercer objetivo consiste en realizar una propuesta de clasificación, por un lado, de las propuestas educativas en las que se hace uso del objeto como recurso didáctico, así como de los materiales didácticos objetuales y, por otro, de los usos detectados del objeto con finalidad didáctica.



CAPÍTULO 2

Marco teórico

2.1. Planteamientos iniciales

En esta primera sección abordamos de manera breve los tres temas centrales sobre los que pivota la investigación, de lo general a lo particular. De este modo, en primer lugar, se plantea una aproximación al museo como institución educativa y, en concreto, a la educación en museos de arte contemporáneo de España. En segundo lugar, se definen los términos material y recurso didáctico, se esclarece cómo fueron conceptualizados en la presente investigación y se acompañan de propuestas de clasificación. Por último, y ahondando en el tema central de la investigación, se aborda el concepto de objeto.

2.1.1. El museo como institución educativa

La idea de museo como institución educativa y el reconocimiento de esa función surgió con los museos públicos modernos de Occidente (Alderoqui, 2015) en el siglo XVIII, teniendo una especial expansión en los siglos posteriores (Hein, 1998). Sin embargo, en sus inicios, el acceso al conocimiento quedaba reservado a una clase social muy limitada y no fue hasta la década de los años 70 del siglo XX cuando se consideró su función educativa tal y como la conocemos (Serrat, 2005). Desde entonces, dicha función educativa ha sufrido modificaciones sustanciales, reflejo

de los cambios a los que fue sometida esta institución y las propias reflexiones museológicas, especialmente a lo largo de las últimas décadas, dejando de ser instituciones cerradas y reservadas a un público minoritario, para convertirse en catalizadores de diversas actividades educativas (Huerta, 2010).

Así, en torno a 1960 tiene lugar la segunda revolución museística, así llamada por Van Mensch (1992), pero más conocida como nueva museología (Rivière, 1993), en la que se reconoce el papel social y educativo de estas instituciones.

Este cambio conllevó, de forma paralela, una modificación de actitudes registradas en el museo, de una atención al objeto, como su conservación, adquisición o estudio, a una política centrada en el público (Zubiaur, 2004,).

Con posterioridad, a finales de la década de los 80, irrumpe la museología crítica como una nueva corriente teórica, en la que se estudia la nueva museología desde una perspectiva reflexiva y revisionista. Esta línea reivindica el compromiso político, cuestiona la neutralidad de los discursos expositivos en tanto institución ideológica y reconoce el papel del museo en formar a una ciudadanía más crítica. Desde este nuevo enfoque, el museo se concibe como una comunidad de aprendizaje en la que se generan conflictos externos e internos (Padró, 2003). Esta nueva concepción de museo es lo que se conoce como post-museo, que se caracteriza por un enfoque que atiende a las relaciones sofisticadas que se establecen «entre cultura, comunicación, aprendizaje e identidad» (Hooper-Greenhill, 2007, p. 1), con un enfoque social y atendiendo al papel del museo como institución que representa, reproduce y construye identidades.

Esta visión renovada del museo los convierte en lugares de encuentro e intercambio para la experimentación, la producción, la creación y el aprendizaje (Caride y Pose, 2012).

De forma paralela a los cambios en la conceptualización de las funciones del museo, a partir de la década de los 70, comienza a producirse una mayor demanda de visitas, actividades y recursos por parte de las escuelas, fruto de las experiencias de renovación pedagógica y cambios en los enfoques curriculares, lo que favorece la aparición de los primeros departamentos educativos² (López y Alcaide, 2011).

² A lo largo de la investigación, se hace uso del término departamento educativo para referirnos al área encargada de la función y acción educativa. Dicho departamento recibe distintas denominaciones dependiendo de la institución, como Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC), Departamento de Mediación, Departamento Pedagógico, entre otros. Asimismo, en ocasiones, esta función se incluye en los llamados Programas Públicos del museo. Se utilizará departamento educativo como genérico y se combinará con otras denominaciones para respetar la nomenclatura utilizadas por otros autores.

En sus inicios, las actividades que ofrecían los museos eran en su mayoría visitas guiadas, y el modelo de comunicación con los públicos era el transmisivo, mientras que en la actualidad es posible encontrar un amplio abanico de funciones de comunicación.

2.1.1.1. Educación en museos y centros de arte contemporáneo en España

En España, a partir de la última década del siglo XX, se produce un inusual aumento del número de museos y centros de arte contemporáneo fruto de causas de diversa índole y con objetivos también diferentes: socioculturales y artísticos, políticos o económicos (Layuno, 2004).

Estas nuevas instituciones presentan una ambigüedad terminológica y ponen en cuestión las categorías tradicionales: el museo destaca por poseer una colección mientras que el centro de arte no cuenta con ella y se caracteriza por estar «destinado a un arte más experimental, alternativo, fomentando la desacralización, la flexibilidad» (Layuno, 2004, p. 186). En la actualidad, muchos de los museos de arte contemporáneo presentan programas con características propias de un centro de arte, al tiempo que algunos centros cuentan con una colección propia. Por otra parte, como señala la misma autora, algunas instituciones optan por la denominación «museo-centro de arte» eliminando de esta forma «ambigüedades nominales y conceptuales y exponiendo como uno de los rasgos del museo posmoderno esta simbiosis y eclecticismo conceptual» (p. 187).

En lo que respecta a la educación en museos de artes visuales contemporáneos en el Estado español, en los últimos veinte años se ha producido un importante desarrollo (Sola, 2019) en las acciones impulsadas por los departamentos educativos como, y especialmente a partir de la última década, por el interés que suscita y la importancia que adquiere este departamento dentro del museo que, hasta entonces, mantenía una posición secundaria en comparación a otras áreas: «ha pasado a ser un área profesional visible en el que todas sus principales problemáticas han sido desveladas» (Acaso, 2018, p. 6).

Se confirma, pues, lo que ya en el año 2006 Janet Marstine (en Hooper-Greenhill, 2007) sugería: que en el nuevo post-museo «la educación se integrará mucho más plenamente en la práctica museística» (p. 189).

En las publicaciones de educación en museos de artes visuales contemporáneos es frecuente el uso del término «giro educativo», popularizado a partir de la publicación de *Turning* (Rogoff, 2008), para referirse a los cambios que se producen en torno a la educación en estos espacios. El giro o giro educativo:

Alude, desde aproximadamente 2006, al interés creciente en el campo comisarial y artístico por lo pedagógico. Este giro hacia lo pedagógico está en muchos casos ligado a una crítica de la canonización de la educación, de la formación en el arte y de la producción institucionalizada de conocimientos en el marco de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales y de sus instituciones educativas, que también se discute con el concepto de “capitalismo cognitivo”. (Mörsch, 2012, p. 47)

Entre las investigaciones desarrolladas en España, cabe destacar la tesis doctoral de Fermín Soria (2015) *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español*, investigación en la que analiza el modelo institucional y cómo afecta el giro a las políticas educativas de la institución así como al trabajo del DEAC (Soria, 2015) a través del estudio de caso de tres proyectos: *Primer Proforma 2010* desarrollado por el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC), *Las Lindes* del Centro de Arte 2 de Mayo de Madrid (CA2M) y el proyecto *Transductores*, del Centro José Guerrero de Granada.

Bajo este paradigma, se entiende que los museos tienen una función de marcado carácter social y la educación resulta una práctica cultural más. A modo de ejemplo de estos planteamientos, en una de las recientes publicaciones sobre educación en museos y centros de arte contemporáneo en España, *Exponer o exponerse. La educación en museos como práctica cultural crítica*, tras un análisis acerca de los programas públicos de los museos de arte, el filósofo y comisario Paul B. Preciado (2019) plantea la cuestión de qué supondría una mayor autonomía de estos programas frente a la colección y exposición.

Sin embargo, los planteamientos del giro educativo no están exentos de debate. Tal y como manifiesta Mörsch³ (2012), en ocasiones se realiza una asimilación de lo educativo por parte del comisariado sin producirse modificaciones estructurales ni mejoras en las condiciones de trabajo de las personas encargadas de llevar a cabo las acciones educativas. Por otra, como indica Sánchez de Serdio (2010), «una de las consecuencias de esta recuperación de lo educativo “desde otro lugar” es el rechazo a los referentes que proceden del ámbito de la educación y su sustitución por fuentes, en su mayoría, filosóficas» (p. 54).

No obstante, a pesar de que se observa una tendencia, esta no es generalizable y queda sujeta a las políticas educativas e institucionales de cada uno de los centros. En esta línea, Mörsch (2009) propone cuatro discursos sobre la educación en museos desde la perspectiva institucional.

³ Carmen Mörsch fue la responsable educativa de la exposición *documenta 12* de Kassel, que tuvo lugar en el año 2007, cuya propuesta se inscribe en el llamado giro educativo.

En primer lugar propone el afirmativo, bajo el que se entiende que el arte es un dominio especializado y preocupación de un público mayoritariamente experto; el discurso reproductivo, en el que el museo «asume la función de educar al público en general y, en el caso de los individuos que no vienen por su cuenta, de encontrar maneras de introducirlos en el arte» (p. 10); el deconstructivo, un discurso algo menos frecuente y cuyo objetivo es el examen crítico de la naturaleza de la institución; y, finalmente, el transformativo, bajo el que la educación «asume la tarea de expandir la institución expositiva y constituirla políticamente como un agente de cambio social» (p. 10).

Sin embargo, consideramos pertinente no concebirlos de forma excluyente, dado que desde un museo pueden desarrollarse actividades con diversos enfoques: por ejemplo, un discurso transformativo, al tiempo que se ofrece una actividad que podría clasificarse como reproductiva, entendiendo que dentro de un mismo centro pueden convivir también múltiples discursos.

De este modo, es posible indicar que, en los últimos 50 años, a partir de factores museológicos, conceptuales y discursivos, se han producido una serie de cambios en relación con la educación y su papel en la institución y, por ende, en las acciones educativas que se desarrollan.

2.1.2 Materiales y recursos didácticos

Los términos material didáctico y recurso didáctico son términos ampliamente definidos. En el caso del pedagogo Artur Parcerisa, su definición de material curricular atiende a aspectos referidos a los destinatarios, así como a su finalidad, entendiendo por estos «todo material que ayude al profesorado a dar respuesta a los problemas y cuestiones que se le planteen en su tarea de planificación, ejecución y evaluación curricular» (1996, p. 27) así como al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una definición, en este caso, restringida al ámbito de enseñanza de contenidos curriculares.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (1991) presenta la siguiente definición de material didáctico destacando el componente comunicativo de estos:

En un sentido amplio se entiende por tales cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente. (p. 10)

Manuel Area (2009), entiende los medios de enseñanza y materiales didácticos como sinónimos y destaca también el aspecto comunicativo a partir de la definición propuesta por J. M. Escudero. De este modo, indica que los materiales están configurados por «un soporte físico o material, vehiculan información, codifican mensajes, formas simbólicas con una finalidad o propósito educativo» (p. 26).

De las definiciones presentadas hasta ahora es posible indicar que se trata de elementos con una finalidad didáctica, es decir, dirigidos a la transmisión de una serie de contenidos y elaborados con un propósito educativo. En segundo lugar, guían los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por último, son un sistema de comunicación, pues presentan un contenido o mensaje mediante un código.

Respecto a esta comunicación, Gimeno Sacristán (1991) señala que estos elementos «comunican potencialmente cultura y formas de conectar con ella; inciden en el contenido y en el proceso pedagógico mediante lo que se comunica. Ni que decir tiene que, muy fundamentalmente, seleccionan de entre lo que es comunicable aquello que realmente comunican» (p. 10). Esta idea es esencial para comprender los análisis críticos de los materiales desde el punto de vista del currículum oculto.

Pero es sabido que estas no son las únicas funciones de los materiales didácticos, ya que, además de proporcionar unos contenidos e información y guiar los aprendizajes, sirven para avivar, despertar, mantener el interés y la motivación, ejercitar habilidades o presentar entornos para la observación, manipulación, expresión y creación (Marqués, 2000).

Por tanto, en esta investigación se conceptualiza como material didáctico, aquellos elementos diseñados y elaborados con finalidad didáctica, frente a recurso educativo, en el que se encuentra cualquier elemento susceptible de ser utilizado con una finalidad didáctica.

Así, atendiendo a nuestro objeto de estudio, se entiende que los objetos no han sido elaborados con una finalidad didáctica, aunque puedan ser utilizados como tal en contextos de enseñanza-aprendizaje, por lo que en ese caso hablaríamos de recursos didácticos.

Sin embargo, a lo largo de esta investigación se aprecia un uso frecuente del término material didáctico objetual para referirnos a aquellos materiales, en su mayoría conjuntos de objetos, seleccionados, agrupados, con una finalidad didáctica, es decir, que fueron concebidos con esta finalidad.

Determinada la definición y función de los materiales y recursos didácticos, se presentan algunas de las clasificaciones con el objetivo de facilitar su estudio.

Es posible encontrar diversas clasificaciones en función de los criterios utilizados. De este modo, se puede citar la propuesta de Area (2004) en la que distingue entre cinco tipos de medios y materiales didácticos en función de la modalidad simbólica: modelos manipulativos, modelos impresos, medios audiovisuales, medios auditivos o medios digitales.

En primer lugar, propone los modelos manipulativos. A su vez, distingue entre los objetos o recursos reales, como los materiales del entorno, materiales para la psicomotricidad y los materiales de desecho, por un lado, y los medios manipulativos simbólicos, como los juegos o bloques lógicos, por otro. Para resultar didácticamente útiles, es necesario que se haga uso de ellos de una manera intencionada en un contexto de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los modelos impresos, el autor incluye en esta categoría aquellos recursos que hacen uso de manera principal de los códigos verbales. Distingue entre los materiales dirigidos al profesorado, como las guías, y aquellos dirigidos al alumnado.

En tercer lugar, propone los medios audiovisuales, en los que prevalece la codificación del mensaje mediante el uso de la imagen, fija o en movimiento, o combinada con sonido.

Por otra parte, señala los medios auditivos: aquellos que utilizan exclusivamente el sonido para codificar los símbolos. Y, por último, los medios digitales, en los que se combinan códigos verbales, icónicos y de sonido (ver Tabla 1).

Por su parte, Marqués (2000), propone una clasificación en función de la plataforma tecnológica para la que establece tres tipologías: los materiales convencionales, en los que se incluyen los materiales impresos, los manipulativos, los juegos o los materiales de laboratorio; los materiales audiovisuales, en los que se clasifican aquellos de imagen fija, sonoros y de vídeo; y, en tercer lugar, las nuevas tecnologías, entre los que se encuentran los programas informáticos, los servicios telemáticos, la televisión y vídeos interactivos.

Tabla 1. Tipos de medios y materiales de enseñanza según la propuesta de Area (2004)

TIPO DE MEDIO Y MATERIAL	MEDIOS Y MATERIALES INCLUIDOS	
MODELOS MANIPULATIVOS	Objetos y recursos reales	<ul style="list-style-type: none"> - Los materiales del entorno (minerales, animales, plantas, etcétera). - Materiales para la psicomotricidad (pelotas, cuerdas, etcétera). - Materiales de desecho.
	Medios manipulativos simbólicos	<ul style="list-style-type: none"> - Los bloques lógicos, regletas, figuras geométricas y demás materiales lógicos matemáticos. - Los juegos y juguetes.
MODELOS IMPRESOS	Material orientado al profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Guías del profesorado o didácticas. - Guías curriculares. - Otros materiales de apoyo curricular.
	Material orientado al alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Libros de texto. - Material de lecto-escritura. - El cartel, el cómic. - Otros materiales textuales.
MEDIOS AUDIOVISUALES	Medios de imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> - Retroproyector de transparencias. - Proyector de diapositivas. - Episcopio.
	Material de imagen en movimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El proyector de películas. - Televisión. - Móvil.
MEDIOS AUDITIVOS		<ul style="list-style-type: none"> - El casete. - El tocadiscos. - La radio.
MEDIOS DIGITALES		<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador personal. - Discos ópticos: CD y DVD. - Telemática, Internet e intranet. - Servicios de comunicación interactiva.

Fuente: Area (2004, p. 82)

2.1.2.1. Materiales didácticos en museos

Es el ámbito escolar desde el que más se ha investigado acerca de los materiales didácticos y en el que más se han desarrollado y utilizado. Sin embargo, actualmente es posible encontrar materiales en instituciones de naturaleza diferente, con la finalidad de favorecer la adquisición de aprendizajes (Coma y Sallés, 2010), como es el caso de los museos. Concretamente, una de las acciones realizadas por los primeros departamentos de educación de los museos, junto con las visitas guiadas, fue la elaboración de fichas didácticas para trabajar algún contenido curricular

vinculado a la visita (López y Alcaide, 2011). Estos materiales han evolucionado, sujetos tanto a los cambios conceptuales y discursivos de la educación en los museos como a innovaciones pedagógicas y tecnológicas.

Serrat define los materiales didácticos, utilizados en el contexto de la institución museística como aquellos recursos dirigidos al público general y públicos específicos cuya finalidad «es ampliar o profundizar en la propia exposición, concretando algunos aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales» (2005, p. 191) que faciliten la comprensión del mensaje expositivo: «así pues, como material didáctico deberemos considerar aquellos recursos que, no formando parte estrictamente de los recursos expositivos (módulos interactivos, paneles expositivos, maquetas), vienen a profundizar los contenidos que en ella se exponen» (2005, p. 191).

En la presente investigación, se conceptualizan los materiales como uno de los tipos de recursos con los que cuenta la institución para desarrollar diversas funciones educativas. Entendiendo que estas no tienen que estar supeditadas exclusivamente a la exposición en curso, ni a la colección del museo, sino que pueden abordar otros temas o conceptos de interés. Asimismo, bajo el término de materiales didácticos se engloban tanto aquellos que están a disposición del público como de las educadoras del propio museo para el desarrollo de acciones educativas.

En cuanto a la tipología y medios, los materiales didácticos de los museos han sufrido variaciones a lo largo de los años, fruto de los cambios e innovaciones tecnológicas.

Parcerisa (2006) reflexiona acerca de los materiales didácticos elaborados por museos, exponiendo la importancia de atender a las fases de diseño, creación y uso durante su elaboración. En su trabajo, se centra en las características de los materiales dirigidos a públicos de centros de educación formal. Sin embargo, indica que estas mismas cuestiones son aplicables a propuestas dirigidas a otros públicos.

Así, para el diseño de un material, señala, en primer lugar, que se debe de atender a la función y finalidad del mismo. Para ello es necesario establecer el momento en el que se utiliza en una secuencia didáctica (fase inicial, fase de desarrollo o fase de cierre) y lugar en el que se haga uso de este (el museo o centro escolar). Asimismo, se debe adecuar al público al que va destinado; si al alumnado o al profesorado como, por ejemplo. Por otra parte, se deben clarificar cuáles son sus objetivos.

En segundo lugar, presenta una serie de «elementos favorecedores del aprendizaje que debe incluir» dicho material. Previamente, distingue entre los materiales «informativos o de consulta» y los «materiales que proponen actividades». Para los primeros destaca cuatro aspectos a tener

en cuenta: la adecuación al nivel lingüístico de los destinatarios, la densidad informativa adecuada, que sean abiertos⁴ y que presenten una secuencia de lectura ayudada de instrucciones, síntesis y resúmenes (Parcerisa, 2006).

En cuanto a los materiales «que proponen actividades o tareas de aprendizaje», distingue entre ocho tipos de actividades en función del objetivo: evaluación inicial; de motivación; de interrogación y cuestionamiento; comprensión, elaboración y construcción de significados; aplicación; ejercitación; síntesis; y evaluación sumativa. Asimismo, recuerda que es posible establecer una clasificación en función de la organización del grupo, es decir, actividades de tipo individual, grupo reducido o pequeño y gran grupo.

Por otra parte, señala una serie de aspectos que pueden contribuir a incrementar la calidad de los materiales en tanto que permitan adaptarse a la diversidad del grupo. Entre las posibilidades señala:

- Los materiales pueden proponer distintos niveles de contenidos y de objetivos, como datos esenciales, datos complementarios, ejemplos, etcétera.
- Actividades opcionales, de ampliación, de refuerzo de algunos contenidos.
- Distintas posibilidades de actividades para el aprendizaje de un contenido. (Parcerisa, 2006)

Por último, indica la importancia de diseñar una estrategia de uso de los materiales, para que estos sean aprovechados por los usuarios (ver Tabla 2).

⁴ El autor entiende por materiales abiertos aquellos que «ofrecen distintas perspectivas o puntos de vista» (Parcerisa, 2006).

Tabla 2. Propuesta de clasificación de los materiales didácticos en museos a partir de Parcerisa (2006)

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	ÍTEMS CLASIFICATORIOS
MOMENTO DE USO	Fase inicial
	Fase de desarrollo
	Fase de cierre
LUGAR EN EL QUE SE UTILIZA EL MATERIAL	Museo
	Centro escolar
PÚBLICO DESTINATARIO	Alumnado
	Profesorado
OBJETIVOS	Conceptuales
	Procedimentales
	Técnicas o habilidades
	Actitudinales
TIPO DE MATERIAL	Informativo
	Que proponen actividades
TIPO DE ACTIVIDAD	Evaluación inicial
	De motivación
	De interrogación y cuestionamiento
	Comprensión, elaboración y construcción de significados
	Aplicación
	Ejercitación
	Síntesis
	Evaluación sumativa
ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD	Individual
	Pequeño grupo
	Gran grupo

Fuente: elaborada a partir de Parcerisa (2006)

Respecto a las clasificaciones de estos materiales, encontramos diversas propuestas. En el caso de Serrat (2005), la autora propone una clasificación dual, distinguiendo entre materiales generales, aquellos que pueden utilizarse tanto dentro como fuera del museo, y materiales específicos, en función de los públicos.

En el primer conjunto incluye los «folletos de introducción y orientación; los folletos de salas; catálogos; publicaciones específicas; *flyers*, postales y reproducciones» (p. 161). En cuanto a los materiales específicos distingue entre: fichas didácticas; guías didácticas; proyectos didácticos; pósteres, desplegados y dibujos didácticos; materiales audiovisuales; materiales multimedia; maletas y kits didácticos; y *flips* móviles.

Por otra, Benavides (2013) plantea la clasificación de los materiales didácticos en museos en función de cinco criterios: tiempo, contenido, paradigma, ámbito de ejercicio y soporte.

De este modo, en función del tiempo, identifica como materiales pre-visita aquellos en los que se facilita información básica y se promueve la curiosidad; materiales para la visita; materiales post-visita, orientados a actividades para realizar posteriormente a la visita y fuera del museo y materiales mixtos, como aquellos que pueden utilizarse indistintamente en función del momento.

En cuanto al tipo de contenido distingue entre: informativos, aquellos en los que se proporcionan datos e información básica sobre el espacio museístico; monográficos, aquellos en los que se ofrece información sobre un artista, personaje, exhibición, etcétera; y didácticos, en los que se presentan actividades relacionadas con alguno de los contenidos o temas del museo.

En relación al paradigma, propone una clasificación cuatripartita: paradigma técnico, en el que encontramos materiales en los que se presentan datos exactos (como fechas, descripciones o tipos de objetos); convergente, en el que se busca una respuesta cerrada; paradigma práctico, aquellos materiales con diseños abiertos y finalidad interpretativa y de construcción de significados a partir del análisis; y estratégico o crítico, en el que se incluyen los materiales que fomentan el análisis crítico y la reflexión.

En lo que respecta al ámbito de ejercicio, Benavides, siguiendo con la propuesta de Serrat (2005), distingue entre materiales didácticos generales y específicos.

Finalmente, presenta una clasificación en función del soporte, en el que diferencia entre impresos como mapas o guías; instrumentos, como réplicas u objetos museográficos; visibles no proyectados, entre los que encontramos ilustraciones o infografías, entre otros; visibles proyectados, como diapositivas o animaciones; y finalmente, auditivos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Propuesta de clasificación de materiales didácticos en museos a partir de Benavides (2013)

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN		TIPOLOGÍA
SEGÚN EL TIEMPO	En función del momento de implementación	Materiales pre-visita
		Materiales para la visita
		Materiales post-visita
		Materiales mixtos
SEGÚN EL CONTENIDO	Tipo de información proporcionada al visitante	Informativo
		Monográfico
		Didáctico
SEGÚN EL PARADIGMA	Relación con el público y tipo de participación que propicia	Técnico o memorístico
		Convergente
		Práctico o divergente
		Estratégico o crítico
SEGÚN EL ÁMBITO DE EJERCICIO	Ámbito espacial y de repercusión	Generales
		Específicos
SEGÚN EL SOPORTE	Soporte físico del material	Impresos
		Instrumentos
		Visibles no proyectados
		Visibles proyectados
		Auditivos

Fuente: elaborada a partir de Benavides (2013)

2.1.3. El objeto

El término objeto cuenta con múltiples acepciones. Por ese motivo, con el fin de esclarecer el sentido en el que será abordado en esta investigación, a continuación, se presentará un conjunto de definiciones aportadas desde la filosofía, la semiótica o la teoría de los objetos entre otros.

Desde la filosofía, Ferrater Mora (1965) indica que, etimológicamente el término objeto (*objectum*) significa lo «contra-opuesto». Sin embargo, se trata de un término multívoco, que se utiliza frecuentemente en varios sentidos (en el de la teoría del conocimiento, en el de la ontología, etcétera) y señala que «casi todos los filósofos han poseído, implícitamente o no, una “teoría del objeto”. Así, por ejemplo, la “división” del mundo en un “mundo sensible” y en un “mundo inteligible” equivale en gran parte a una clasificación de “objetos”» (p. 313).

Entre las significaciones del término, el autor establece una distinción entre el «sentido tradicional» representado por los escolásticos, en el que «el objeto es lo que es pensado, lo que forma el contenido de un acto de representación, con independencia de su existencia real» y el

sentido «moderno», «desde Kant y Baumgarten, en el que “el objeto es equiparado a “realidad” en contraposición con el sujeto» (p. 311).

Por otra parte, señala la infinitud como una de las características de los objetos. Sin embargo, propone una agrupación o clasificación de estos en «objetos reales», «objetos ideales», «objetos cuyo “ser” consiste en el valer» y «objetos metafísicos»:

- Objetos reales u objetos que poseen realidad en sentido estricto. En ellos se hallan incluidos y convenientemente determinados a su vez por sus correspondientes notas generales, los objetos físicos y los objetos psíquicos. Las notas de los primeros son la espacialidad y la temporalidad. Las de los segundos, la temporalidad y la inespacialidad. Puede agregarse como nota común la de causalidad entendida como una interacción.
- Objetos ideales. Sus notas son la inespacialidad, la intemporalidad y la ausencia de interacción. A este grupo pertenecen los objetos matemáticos y las relaciones ideales.
- Objetos cuyo "ser" consiste en el valer. A este grupo pertenecen los valores que pueden ser considerados también como objetos en virtud de la definición general.
- Objetos metafísicos. Cuya función consiste probablemente en una unificación de los demás grupos, pues el objeto metafísico en cuanto ser en sí y por sí o absoluto contiene necesariamente como elementos inmanentes todos los objetos tratados por las ontologías regionales. (Ferrater Mora, 1965, p. 312)

Siguiendo esta clasificación, la presente investigación, se ocupará de los objetos reales físicos, coincidente con la idea que propone Moles (1975) en su trabajo *Teoría de los objetos*. Este autor define el objeto como un elemento fabricado y artificial, cuya función es la de mediador (mediador funcional) entre la situación y el acto. Señala que el término comprende «el aspecto de resistencia al individuo; el carácter material y la idea de permanencia, ligada a la de inercia» (p. 29).

En una línea similar, Barthes define el objeto como aquello «que es fabricado, se trata de la materia finita, estandarizada, formada y normalizada, es decir, sometida a normas de fabricación y calidad; el objeto se define ahora principalmente como un elemento de consumo» (1993, p. 247). Asimismo, destaca cómo el carácter funcional es un aspecto central de los mismos: «comúnmente definimos el objeto como “una cosa que sirve para alguna cosa”. El objeto es, por consiguiente, a primera vista, absorbido en una finalidad de uso, lo que se llama una función» (1993, p. 247).

Igualmente, Moles, indica que estos elementos son fabricados, pasivos, manipulables y perceptibles, así como aislables y móviles: «un objeto es independiente y móvil. Un mueble casi

no es un objeto porque, contrariamente a su etimología, es inmóvil y generalmente voluminoso. Solo adquiere la calidad de objeto cuando se convierte en móvil transportable o transportador» (1975, p. 32).

Los objetos, además de su utilidad y funcionalidad específica, son condensadores de múltiples valores. Moles (1975), indica un conjunto de valores ligados al objeto artístico, pero que entendemos como extensibles a todo tipo de objetos. Dichos valores se dividen en socializados, aquellos que son explicables y pueden estudiarse estadísticamente, y personales, aquellos más subjetivos y ligados al gusto personal estético. Entre los valores socializados este autor distingue los nueve siguientes:

- Valor funcional o valor de uso. Tiene que ver con la utilidad del objeto. Generalmente se trata de un valor positivo (el plato de plata), pero en ocasiones nos encontramos con que es negativo (los viejos relojes).
- Valor estético, referido a la belleza del objeto. Se trata de un criterio sometido a los cambios de época y determinado en gran medida por la crítica de arte.
- Valor mercantil. Determinado por el valor de los materiales de fabricación.
- Valor de trabajo, referido al proceso de elaboración. Es mayor cuanto más resistente y dura es la materia, como en el caso de las piedras preciosas, por ejemplo.
- Prestigio psicológico. Puesto de manifiesto en ciertos objetos del pasado y vinculado a la durabilidad.
- Valor de antigüedad, relacionado con una fecha. Se trata de un factor que influye en el precio. El autor señala que este valor está ligado por una parte a su estilo y por otro a la edad absoluta.
- Valor de historicidad. Hablamos de este valor cuando el objeto está ligado a un acontecimiento histórico.
- Valor de *pedigree*. Se refiere a la historia de los propietarios de dicho objeto, por ejemplo, personajes célebres.
- Valor mágico. Propio de aquellos “objetos místicos”, con connotaciones. (pp. 131-132)

En cuanto a los valores personales indica cuatro:

- Los gustos estéticos.
- La posible pertenencia a una serie o a un subconjunto (es la idea de la colección: se adquiere el objeto más por completarla que por simpatía propia).
- La aceptación de la moda o la sumisión a esta.
- El valor del orgullo y la rivalidad (venta en subasta). (p. 132)

Ahondando en el estudio del objeto y su conexión con las personas como elemento abyecto, pero con la que se establece un trato, el autor presenta una clasificación de la relación objeto-persona tipificada en ocho modos: ascético, en el que existe una desconfianza hacia la atracción y magnetismo de los objetos; hedonista, que apela al placer relacionado con la adquisición del objeto; agresivo, que consiste en todas aquellas relaciones con un cierto grado de violencia tales como los actos de cazar y destruir (como pone de ejemplo el autor); de adquisición, que implica una posesión; estético, relacionado de manera estrecha con la belleza y el arte; surrealista:

Se basa en la relación externa de la disposición de los objetos y las formas: es como poner entre paréntesis un objeto u otro y subrayar su carácter peregrino sin más voluntad que la de aproximarse al estímulo; encuentra una ayuda en la yuxtaposición de elementos raros característica de los *gadgets*. Pero estos solo son captados como surrealistas (lápiz de labios, transistor, reloj de sol, alfiler de corbata) por una minoría y no por el conjunto de los “usuarios”, o sea de los “compradores”; la experiencia surrealista sigue siendo una toma de conciencia insólita, difícil y exigente. (Moles, 1975, p. 179)

Por otra, el modo funcionalista, relacionado con el papel o uso que tiene el objeto y, por último, el modo de relación *kitsch*, «vinculado a la adquisitividad, a un placer hedonista de posesión, a una coloración seudorracionalista, *seudofuncionalista*» (1975, p. 180).

Asimismo, Barthes (1993) señala que el objeto sirve también para comunicar información, ampliando el sentido de su uso o funcionalidad. Desde la investigación semiológica indica que los objetos transmiten, además de información, «sistemas estructurados de signos, es decir, esencialmente sistemas de diferencias, oposiciones y contrastes» (p. 246).

La semiología, o semiótica, como se conoce en América, postulada por el filósofo estadounidense Charles Sanders Peirce (1839-1914) y el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913), consiste en el estudio de los signos.

Entre las aportaciones iniciales, Saussure denominó signo a la combinación de un concepto (significado) y de su imagen acústica (significante) y cuya relación es arbitraria, es decir, la idea de una palabra no está ligada a la secuencia de sonido de las letras. Dicha definición de signo anticipó y determinó definiciones posteriores (Eco, 2000).

En el caso de los objetos, podríamos hablar de lenguaje apoyado en la materialidad de los elementos.

Así, Moles (1975) señala que todo lenguaje comprende dos aspectos:

El aspecto semántico (denotativo), libremente explicable por el receptor, y el aspecto estético o connotativo, construido sobre los “armónicos del sentido”, sobre los grados de libertad que la norma de la significación pura deja a las variaciones. Una cuchara adornada con grabados sigue siendo una cuchara utilizable en las funciones previstas para esta. (p. 49)

Moles añade que «la significación de un objeto, su parte semántica está ligada en gran medida a su función, a su utilidad en relación con el repertorio de necesidades humanas» (p. 49).

Por otra parte, Baudrillard (1969) en su obra *El sistema de los objetos*, tras un análisis de las diferentes cualidades de los objetos como el color, la forma, el material, la colocación espacial, etcétera, concluye que todos pretenden ser funcionales. Sin embargo, señala que el término funcional «no califica de ninguna manera lo que está adaptado a un fin, sino lo que está adaptado a un orden o a un sistema: la funcionalidad es la facultad de integrarse a un conjunto» (p. 71) y añade «para el objeto, es la posibilidad de rebasar precisamente su “función” y llegar a una función segunda, convertirse en elemento de juego, de combinación, de cálculo en un sistema universal de signos» (p. 71). El autor presenta cómo a través del análisis de los objetos podemos observar relaciones sociales y sistemas de comportamiento humano.

Asimismo, el objeto es polisémico y más allá de su funcionalidad:

Ofrece fácilmente muchas lecturas de sentido: frente a un objeto, hay casi siempre muchas lecturas posibles, y esto no solo si se pasa de un lector a otro, sino que también, algunas veces, en el interior de cada hombre hay varios léxicos, varias reservas de lectura, según el número de saberes, de niveles culturales de los que dispone. (Barthes, 1993, p. 251)

Este mismo autor, señala que los significantes del objeto son unidades materiales e indica dos estados principales de significante según su complejidad. Por una parte, el estado simbólico: «que sucede cuando un significante, un objeto, remite a un solo significado» (p. 250) y por otra, las significaciones añadidas a un objeto, refiriéndose a «los casos en los que el sentido no nace de un objeto sino de una colección inteligible de objetos: el sentido aparece de alguna manera extendido» (p. 250).

Así, tal como se ha comentado, desde una perspectiva semiótica, es posible indicar que los objetos son signos (Berger, 2009), lo que los convierte en susceptibles de análisis e interpretación. Con una relación arbitraria entre significante y significado aparecen vinculados a códigos culturales y aprehendidos mediante la socialización.

2.2. El objeto en la educación

Aprendizaje basado en el objeto (*object-based learning*), es un término que se utiliza ampliamente en la actualidad para referirse al uso de objetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Willcocks, 2015), cuyo modelo implica la integración activa de estos para «la adquisición y difusión de conocimientos específicos y multidisciplinares, de observación, prácticos y otras habilidades transferibles» (Chatterjee *et al.*, 2015, p. 1).

Del mismo modo se encuentran los términos aprendizaje centrado en el objeto (*object-centred learning*) (Paris, 2002) o aprendizaje inspirado en el objeto (*object-inspired learning*) (Chatterjee *et al.*, 2015). También son frecuentes términos como *object-based inquiry* (Alvarado y Herr, 2003), para referirse al modelo basado en la formulación de preguntas para el análisis del objeto desde múltiples perspectivas, entendiéndolo como un elemento condensador de significados. Asimismo, es usado el término *material cultural learning* (aprendizaje de la cultura material). Entre los autores cabe destacar a Blandy y Bolin (2012; 2018), quienes han estudiado las posibilidades de la cultura material en la educación artística desde una perspectiva multidisciplinar.

Asimismo, resulta frecuente el término *object lesson*, para referirse a las propuestas educativas en las que se hace uso de objetos (Burkhart, 2006; Geismar, 2018). Sarah Anne Carter (2018) indica que este término se encontraba ampliamente difundido en el año 1860. Esta tendencia pedagógica había sido impulsada en 1830 en Gran Bretaña y, si bien, tal y como indica la autora, existían variaciones de estas lecciones, el modelo más frecuente se basaba en el examen de un objeto (o imagen de un objeto) en cinco fases o pasos: observación, examen de las cualidades, búsqueda de más información (también a través de los sentidos), orden y categorización de la información y escritura de una composición narrativa sobre el objeto.

En el contexto del Estado español, el término más extendido es el de didáctica del objeto, desarrollado por Santacana y Llonch en la publicación *Manual de didáctica del objeto en el museo* (2012), presentando en este trabajo cómo los objetos de los museos pueden funcionar como herramientas didácticas.

El término nace de la relación entre museos y educación, dado que la institución museística es uno de los principales escenarios en el que explorar este tipo de aprendizajes en tanto que alberga y custodia objetos. No obstante, en la actualidad es posible encontrar experiencias e investigaciones basadas en el uso de objetos para la enseñanza aprendizaje en otros contextos.

De este modo, la mayor parte de los análisis y experiencias a las que se hará referencia en el presente apartado se han llevado a cabo con objetos de colecciones u objetos musealizados. Sin

embargo, en la presente investigación se entiende que estos análisis son aplicables a otro tipo de objetos siempre y cuando este sea el elemento central del proceso.

En esta línea, tal y como se presenta a continuación, entre los antecedentes del aprendizaje basado en el objeto, se sitúan las experiencias pedagógicas de Froebel (Paris, 2002; Carter, 2018), Montessori o Decroly (Santacana y Llonch, 2012), métodos en los que se integran objetos del entorno próximo de los niños o elementos materiales elaborados específicamente.

Respecto a la definición de aprendizaje basado en el objeto se han encontrado algunos planteamientos más inclusivos, en los que se entiende como la integración de los objetos con finalidad didáctica en un proceso de enseñanza-aprendizaje, y otros más restrictivos, entendidos como una metodología dinámica y abierta. En esta línea Alvarado y Herr (2003) señalan que, un aprendizaje dirigido por el profesor, en el que este sabe la respuesta correcta, la manera de obtenerla y cuya finalidad consiste en guiar al estudiante hasta esa respuesta unívoca, así como la utilización de los objetos como meros elementos de exhibición o decoración, no implicaría un aprendizaje basado en el objeto. Por el contrario, sí se incluyen en este modelo:

- Utilizar una variedad de objetos para el desarrollo de conceptos
- Utilizar los objetos para descubrir información a través de la formulación e investigación de preguntas o plantear preguntas iniciales para estimular el pensamiento crítico
- Utilizar la curiosidad natural de los estudiantes y su espontaneidad para formular sus propias preguntas para guiar la instrucción
- Guiar a los estudiantes en sus propias respuestas a las preguntas a través de cuestiones abiertas
- Un aprendizaje dirigido por el estudiante que sigue los caminos creados por los propios estudiantes. (p. 7)

Como se presenta, se trata de un enfoque que ofrece múltiples posibilidades. Sin embargo, puede plantear una serie de conflictos, dependiendo de la finalidad educativa o de la disciplina de estudio. En esta línea, Schultz (2018) refiriéndose al aprendizaje basado en el objeto en un museo antropológico, señala que el hecho de que el alumnado aplique su propia lógica y construya significados y conexiones personales con elementos materiales de otras culturas diferentes a la suya puede presentar algunas dificultades:

Tal pedagogía aparentemente socavaría las intenciones de las instituciones contemporáneas que se ocupan de las culturas indígenas, que trabajan activamente para interrumpir las relaciones históricas de poder que han cedido a algunos la capacidad de hablar por y sobre otros [...] La tarea, entonces, es usar los métodos del aprendizaje

basado en el objeto de manera que no limite el aprendizaje de los estudiantes ni ignore la autoridad de las comunidades creadoras. (p. 283)

Por todo lo expuesto, es posible encontrar diversos modelos que presentan matices diferentes en cuanto a conceptualización, pero en los que el objeto es un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1. Antecedentes del uso de objetos con finalidad didáctica

A menudo, el aprendizaje basado en objetos se presenta como un fenómeno reciente, aunque existen ejemplos que ponen de relieve que la transferencia de conocimiento complejo a través de objetos físicos tiene una larga historia. La investigadora Ann-Sophie Lehmann⁵, sitúa sus inicios en las comunidades europeas reformistas y evangelistas del siglo XVIII y las primeras tradiciones pedagógicas modernas.

Hasta el siglo XVII la teoría de la educación en Occidente era bastante uniforme y la pedagogía se basaba principalmente en la emulación, sin embargo, el pedagogo Jan Amos Komensky (1592-1670) -más conocido como Comenius o Comenio-, identificado frecuentemente como el precursor de la didáctica, propuso una serie de técnicas y métodos de enseñanza centrados en el estudio y conocimiento de la realidad de las cosas. Por este motivo cabe señalar que la didáctica, desde sus inicios como disciplina, se apoyó en el uso de imágenes y objetos (Santacana y Llonch, 2012).

Posteriormente, durante el periodo de la Ilustración, destaca para los intereses de esta investigación, el pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), uno de los primeros pensadores en apoyar su teoría en la práctica en las escuelas. Entre sus ideas, plantea que una de las mejores formas de aprender es mediante la acción y la presencia de objetos, por lo que las actividades manuales cobran un gran protagonismo, pues concebía que la educación de los sentimientos debía de preceder a la intelectual y «postulaba que el mejor medio para inculcar a los niños una mayor destreza era a través de la observación, la descripción, la denominación y la clasificación de los objetos» (Sengupta, 2003, p. 96).

⁵ Lehmann desarrolla dicha investigación en el Max Planck Institute for the History of Science de Berlín. Su proyecto *Material Literacy. A History of Object Based Learning*, en curso desde el año 2018, tiene como objetivo ahondar en el estudio de momentos clave en la historia en los que se hizo uso del aprendizaje basado en el objeto para la mejora de la transmisión de conocimientos, habilidades manuales o valores éticos. Asimismo, la investigación presentará el aprendizaje con y a través de los objetos en diversos entornos de aprendizaje, tales como la escuela, la universidad, el taller y otros espacios (Lehmann, 2018).

Parna Sengupta (2003) señala que estos planteamientos propiciaron las conocidas como *Object Lessons*, que se popularizaron en Gran Bretaña en el siglo XIX y en las colonias británicas de la época a través de educadores, funcionarios y evangélicos. Asimismo, la autora destaca el papel de Elizabeth Mayo y su publicación del año 1837 *Lessons on Objects*, en la que presenta un conjunto de actividades dirigidas a niños y niñas de entre seis y ocho años en una escuela pestalozziana.

Con posterioridad a los planteamientos de Pestalozzi, encontramos diversos métodos educativos que, entre otros aspectos, proponen un aprendizaje experiencial y el uso de objetos con una finalidad didáctica.

Entre estos nuevos modelos educativos, a continuación, se presentan los métodos propuestos por Froebel, Montessori y Decroly, prestando especial atención a los materiales desarrollados para la implementación de sus respectivos métodos. Sin embargo, a pesar de que estos materiales didácticos no fueron, en muchos casos, el elemento central de las propuestas, tal y como señala Gimeno Sacristán, suponen una parte destacada del éxito de las mismas:

El éxito de experiencias pedagógicas que han marcado la historia de la práctica educativa, caso de los métodos Freinet o el método Montessori, se explica, entre otras razones, porque supieron instrumentar la comunicación pedagógica y el contacto con el mundo a partir de materiales nuevos [...] la innovación residía en provocar una mediación cultural más variada y más directa con instrumentos y productos depositarios de cultura manejables por los usuarios. (1991, p. 11)

2.2.1.1. Método Froebel

Entre las aportaciones más relevantes del pedagogo Friedrich Froebel (1782-1852) a la educación infantil, después de la creación de las escuelas llamadas *Kindergarden* (jardín de infancia), tal vez una de las más conocidas sean sus materiales didácticos, necesarios para la implementación de su método de enseñanza: un conjunto de objetos con formas abstractas y geométricas. Froebel «veía en el juego una representación activa de la vida interior del yo, libre de necesidades e impulsos» (Efland, 1990, p. 182).

Sus materiales se dividían en los llamados «dones» o regalos que comenzaron a fabricarse en 1838 y las «ocupaciones» o deberes (Prüfer, 1930). Los «dones», numerados del uno al seis, consisten en un conjunto de materiales contenidos en pequeñas cajas de madera acompañados de grabados ilustrativos, a modo de instrucciones. Es importante resaltar que, en un primer momento, Froebel diseñó y elaboró seis dones, pero es posible encontrar actualmente obras que hablan de diez dones, pues dicha propuesta fue ampliada por seguidores del pedagogo, ya que

estos materiales de juego y ocupación eran susceptibles de desarrollo (Prüfer, 1930). En cuanto a las «ocupaciones», son materiales destinados para realizar actividades como trenzar, plegar, cortar o entrelazar, todas ellas dirigidas a alumnos que ya habían trabajado con los dones.

El primero de los dones consiste en una caja con seis pelotas de lana, cada una de ellas de un color, tres primarios (amarillo, rojo y azul) y tres secundarios (naranja, violeta y verde). Estas pelotas tienen un tamaño reducido, de tal forma que un niño puede cogerlas con facilidad. En uno de los extremos, cada bola tiene una pequeña hebra que permite suspenderlas, manipularlas y realizar diversos ejercicios con ellas. Se trata de un material que, entre otros aspectos, permite introducir y trabajar las nociones de similitud y diferencia.

En cuanto al modo de presentación, en un primer momento «la pelota es movida de arriba a abajo, volteada y ocultada; va luego de una a otra mano y de niño a niño» (Prüfer, 1930, p. 91). Posteriormente, se puede suspender a modo de columpio entre pequeños listones o trozos de madera. Asimismo, el pedagogo propuso una serie de canciones para acompañar a algunas de las actividades.

El segundo don consiste en un conjunto de tres objetos de madera: una bola, un cubo y un cilindro⁶. En cuanto a las dimensiones, el tamaño de la bola corresponde al del primer don y el diámetro de esta con el del cilindro y el lado del cubo. La caja que contiene estos cuerpos geométricos incluye una litografía con algunos ejercicios entre los que se encuentra la rotación de los objetos y otros movimientos. A diferencia del primero de los regalos, están realizados con un material duro, por lo tanto, con un mayor peso, y que requiere de una manipulación más cuidadosa (Prüfer, 1930).

El tercer don, consiste en un «hexaedro seccionado por la mitad de todas sus aristas, dando por lo tanto origen a ocho pequeños dados» (Prüfer, 1930, p. 92) de madera, que permite construir y crear diversas formas al tiempo que introduce la noción de todo integrado por partes (Efland, 1990).

El cuarto don, es una transición del tercero. En este caso, se trata de un conjunto de ocho pequeñas tablas que, integradas, forman un cubo. Este material que se puede componer y transformar, al igual que otros dones, se acompaña de láminas con sugerencias de actividades variadas en las que se va incrementando el nivel de dificultad de manera progresiva.

⁶ Este último no fue introducido por Froebel hasta el año 1843 (Prüfer, 1930) por lo que, en las primeras ediciones, el segundo don se componía de una bola y un cubo de madera.

En cuanto al quinto don, «consiste en un hexaedro, cada una de cuyas aristas está seccionada en tres partes, es decir, en veintisiete dados fragmentarios, algunos de los cuales están divididos en sentido diagonal» (Prüfer, 1930, p. 92), lo que permite que el número de combinaciones y creaciones sea muy amplio.

Del mismo modo que el cuarto don consiste en una ampliación del tercero, el sexto don lo es del quinto. En este caso se trata de un cubo, dividido en veintisiete maderas, algunas se encuentran subdivididas en tamaños menores.

Las ocupaciones que, como adelantamos, son actividades de tipo manual entre las que destaca el trenzado, plegado, recortado o entrelazado, están dirigidas a niños y niñas que ya utilizaron los dones. A diferencia de los dones, estas actividades se realizan con materiales sencillos y poco costosos, como palitos y papeles, y que, tras realizar la actividad, no recuperan fácilmente su forma inicial, ya que generalmente implica algún tipo de transformación sobre el material.

Estos materiales gozaron de una amplia difusión entre los círculos burgueses de la época. En el contexto estatal, María José Martínez Ruiz-Funes (2013) en su tesis doctoral en la que presenta una investigación acerca de la recepción y asimilación del método Froebel en España entre 1850 y 1939, señala que el método llegó a través de fuentes secundarias y terciarias y que su difusión en la primera etapa no pudo consolidarse debido, en gran medida, a la falta de infraestructuras. Asimismo, existía una falta de demanda de estos materiales, aunque su comercialización en España sirvió para su distribución en países de América Latina. Sin embargo, a pesar de que el método no llegó a consolidarse, sí lo hicieron algunas de las concepciones e ideas centrales del método en el pensamiento y la práctica educativa (Martínez Ruiz-Funes, 2013).

2.2.1.2. Método Montessori

Por otra parte, Maria Montessori (1870-1952) propuso y desarrolló un método propio basado en la pedagogía experimental, cuyo principio fundamental era la libertad del alumnado. En su obra *El método de la pedagogía científica*, Montessori (1915/2014) presenta su método experimental. Pla *et al.* (2001) indican cuatro aspectos en los que se basa dicho método:

- Preparar al niño para la vida, por lo que muchas de las propuestas son prácticas.
- Facilitar un ambiente agradable. En este sentido destaca la adaptación de los espacios, ambiente y mobiliario a la fisonomía de los niños.
- El aprendizaje autónomo.
- El desarrollo de la educación de los sentidos a través de materiales sensoriales.

Para este último aspecto de su método desarrolló un conjunto de materiales estructurados de uso autónomo, todos ellos manipulativos y con un alto componente estético, para facilitar la adquisición de aprendizajes. Entre los materiales sensoriales encontramos aquellos dirigidos a desarrollar lo que la autora denomina como «Educación de la sensibilidad general: sentido táctil, térmico, bórico y estereognóstico» para la que propone:

- Una tabla de madera en forma de rectángulo alargado dividido en dos rectángulos iguales: uno recubierto con una cartulina muy lisa y el otro con papel de lija.
- Una tabla como la anterior, donde se alternan tiras de papel de lija y de cartulina muy lisa.
- Una tabla como la anterior donde se disponen tiras de papel de lija graduadas de modo que el grano vaya siendo cada vez más fino.
- Una tabla como la anterior donde se disponen tiras de cartulina en gradación desde una que ofrezca una superficie rasposa hasta la más satinada de la primera tabla. (Montessori, 1915/2014, p. 214)

Estos se complementan con un conjunto de telas, cartulinas y papeles de lija entre otros, todos ellos dispuestos en cajas y armarios, para el ejercicio del sentido estereognóstico, orientados a reconocer las formas en el espacio mediante la manipulación y tacto.

En su conjunto, se trata de materiales pensados para ejercitar el sentido del tacto mediante su manipulación y potenciar la capacidad de discernimiento y reconocimiento de los objetos y texturas; una propuesta que comparte algunas similitudes con los dones y ocupaciones de Froebel.

Para la «Educación del sentido de la vista», propone tres tipos de materiales en función de su orientación. En primer lugar, encontramos los materiales para el desarrollo de la «Percepción visual de las diferentes dimensiones», como encajes sólidos, en los que el niño debe de introducir los cilindros en los lugares que corresponden según su tamaño o piezas de tamaños graduados orientados a ejercicios de ordenación de piezas, entre otros. Por otra parte, materiales para la «Percepción visual diferenciadora de formas y percepciones visivo-táctiles-musculares» como ejercicios de encajes de figuras planas y, por otra, materiales orientados al aprendizaje del «sentido cromático o percepción visual diferenciadora de los colores», como telas de colores y patrones estampados o pelotas de lanas de diferentes colores, entre otras.

Por otra parte, la «Educación del sentido del gusto y el olfato» explica que, en cuanto al sentido del olfato, la propuesta no ofrece resultados prácticos debido al poco desarrollo de este en los

niños de edades tempranas. En cuanto al gusto, «el método consiste en tocar con la lengua una sustancia amarga, ácida, dulce y salada» (1915/2014, p. 218)

Por último, para la «Educación musical», propone la enseñanza del ritmo y actividades en las que el niño deba discernir los sonidos de diferentes instrumentos.

2.2.1.3. Método Decroly

Igualmente, cabe citar al pedagogo belga, Ovide Decroly (1871-1932), una de las figuras más influyentes de la Escuela Nueva, quien realizó una serie de aportaciones relevantes e innovadoras.

Entre sus trabajos destacan especialmente dos aportaciones. Por una parte, Decroly concebía el aprendizaje como un proceso global y no analítico o compartimentado, por lo que desarrolló el llamado «Método global de enseñanza», centrado en el principio de globalidad. En su trabajo, tras realizar una demostración del papel de la actividad globalizadora en la enseñanza, concluye señalando algunas de las demostraciones que resumen varias de las características de su propuesta:

- La actividad globalizadora forma un puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior.
- Está unida a la primera por los estímulos que la determinan y a la segunda por las posibilidades de adaptación que permite condiciones nuevas.
- Interviene así espontáneamente en el niño y en el adulto y ayuda a adquisiciones tales como el lenguaje, los conocimientos sobre el medio material, vivo, social y otras formas variadas de actividad.
- La madre la emplea espontáneamente para educar al niño y hacerle adquirir diversas técnicas importantes, notoriamente el lenguaje.
- Está indicado recurrir a ella, sobre todo, en el periodo de transición que va de la educación materna a la educación por procedimientos lógicos y abstractos.
- Puede ser aplicada no solo en la iniciación de las técnicas (lectura, escritura, ortografía) sino también en aquellas ramas del conocimiento relativas a la naturaleza y el hombre (ciencias naturales, historia, geografía) y a la expresión de los conocimientos (redacción, lenguas clásicas y modernas).
- En los comienzos de la aritmética y de las matemáticas en general debe también tenerse en cuenta la actividad globalizadora.
- Siendo la condición esencial para que la actividad globalizadora intervenga el estímulo del interés, se encuentra en las condiciones enunciadas a este efecto una

nueva confirmación de la importancia que tiene basar la enseñanza de los conocimientos sobre el interés del niño, ligar la enseñanza de las técnicas a la enseñanza de los conocimientos (centros de interés y concentración). (Decroly, 2006, p. 106-107)

Por la otra, concebía el interés como el principal motor para el aprendizaje. Esta segunda idea explica que su método se encuentre estructurado basándose en lo que denominó como los «centros de interés» o «programa de las ideas asociadas», entendidos como temas de enseñanza o núcleos temáticos, alternativa a la programación tradicional basada en una división por materias.

Muset (2001) señala que esta elaboración responde a tres cuestiones planteadas por el autor: «¿Existe un procedimiento didáctico que reproduzca fielmente la forma natural y espontánea de aprender?; ¿Puede prescindirse de la programación de los contenidos educativos realizada a partir de la estructura de las ciencias?; ¿Los programas escolares pueden adaptarse a la psicología del niño?» (p. 108). Asimismo, propuso un procedimiento secuencial formado por tres actividades básicas basadas en la adaptación del método científico al ámbito escolar: la observación directa, la asociación y la expresión.

Otro aspecto fundamental de su método son los juegos educativos, a los que Decroly otorga un gran valor didáctico como elemento motivador:

Se comprende que la mayor parte de las escuelas activas hayan puesto en los programas, como una de sus ramas importantes, los trabajos manuales creativos, es decir, aquellos en los que el niño fabrica objetos interesantes en miniatura y otros que puede utilizar en la vida práctica. De este modo satisface el gusto por el juego, gracias a la fantasía que puede manifestar en él. (Decroly y Monchamp, 1983, p. 26)

En esta misma obra *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*, presenta un conjunto de juegos visuales, motores o auditivo-motores, entre otros. Algunos de estos juegos contienen objetos, como, por ejemplo, las cajas de clasificación, que presentaban pequeños objetos de diferentes formas y cuya finalidad consiste en clasificarlos en compartimentos a partir de las propiedades globales que los diferencian (Decroly y Monchamp, 1983) (ver Figura 2).

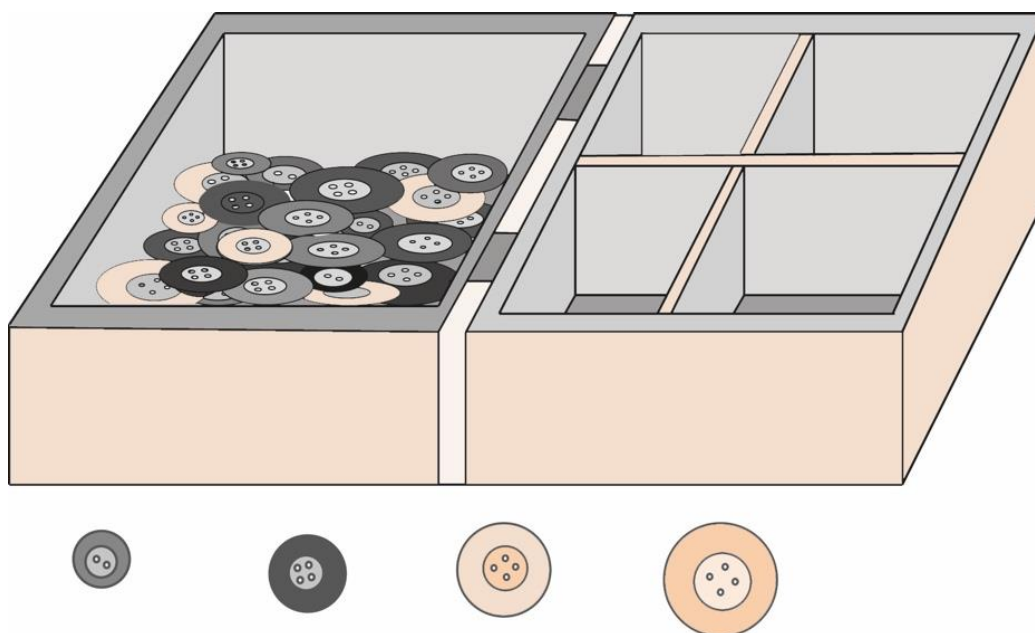


Figura 2. Caja de clasificación modelo Decroly
Fuente: reelaborada a partir de Muset (2001, p. 104)

Por otra parte, encontramos otro tipo de materiales que son utilizados con una finalidad didáctica, pero, en este caso, aportados por el propio niño. Como indica Muset «la premisa de educar para la vida implica la entrada en el centro escolar de los materiales más diversos, que, fruto del coleccionismo espontáneo del niño, van llegando sin cesar y que se encuentran en el medio vital del alumno» (p. 113). Estos materiales y objetos diversos se emplean también como elementos de aprendizaje.

2.2.1.4. Influencia de los nuevos modelos pedagógicos en las vanguardias artísticas

Algunos de estos nuevos métodos pedagógicos y los materiales creados para su implementación en las escuelas, tuvieron una influencia en el campo artístico. Así, tal y como señala Efland, los materiales diseñados por Froebel tuvieron su influencia en el ámbito de la educación artística:

La organización de los materiales educativos que propuso Froebel en los regalos y deberes daba pie a diversas actividades destinadas a estimular el desarrollo de la mente, con lo que la educación artística dejó de consistir en una serie de ejercicios estériles de dibujo y se convirtió en un conjunto rico y variado de actividades sobre diversos materiales. (1990, p. 217)

Del mismo modo, Prüfer señala la importancia del legado de Froebel como uno de los primeros pedagogos de la cultura y la creación, dado que los medios y las ocupaciones tienen como objetivo ejercitar y fortalecer la capacidad creadora. Afirma que «ningún otro pensador mejor

que Froebel ha sabido situar la pedagogía al servicio de la fuerza creadora del hombre, como engendradora de cultura. Es, efectivamente, el primer pedagogo de la cultura» (1930, p. 170).

En esta línea, Brosterman (2002) analiza en una sección de su libro *Inventing Kindergarten*, dedicada al origen del arte abstracto y la arquitectura moderna, cómo el método y programa educativo de Froebel pueden haber influido en la historia del arte. Para ello presenta ejemplos de obras de importantes artistas que asistieron al jardín de infancia, como Georges Braque, Piet Mondrian, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Frank Lloyd Wright y Le Corbusier, entre otros.

En el contexto español, destacan los trabajos e investigaciones llevadas a cabo por Juan Bordes y presentadas en *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus* (2007). En él, el autor expone la conexión entre los nuevos modos de enseñanza, los juegos y materiales didácticos y la educación o modelos con los que entraron en contacto algunos de los artistas más destacados de la vanguardia del siglo XX durante su infancia. En un segundo trabajo *La historia de los juguetes de construcción* (2012), en una línea similar, estudia la relación entre los juguetes de construcción surgidos principalmente durante el siglo XIX y la historia de la arquitectura moderna.

Finalmente, cabe citar la exposición *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño* organizada por la Fundación Juan March de Madrid⁷ (Fundación Juan March, 2019). En ella se presentó la relación de los nuevos modelos pedagógicos del siglo XIX y principios del XX como los de Froebel o Montessori (prestando especial atención a los materiales didácticos y juegos) con las vanguardias del siglo XX, a partir del planteamiento e hipótesis de que dichos cambios educativos han sido el germen de algunas de las rupturas con la tradición artística (Fontán del Junco *et al.*, 2019). Para ello, en la muestra se presentaron un conjunto de materiales, recursos, juegos y manuales educativos en diálogo con obras de artistas, diseñadores y arquitectos del siglo XX.

Así, a modo de ejemplo de la actualidad e interés de la relación entre los conceptos «arte», «juguetes», «materiales» y «pedagogía», cabe destacar la exposición *Los juguetes de las vanguardias*, organizada en el Museo Picasso de Málaga y presentada entre octubre del 2010 y el 30 de enero del 2011 en el mismo, y posteriormente en el Museo Valenciano de la Ilustración y la Modernidad (Museo Picasso de Málaga, 2010). En esta muestra se expusieron juguetes, materiales y piezas únicas, todos ellos de finales del XIX y principios del XX.

⁷ La exposición tuvo lugar entre el 22 de marzo y 23 de junio del 2019, en la cual el mismo Juan Bordes fue comisario invitado y cedió para la muestra algunos de los fondos de su colección particular.

2.2.2. Bases pedagógicas de la enseñanza con objetos: aportaciones desde las teorías del aprendizaje

Así como desde el siglo XVII se produjeron cambios paulatinos en cuanto a la concepción acerca de la infancia y los métodos de enseñanza, especialmente a partir del siglo XX se produjeron grandes avances en lo que respecta a las teorías cognitivas y a la forma de entender la adquisición del conocimiento.

Algunas de las investigaciones sobre el aprendizaje basado en el objeto se fundamentan en la teoría del aprendizaje experiencial (*experiential learning*) propuesta por Kolb (1984/2015) (Chatterjee *et al.*, 2015). Un uso común del término aprendizaje experiencial lo define como una forma particular de aprendizaje a partir de la experiencia de vida. En esta visión del aprendizaje experimental, se suele hacer hincapié en la experiencia sensorial directa y en la acción en el contexto como fuente principal de aprendizaje (Kolb, 1984/2015) (ver Figura 3).

El modelo de aprendizaje de esta teoría «describe dos modos dialécticamente relacionados de captar la experiencia (experiencia concreta y conceptualización abstracta) y dos modos dialécticamente relacionados de transformar la experiencia (observación reflexiva y experimentación activa)» (p. 51).

Se presenta como un ciclo en el que de forma ideal el alumno realiza las cuatro operaciones (experiencia, reflexión, pensamiento y actuación) y en el cual «las experiencias inmediatas o concretas son la base de las observaciones y reflexiones. Estas reflexiones se asimilan y destilan en conceptos abstractos de los que se pueden extraer nuevas implicaciones para la acción. Estas implicaciones pueden probarse activamente» (Kolb, 1984/2015).

David A. Kolb se apoya principalmente en las teorías de John Dewey, Kurt Lewin y Jean Piaget, como principales bases de la teoría del aprendizaje experiencial. Asimismo, recupera aspectos de otras teorías y conceptos de diversas corrientes, realizando de este modo una fundamentación transdisciplinar. Por una parte, encuentra contribuciones sustanciales tales como el concepto de adaptación y la concepción del desarrollo socioemocional a lo largo de la vida, a partir de las psicologías terapéuticas de Carl Jung y Erik Erikson; las tradiciones humanísticas de Carl Rogers; la terapia Gestalt de Fritz Perls y la psicología de Abraham Maslow (Kolb, 1984/2015). También recupera algunas de las críticas a la educación occidental propuestas por Paulo Freire e Ivan Illich, autores que entienden el sistema educativo como un sistema conservador y opresivo, por lo que abogan por el desarrollo de la conciencia crítica, la libertad y la expresión individual.

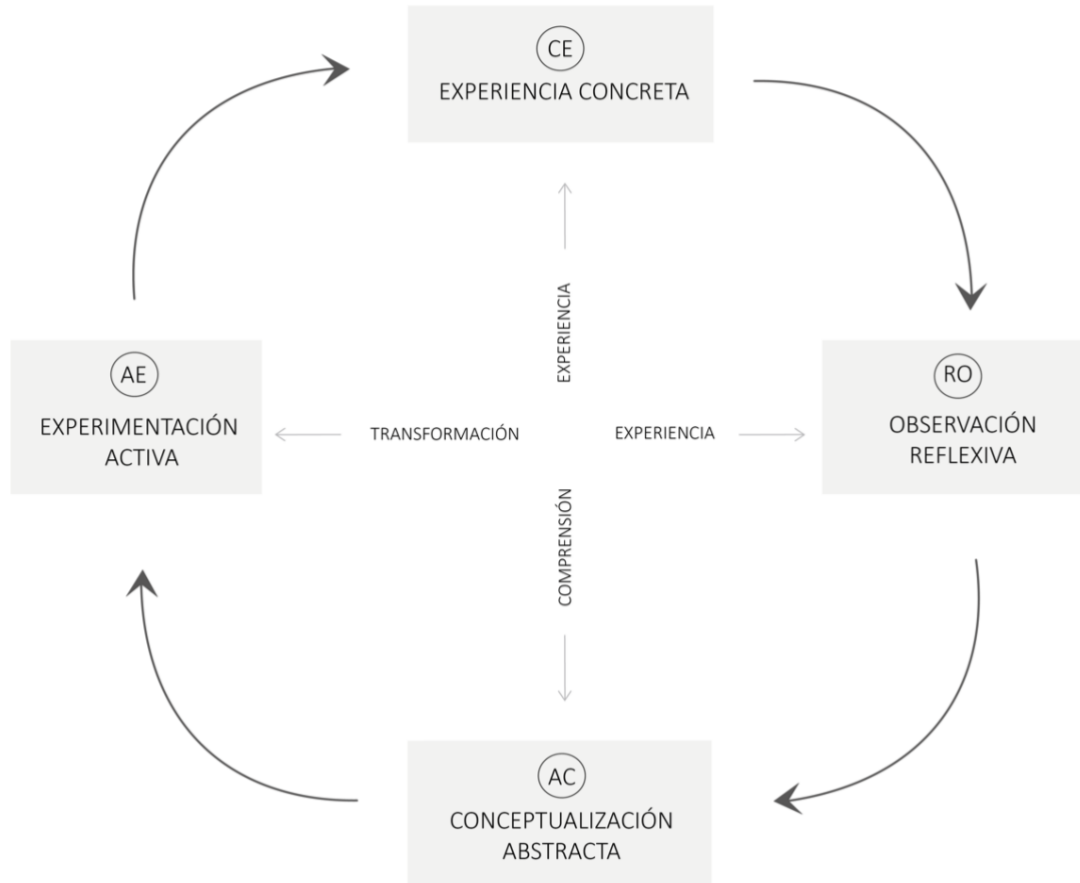


Figura 3. Ciclo del aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984/2015)
 Fuente: elaborada a partir de Kolb (1984/2015, p. 51)

Por último, las investigaciones sobre el funcionamiento cerebral resultan de especial relevancia para Kolb, pues parte de la teoría del aprendizaje experiencial «radica en el hecho de que los modos de conocimiento asociados con los hemisferios izquierdo y derecho se corresponden directamente con la distinción entre los enfoques cognitivos concretos de la experiencia y los abstractos del aprendizaje» (p. 16).

Sin embargo, tal y como señala Paris (2002), el estudio del aprendizaje basado en el objeto «representa una convergencia de muchos enfoques en un área relativamente nueva de investigación para psicólogos y educadores» (p. XIV). Así, Chatterjee *et al.* (2015) recuperan, entre otras, las investigaciones centradas en las aportaciones del aprendizaje multisensorial⁸ como una de las bases que ayudan a comprender el valor pedagógico del uso de objetos.

Por lo demás, se encuentran planteamientos como el de Burrit (2018) quien se apoya en las teorías y modelos de alfabetización, entendiendo por esta la capacidad para acceder y comunicar

⁸ En su trabajo hacen uso de los términos *somatic learning* y *embodied education* (p. 4).

significados implícitos y explícitos en textos multimodales. Concibiendo el objeto como un elemento condensador de significados, concluye que las teorías y marcos de la alfabetización pueden hacer una contribución significativa al aprendizaje basado en el objeto.

2.2.3. Presentación de posibilidades didácticas del uso de objetos

Antes de abordar las posibilidades de carácter didáctico que confluyen en el uso de objetos con finalidad educativa, a continuación, se presentan una serie de argumentos aportados por diversos investigadores e investigadoras.

John Hennigar Shuh (1982) indica cuatro potencialidades de la integración de los objetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como:

- La capacidad de estos elementos para captar nuestra atención en tanto que “fascinantes”.
- No son específicos de una edad. Los objetos, a diferencia de otros materiales como los impresos, no están ligados a un grado de desarrollo o nivel específico, lo que facilita que puedan ser utilizados en grupos de diversas edades.
- Sus posibilidades como fuente histórica. El objeto ayuda a documentar y facilita información sobre sociedades pasadas.
- Su contribución al desarrollo de habilidades intelectuales. El uso de objetos puede beneficiar, en especial, al desarrollo de la capacidad de observación y pensamiento crítico.

En una de las publicaciones de referencia para el estudio del aprendizaje basado en el objeto, *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, Durbin *et al.* (1990), presentan una serie de argumentos bajo la pregunta «¿Por qué utilizar objetos?» que fundamentan la adquisición del aprendizaje a través de los objetos.

En primer lugar, indican que permiten aprender sobre el presente. Señalan que, frente al uso del lenguaje, en el que tradicionalmente se basa la enseñanza-aprendizaje, los objetos contribuyen a apreciar la importancia que estos tienen en nuestro presente:

Un beneficio importante del aprendizaje basado en objetos en vez de en palabras es una mayor apreciación del papel de las "cosas" en sí mismas en nuestras propias vidas. Las cosas forman nuestro mundo y son tan significativas para nosotros como el lenguaje para comprenderlo; nos ayudan a obtener comida, agua, calor y refugio y son una figura prominente en las actividades de cada día como la comunicación, la vida familiar, la religión, el arte y el entretenimiento. (p. 4)

El uso de objetos contribuye al aprendizaje sobre otros tiempos y otras culturas. Los objetos, en tanto que elementos materiales, condensan información tanto de otros períodos o etapas históricos como de otras culturas. Por este motivo, los autores señalan que «si se pueden entender los objetos también se puede explorar la vida de las personas que no proporciona información escrita permanente sobre sí mismos» (p. 4), a pesar de que no podamos leer ni escribir su lengua. Por consiguiente, también indican las posibilidades de generar vínculos positivos entre sociedades, tanto actuales como pasadas.

Asimismo, tienen un alto componente motivacional: los objetos «desarrollan la "necesidad de saber" que primero despertará el interés de los niños, su curiosidad o creatividad, y luego estimulará su investigación» (p. 4).

Por otro lado, el aprendizaje basado en el uso de objetos puede contribuir a la adquisición de conceptos abstractos a partir de la experiencia concreta: «los objetos proveen una experiencia concreta que ayuda o ilumina lo abstracto a través de ellos» (p. 4). También presentan beneficios en cuanto a la memoria, ya que «las sensaciones físicas, las experiencias y las emociones pueden permanecer mucho más tiempo en la mente» (p. 5), dado que los objetos proporcionan un estímulo emocional.

En cuanto al desarrollo de habilidades, los autores indican que el uso de objetos permite:

- Localizar, reconocer, identificar, planificar.
- Manejar, preservar, almacenar.
- Observar, examinar.
- Discutir, sugerir, estimar, establecer hipótesis, sintetizar, predecir, generalizar.
- Experimentar, deducir, comparar, concluir, evaluar.
- Relacionar la estructura con la función, clasificar, catalogar.
- Grabar a través de la escritura, el dibujo, el etiquetado, la fotografía, la grabación sonora, la filmación, la informática.
- Responder, informar, explicar, mostrar, presentar, resumir, criticar. (p. 5)

Su uso contribuye a trabajar diversos campos y conceptos. Entre estos últimos, citan como ejemplo: «cronología, cambio, continuidad y progreso; el diseño en función del uso, la disponibilidad de materiales y la apariencia; calidad estética; típico, sesgo, supervivencia; moda, estilo y gusto; original, falso, copia; patrimonio, colección, preservación, conservación» (p. 5).

A pesar de que podamos adquirir un conocimiento a través de imágenes y percepciones, los autores señalan que existen una serie de aspectos que solo podemos conocer a partir del manejo de los objetos como «el detalle; coloración exacta; sensaciones de olor, asombro, ubicación,

etcétera, asociadas con el objeto; tamaño, escala, peso, masa; la evidencia táctil de las texturas, temperaturas, forma, fabricación; el diseño tridimensional de un objeto; "sentimiento de edad" comparado con la novedad de una reproducción y el concepto de un original» (p. 6).

Por otra parte, Clarke *et al.* (2002) en el trabajo *Learning through culture. The DfES Museums and Galleries Education Programme: a guide to good practice*⁹, presentan una serie de potencialidades del aprendizaje a través de los objetos de las colecciones de museos como:

Inspirar el trabajo creativo; agudizar la conciencia visual; ayudar a desarrollar habilidades; aumentar el conocimiento y la comprensión a través del contacto directo; proporcionar formas alternativas de trabajo; proporcionar relevancia personal; motivar el aprendizaje, incluyendo a los niños para quienes los métodos tradicionales tienen poco atractivo; aumentar los niveles de participación y compromiso. (p. 11)

Así como la posibilidad de que esos aprendizajes sean recordados por un plazo de tiempo mayor, es decir, beneficios en cuanto a memoria a largo plazo.

Cabe señalar las aportaciones de Amy Edmonds Alvarado y Patricia R. Herr (2003), que presentan una serie de posibilidades del uso de los objetos mediante el método conocido como *Inquiry-based learning* o enseñanza reflexiva. Así, señalan como argumentos centrales para el uso de este método, una mayor motivación en tanto que la actividad se desarrolla a partir de las propias preguntas e intereses del alumnado; como también, una mayor comprensión por parte de los estudiantes, suponiendo un papel más activo en el proceso de aprendizaje y facilitando la transferencia de estos conocimientos a otras materias, lo que posibilita conexiones más profundas.

Recuperamos también los argumentos aportados por Kador *et al.* (2017) sobre el aprendizaje basado en el objeto sintetizados en cuatro ideas clave. Por una parte, los autores indican que el aprendizaje se basa en las propias preguntas y experiencias concretas del alumnado, por lo que favorece un aprendizaje más significativo. Del mismo modo, el aprendizaje basado en el objeto permite un aprendizaje a través del tacto u otros sentidos a diferencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. En esta línea, apoyándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, y, por extensión, indican que «el aprendizaje de objetos táctiles

⁹ La guía fue elaborada a partir de las experiencias de los participantes del *Museums and Galleries Education Programme* (MGEP), programa desarrollado entre 1999 y 2002 mediante el que se financiaron 65 proyectos educativos dirigidos a escolares hasta los 16 años y en el que participaron museos de diversas tipologías del Reino Unido.

ofrece oportunidades para la considerable proporción de la población que experimenta dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia, la dispraxia y el trastorno de déficit de atención e hiperactividad» (p. 62). Por otra parte, señalan que la cultura material y los objetos pueden favorecer la interacción social en tanto que favorecen la conversación y el intercambio de experiencias e ideas, por lo que se trata de un aprendizaje también social. Por último, destacan el atractivo estético de estos elementos, lo que despierta una curiosidad por los mismos.

En el ámbito estatal, señalamos las publicaciones de García Blanco en las que aborda las posibilidades del estudio de los objetos en la educación. La autora indica que los objetos, en tanto que elemento derivado de una actividad humana y portador de información, tienen valor de documento material (García Blanco, 1994). En su guía didáctica apunta las siguientes ventajas del uso de objetos:

- Capacidad para provocar nuestra curiosidad y afán de saber: son un estímulo para el conocimiento.
- Proximidad y abundancia: estamos rodeados de objetos y cualquiera sirve para iniciarnos en el aprendizaje de su lenguaje.
- Variedad: los objetos materializan el conjunto de actividades manuales e intelectuales que el hombre realiza.
- Complejidad: todo objeto está constituido por un conjunto estructurado de elementos cuya complejidad es proporcional a su complejidad funcional.
- Su diversidad cualitativa: los objetos tienen que ver con todos los aspectos materiales y espirituales que configuran una sociedad determinada.
- Diversidad cultural: todas las sociedades, de cualquier lugar y de cualquier tiempo, han producido y producen objetos como respuesta a sus necesidades.
- Temporalidad: permiten apreciar en ellos el paso del tiempo, los cambios de la moda, la evolución de las costumbres. (García Blanco, 1997, p. 11)

Por otra parte, Santacana y Llonch (2012) señalan ocho argumentos y posibilidades para el uso del objeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el objeto como elemento de referencia que permite fijar la imagen del concepto; como elemento que ayuda a captar la atención gracias a su soporte material; permite enseñar mediante el método hipotético-deductivo; así como el inductivo; es un soporte de la imaginación y puede facilitar situaciones empáticas; puede ser utilizado como un inclusor, es decir, para introducir nuevos conceptos y establecer relaciones entre estos y otros; su uso puede facilitar la retención de un concepto, una idea, una vivencia, etcétera, asociada al elemento, por lo que es soporte de la memoria; y tiene un carácter físico frente a la virtualidad (pp. 27-29).

Tal y como se presenta, el uso de objetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje ofrece diversas posibilidades educativas: para el desarrollo de habilidades, para utilizar nuevas metodologías o por sus posibilidades como el aprendizaje a largo plazo, entre otras.

2.2.4. Propuestas de análisis de los objetos

Como se adelantó, los objetos son condensadores de significados y, por este motivo, pueden ser analizados desde múltiples perspectivas, lo que ofrece diversas formas de acercamiento didáctico. A continuación, se presentan algunos ejemplos del uso de objetos en la enseñanza-aprendizaje propuestas por algunos investigadores, tanto internacionales¹⁰ como del ámbito estatal.

Una de las primeras publicaciones en la que se plantea una propuesta y pautas para el uso educativo del objeto es *Artifact Study: A Proposed Model*, de E. McClung Fleming (1974). Este autor propone un estudio de los objetos que examine sus propiedades o características. Para ello, distingue cinco propiedades de un objeto hecho por el hombre:

- La historia. Dónde y cuándo se hizo el objeto, por quién y para quién, y cambios de propiedad, condición y función.
- Material. De qué está hecho el objeto (madera, fibras, cuerpos de cerámica, metales, vidrio, etcétera).
- La construcción. Las técnicas de fabricación, la mano de obra, y la forma en que las partes se organizan para lograr la función del objeto.
- El diseño. La estructura, forma, estilo, ornamento e iconografía del objeto.
- Función. Tanto los usos (funciones previstas) como los papeles (funciones no previstas) del objeto en su cultura, incluyendo la utilidad, el placer y la comunicación. (p. 166)

Para este análisis, el autor propone cuatro operaciones secuenciales:

- Identificación. En la que se describe y clasifica el objeto.
- Evaluación. Se realiza a partir de la comparación del objeto con otros ejemplos.
- Análisis cultural. Consiste en examinar la relación del objeto con su cultura.
- Interpretación. El significado del objeto y la importancia o valor de este en el contexto de la cultura actual (ver Figura 4).

¹⁰ Los investigadores Blandy y Bolin (2018) presentan diez modos de análisis de los objetos a partir de otras investigaciones. Concretamente los modelos tres, cuatro, seis y siete de nuestro apartado se citan a través de su trabajo.

Al realizar estas operaciones a cada una de las cinco propiedades antes mencionadas es posible obtener información sobre el objeto analizado.



Figura 4. Diagrama de las fases para el estudio de un objeto propuestas por Fleming (1974)

Fuente: elaborada a partir de Fleming (1974, p. 154)

Por otra parte, Durbin *et al.* (1990) proponen un análisis del objeto a partir de preguntas que examinan cinco aspectos: las características físicas (¿Cómo es?); la construcción (¿Cómo se hizo?); la función (¿Para qué se hizo?); el diseño (¿Está bien diseñado?) y el valor (¿Cuánto vale?). Para dar respuesta a estas cuestiones, señalan cuatro acciones: la observación, la investigación, la discusión y la conclusión (ver Tabla 4).

Tabla 4. Proceso de análisis de un objeto propuesto por Durbin *et al.* (1990)

HACER PREGUNTAS ACERCA DE				
Características físicas	Construcción	Función	Diseño	Valor
¿CÓMO LO HACEMOS?				
Observación	Investigación/conocimiento		Discusión	
Conclusión				

Fuente: Durbin *et al.* (1990, p. 7)

A modo de ejemplo, presentan un conjunto de preguntas asociadas a cada uno de los cinco aspectos que pueden servir y guiar el proceso de investigación a realizar por el alumno sobre cada objeto:

- Características físicas ¿Cómo se ve y se siente? ¿De qué color es? ¿A qué huele? ¿De qué está hecho? ¿Es una sustancia natural o manufacturada? ¿Está el objeto completo? ¿Ha sido alterado, adaptado, reparado? ¿Está desgastado?
- Construcción ¿Cómo se hizo? ¿Es hecho a mano o a máquina? ¿Fue hecho en un molde o en piezas?
- Función ¿Para qué fue hecho? ¿Cómo se ha utilizado el objeto? ¿Ha cambiado el uso?
- Diseño ¿Está bien diseñado? ¿Hace bien el trabajo que se pretendía? ¿Se utilizaron los mejores materiales? ¿Está decorado? ¿Te gusta su aspecto? ¿A otras personas les gustaría?
- Valor ¿Cuánto vale? ¿Para la gente que lo hizo? ¿Para la gente que lo usó? ¿Para la gente que lo guarda? ¿Para ti? ¿Para un banco? ¿Para un museo? (Durbin *et al.*, 1990, p. 12)

Para continuar, recuperamos las aportaciones de Charles F. Montgomery (1982 en Blandy y Bolin, 2018). El autor presenta catorce puntos para el análisis del objeto:

- Aproximación a la apariencia general.
- La forma, en la que se incluyen las medidas y el estado del objeto, es decir, si ha sufrido algún daño o ha sido reparado.
- La ornamentación.
- El color del objeto y si ha sufrido alteraciones con el tiempo.
- Los materiales de los que está hecho y las técnicas que se utilizaron para su fabricación.
- Las prácticas comerciales.
- La función para la que se diseñó.
- El estilo.
- Su atribución, es decir, si figura una firma o hay una marca del fabricante.
- La datación.
- La historia del objeto.
- La condición, si existe un deterioro o envejecimiento.
- Su valor.

Asimismo, la autora Margaret Stott (1987 en Blandy y Bolin, 2018), propone ejercicios como la comparación y las preguntas para el estudio del objeto. Entiende que existen tres “dimensiones” del objeto: a partir del objeto en sí, su contexto y, por último, su proceso de fabricación y su uso. Este análisis se plantea para cualquier nivel educativo, así como para cualquier tipo de objeto.

Por su parte, Craig Gilborn (1982) señala que «los objetos son capaces de proporcionar una cantidad considerable de información sobre sí mismos y las condiciones en que se formaron o moldearon» (p. 184).

Por este motivo, y tomando como referencia disciplinas como la arqueología, la historia y crítica del arte o la paleontología entre otras, que se basan en el estudio de los objetos como fuente de evidencia, se pregunta si es posible establecer un modelo común de percepción y organización que permita el análisis de estos objetos y si este puede esquematizarse y utilizarse en escuelas y museos a modo de ejercicio introductorio (Gilborn, 1982).

A partir de la conocida botella de la marca Coca-Cola, plantea una investigación estructurada en tres operaciones, «cada una de ellas susceptible de una mayor subdivisión, en la secuencia en que, generalmente, se llevan a cabo: descripción, clasificación e interpretación» (Gilborn, 1982, p.185).

La primera operación, consiste en describir en detalle aspectos como la forma, los materiales, el peso, etcétera, a partir del contacto con el objeto a estudiar, y señala que esta tarea tiene un «objetivo metodológico»: proporcionar un registro que puede consultarse posteriormente y un «objetivo de aprendizaje» en tanto que se involucra al estudiante como responsable de su propio aprendizaje. La segunda fase consiste en clasificar el objeto a partir de la comparación con otros objetos similares y la tercera, en la interpretación a partir de los datos y del análisis realizado.

Asimismo, Michael Owen Jones (en Blandy y Bolin, 2018) prestan especial atención a los objetos artesanales y realizan una propuesta de investigación de estos, transferibles para el estudio de otros objetos, centrada en cuatro aspectos.

Para comenzar, proponen analizar la tecnología: las técnicas, herramientas y materiales utilizados para la construcción del objeto. A continuación, al productor, en este caso el artesano, atendiendo a sus conocimientos, motivaciones, valores, etcétera. Seguidamente, al consumidor del objeto y, por último, los requisitos de diseño útiles y el producto artesanal como un vehículo de expresión (Jones en Blandy y Bolin, 2018).

Prown y Haltman (en Blandy y Bolin, 2018) también proponen un modelo de estudio basado en cinco acciones: la descripción detallada del objeto; la deducción, a partir de la descripción; especulación o hipótesis de significado de este, investigación que permita comprobar o refutar las hipótesis planteadas y análisis interpretativo.

Asimismo, Clarke *et al.* (2002) presentan un diagrama con 11 aspectos de los objetos desde los que es posible plantear el análisis de estos (ver Figura 5).



Figura 5. Los 11 aspectos del objeto propuestos por Clarke *et al.* (2002)

Fuente: elaborada a partir de Clarke *et al.* (2002, p. 11)

Algunos de esos 11 aspectos aparecen acompañados de cuestiones que facilitan su estudio:

- Producción ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuándo?
- Materiales, ¿Por qué? ¿De dónde?
- Implicaciones históricas.
- Valor estético.
- Relevancia ambiental.
- Información complementaria (ilustraciones, documentos, dibujos y fotografías).
- Historia del objeto: conservación y adquisición.
- Valor en el pasado y en el presente.
- Relación con otros objetos.
- Implicaciones sociales.
- Uso ¿Para qué? ¿Por quién? ¿Cuándo? ¿Dónde?

Por otra parte, Burkhart (2006) propone el uso del objeto para la enseñanza del arte en una línea similar a la propuesta por Blandy y Bolin (2018), desde los estudios de la cultura material.

Así, sugiere un análisis de estos elementos que atienda a:

- Tantos aspectos contextuales como sea posible, incluyendo información sobre aspectos sociales o cuestiones históricas y culturales.
- Las implicaciones de la categorización o las comparaciones no convencionales.
- El conocimiento y la experiencia previa de los estudiantes con respecto a ese objeto.
- Sus características específicas, materiales, sensoriales...
- Sus funciones, usos y significados simbólicos.

- Cualquier cambio o funciones inusuales. Usos y significado simbólico asociado con el objeto.
- Sus asociaciones culturales más grandes y el impacto de estas. (pp. 35-36)

Como se observa, es un planteamiento similar a las propuestas de análisis presentadas previamente.

En el contexto español, García Blanco (1997) presenta una propuesta de investigación de los objetos:

El objeto, ya hemos dicho, suscita gran cantidad de preguntas como: de qué está hecho, a qué huele, cuál es su estado de conservación, cómo se ha roto, de quién es, para qué sirve, quién lo hizo, a qué se parece, cuándo se utilizó, dónde y por quién se usó, por qué es diferente, etcétera. Contestar a estas preguntas requiere ordenarlas y organizarlas en un proceso de investigación. Cada fase del proceso dará respuestas a distintas preguntas. (p. 12)

Esta propuesta se estructura en cinco etapas o momentos: la idea previa, la observación y descripción, la documentación, la clasificación y la interpretación

La autora considera que el proceso comienza en la etapa de las ideas previas, que supone el punto de partida del proceso de análisis.

La segunda etapa consiste en la observación y descripción de los objetos. Como su nombre indica, consiste en observar y detallar aquellos aspectos que tienen que ver con la fisicidad del objeto, entre los que incluye cuatro aspectos:

- Los materiales con los que está hecho, o que han intervenido en su fabricación, y sus características: olor, textura.
- Las técnicas de elaboración.
- Las características morfológicas: qué forma tienen y las partes de las que consta.
- Los motivos decorativos: vegetales, geométricos, abstractos. (p. 13)

Posteriormente, la fase de documentación de los objetos consiste en «describirlos metódicamente, sistemáticamente y con los términos normalizados» (p. 13), proceso que entiende se puede realizar de diversos modos, como una fotografía, un dibujo o un texto, entre otros.

En cuarto lugar, la fase de clasificación consiste en poner en relación el objeto a analizar con el contexto funcional.

Por último, la interpretación del significado es la etapa en la que se presenta una explicación de los objetos y se comprueba la hipótesis inicial (ver Figura 6).



Figura 6. Diagrama del proceso de investigación del objeto propuesto por García Blanco
Fuente: elaborada a partir García Blanco (1997, p. 12)

En esta misma línea, Santacana y Llonch (2012) proponen una pauta de análisis de los objetos estructurada en nueve dimensiones analíticas: identificación del objeto, morfológica, funcional,

técnica, económica, sociológica, estética o artística e histórica cultural. Cada una de ellas, presenta un conjunto de ítems que guían y favorecen un análisis en profundidad. Como indican, se trata de una pauta adaptable en función de la tipología del objeto.

Identificación del objeto

- Nombre del objeto.
- Lugar donde se fabricó, donde se halló o donde está hoy.
- Autor o marca de producción, si existiera.
- Número de identificación, si lo tuviera.
- Referencia bibliográfica, web, filmografía, etcétera.

Análisis morfológico

- Descripción de la forma del objeto, intentando geometrizarla.
- Dimensiones del objeto que se analiza.
- Partes o piezas que lo componen, si ello es posible.
- Materiales que intervienen en la composición del objeto.
- Superficies, colores, etcétera.
- Conservación o estado actual [...].
- Dibujo, croquis, esquema compositivo o fotografía.

Análisis funcional

- Qué utilidades puede tener el objeto, si es que se conocen.
- Describir cómo funciona o para qué podría utilizarse.
- Dilucidar, si es posible, la función de cada componente o parte.
- Relacionar la forma con la función.
- ¿Su forma facilita su función?
- En el caso de que utilice energía para funcionar, hay que decir cuál.
- ¿Presentaba riesgos su uso o funcionamiento?

Análisis técnico

- Describir, si es posible, las técnicas con las que se pudo fabricar o producir.
- Describir el proceso de producción, si es fácil deducirlo; realizar hipótesis.
- ¿Qué herramientas se pudieron haber utilizado?
- Características de los materiales utilizados en cada una de las partes.
- Ventajas o inconvenientes de los materiales usados.

Análisis económico

- Se trata de una producción propia, doméstica o foránea [...].

- Estudiar cuánto pudo costar su fabricación [...].
- Estudiar los costes de producción [...].
- ¿El objeto se podía producir con otros materiales a más bajos costes?
- ¿Quién o quiénes lo comercializaban, si fuera el caso?

Análisis sociológico

- Estudiar qué necesidades puede satisfacer el objeto.
- ¿A qué sectores puede ir dirigido?
- ¿Se trata de un elemento de uso general y masivo o de uso muy restringido?
- ¿Es un elemento muy común, accesible y barato para la mayoría?
- ¿Está específicamente pensado para alguno de los dos sexos o para algún tramo de edad?

Análisis estético o artístico

- Se trata de un objeto que guarda simetría o carece de ella.
- Propiedades de color, si fuera el caso.
- ¿La forma responde a la función?
- ¿Simple o complejo?
- ¿Responde a criterios estéticos actuales o no?

Análisis histórico cultural

- Cronología absoluta o relativa del objeto.
- En qué contexto surgió.
- ¿Fue o significó el objeto o este tipo de objetos un gran cambio con respecto a lo existente anteriormente?
- ¿El objeto representa una continuidad de algo anteriormente existente? ¿De qué?
- ¿Se puede relacionar con alguien o con algún movimiento o periodo?
- ¿Cómo evolucionó el objeto posteriormente? ¿Existe hoy algo parecido? (pp. 61-62)

Tras la presentación de modelos de análisis del objeto, se observa que algunas propuestas se acompañan de sugerencias metodológicas sobre cómo llevar a cabo este análisis. De manera generalizada, se basa en el modelo de análisis del método científico: en todos los casos se observa una tarea inicial de observación o descripción, una central de investigación y una final de interpretación de la información recabada a través del análisis (ver Tabla 5).

Tabla 5. Síntesis de actividades para el análisis de objetos

		Fleming (1974)	Durbin <i>et al.</i> (1990)	Gilborn (1982)	Prown y Haltman (2000)	García Blanco (1997)
IDEAS PREVIAS					•	•
OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN	Observación		•			•
	Descripción	•		•	•	•
INVESTIGACIÓN	Documentación					•
	Clasificación	•		•		•
	Comparación					•
	Investigación		•		•	
	Deducción				•	
	Análisis cultural	•				
EVALUACIÓN E INTERPRETACIÓN	Evaluación	•				
	Interpretación	•		•	•	•
	Discusión		•			

Fuente: elaboración propia

2.3. El objeto en el arte. Vanguardias y neovanguardias

Siguiendo la definición antes establecida de objeto, como elemento inanimado opuesto y fabricado por un ser humano, en este capítulo presentaremos cómo a partir de las vanguardias históricas se recuperaron algunos objetos hasta convertirse en obras de arte.

Desde los inicios del siglo XX hasta la II Guerra Mundial, en el contexto occidental se sucede un conjunto de movimientos artísticos conocidos como primeras vanguardias que definieron «el que había de ser el nuevo lenguaje del arte, que se pretendía como una alternativa radical al sistema tradicional de expresión artística heredado, cuando menos, desde el Renacimiento» (Calvo, 2014, p. 214). Los años que abarcan desde 1912 hasta 1914 son considerados como especialmente relevantes, pues aparecen nuevas formas de pintura representacional o el *ready-made* (Foster *et al.*, 2006) que tendrán una gran influencia en movimientos posteriores.

Así pues, entre estas rupturas planteadas por los diversos grupos de vanguardias, destaca, especialmente para nuestro estudio, el cubismo, concretamente la obra de *Picasso Nature morte à la chaise cannée* (1912), una pieza de dimensiones reducidas (27 x 35 cm) en la que el artista acopla a la pintura un fragmento de un objeto de la realidad, en lugar de representarlo. Se introduce, por primera vez hasta entonces en el campo de las artes visuales, un objeto real, o parte de él, como elemento de la obra. Sin embargo, cabe resaltar que tanto Picasso como

Braque, los principales exponentes del cubismo, comenzaron en torno al año 1910 a introducir letras o cifras sin sentido en sus piezas (Ramírez, 2009), operaciones que pueden indicar un antecedente de *Nature morte à la chaise cannée*. Con frecuencia se considera que esta obra inició el camino del *collage*. En cuanto a este, Marchán Fiz (1972/1994) indica «no se trataba sólo de un rasgo más de la ruptura cubista, sino del principio de una serie de acontecimientos en cadena del arte de nuestro siglo [...] era consecuencia lógica de la concepción cubista de la obra: objeto autónomo y estructurado» (p.159). Estos cambios condujeron y propiciaron la aparición de los primeros *ready-made*.

2.3.1. El *ready-made* y Marcel Duchamp: el objeto declarado arte

El término *ready-made*, cuya traducción del inglés significa literalmente «ya hecho» o «disponible», fue acuñado en el año 1915 para referirse a las actuaciones plásticas que había iniciado anteriormente Marcel Duchamp en 1913 con la obra *Roue de bicyclette* (Jiménez, 2012): una rueda de bicicleta acoplada, por el eje invertido, a la parte superior de un taburete de madera de cocina, perdiendo así, ambos elementos, su función original.

En este caso el artista elige los objetos ya fabricados (con poco uso o nuevos) del universo industrial descartando los artesanales (Zabala, 2012), en lugar de crear en un sentido tradicional. Esta acción también se entiende como un cuestionamiento y ampliación de los límites del arte en tanto en cuanto a qué es considerado un objeto artístico. Así Ramírez (1993), a colación de estas producciones artísticas indica que, de esta forma, el artista realza los valores estéticos del objeto, entre otros.

Foster *et al.* señalan que el *ready-made* permitió a Duchamp «pasar de un salto de las antiguas cuestiones estéticas del oficio, el medio y el gusto (“¿es buena o mala pintura o escultura?”) a nuevas cuestiones que eran potencialmente ontológicas (“¿qué es el arte?”), epistemológicas (“¿cómo lo conocemos?”) e institucionales (“¿quién lo determina?”)» (2006, p. 128).

Esta descontextualización y recontextualización del objeto conlleva una resignificación de este, al tiempo que evidencia el papel de las instituciones artísticas al declarar qué objetos adquieren la categoría de arte: «a través de sus *ready-made*, Duchamp nos hizo ver que la función del museo consistía en declarar que los objetos allí albergados eran arte» (Borja-Villel, 2020, p. 226). Así, esta creación a menudo es considerada como una de las aportaciones del artista con mayor trascendencia en el arte contemporáneo, dadas las múltiples reinterpretaciones, así como su influencia en el desarrollo de corrientes posteriores.

En un examen más detallado, Zabala (2012) señala que el *ready-made* de Duchamp es el resultado de cuatro desplazamientos: por una parte, «físico», ya que se produce una recontextualización del objeto en un nuevo espacio y contexto artístico que influye en su nueva identidad; «lógico-funcional», en el sentido de que estos elementos pierden la función para la que fueron concebidos; «simbólico-cultural», elevando a la categoría de arte un objeto cotidiano o bien profanando una tradición artística; y «lingüístico», juegos de palabras en la propia obra o en los títulos o mediante el uso de *alter ego* como firmantes de la obra:

- Desplazamiento físico. De un espacio a otro, de un establecimiento industrial o comercial a un museo o galería de arte.
- Desplazamiento lógico-funcional. Los objetos elegidos dejan de ofrecer servicios, cambian su sentido y fundamento originales (una pala para nieve ya no sirve para recoger nieve ni un perchero para colgar ropa).
- Desplazamiento simbólico-cultural. Profanación de las tradiciones artísticas (bigotes y barba a una imagen impresa y reducida de *La Gioconda* de Leonardo, cuyo original se exhibe en el Musée du Louvre, de París). O inversamente, sacralización del objeto común (un peine para perro o un urinario en la sala del museo, que así resulta profanada).
- Desplazamiento lingüístico. Juegos de palabras, reseñalizaciones, renombraciones y alteraciones de la gramática, creación de nuevos términos como: infradelgado, retiniano, anarte y anartista, y personajes ficticios como Rose Sélavy, Marcel Dechiravit, Marcellus Coloriavit, Sibille des Cibles, Marchand du Sel, R. Mutt, George W. Welch alias Bull, alias Pickens, etcétera, que firmarán obras y declaraciones. (pp. 46-47)

A lo largo de su trayectoria como artista, Marcel Duchamp elaboró un gran número de *ready-made*, especialmente entre los años 1913 y 1922. Ramírez (2009) propone una clasificación de estas obras objetuales en cuatro períodos temporales: protodadaístas, dadaístas, surrealistas y en torno al *pop art* con ecos surrealistas (ver tabla 6).

Tabla 6. Clasificación de los *ready-made* de Duchamp propuesta por Ramírez (2009)

PERÍODO PROTODADAÍSTA CON ECOS «FUTURISTAS» 1913-1917	PERÍODO DADAÍSTA 1917-1922	PERIODO SURREALISTA 1927-1947	EN TORNO AL POP ART CON ECOS SURREALISTAS 1947-1968
-Rueda sobre un taburete -Botellero -Trois stoppages-Étalon -In advance... -Peine -A bruit secret -Underwood -Perchero	[Rehechos y/o reinterpretados en clave dadaísta]	[Rehechos y/o reinterpretados en clave surrealista]	[Rehechos y/o reinterpretados en clave pop -Ediciones autorizadas de los <i>ready-made</i>]
	-Fountain -Apolinère enameled -Trébuchet -Sculpture de voyage -Air de Paris -Ready-made infeliz -L.H.O.O.Q. -Cheque Tzanck -Fresh Window -La bagarre d'Austerlitz -Belle Haleine... -Why not sneeze...	[Rehechos y/o reinterpretados en clave pop]	[Rehechos y/o reinterpretados en clave surrealista -Ediciones autorizadas de los <i>ready-made</i>]
		-Puerta de la rue Larrey -Boîte-en-valise -Sacos de carbón... -Prière de toucher	[Reinterpretados en clave pop]
			-Feuille de vigne... -Objet dard -Coin de chasteté -Sculpture morte -With my tongue... -Torture-morte -Étant donnés...

Fuente: Ramírez (2009, p.113)

También es posible establecer una clasificación a partir de las operaciones realizadas sobre el objeto. Así, podemos distinguir entre el *ready-made* «puro» o «no modificado» en el que el artista escoge un objeto cotidiano y lo presenta (como la obra Portabotellas, primer *ready-made* «no modificado» de 1914); el *ready-made* «rectificado» en el que el artista interviene mínimamente sobre el objeto; y, en tercer lugar, el *ready-made* «asistido», más complejo y que implica la

intervención y modificación de varios objetos y elementos tales como el texto o el título (Ramírez, 1993).

Asimismo, podemos señalar los *ready-made* «suspendidos», obras en las que el artista suspende el objeto en el aire, como es el caso de *Hat Rack* o *Porte-Chapeau* (1917) un estante de madera de sombreros que se encuentra suspendido del techo.

Esta propuesta de Duchamp, que pone en cuestión la noción de arte, se adelantó tres años al que sería el grupo de vanguardia Dadá y del que formaría parte. Fundado en Zúrich en 1916, tendría un segundo centro posteriormente en Nueva York. Dicha corriente, que se extendería hasta el año 1922, propugna una ruptura con las reglas tradicionales y el academicismo, al tiempo que plantea una actitud nihilista y de rechazo universal.

Entre sus representantes encontramos a artistas como Kurt Schwitters, cuyas obras consistían frecuentemente en *collage* o *assemblage* en las que el artista incorporaba objetos como en el caso de *Merzbild 1A* (El psiquiatra) (1919).

2.3.2. El objeto surrealista

Entre los movimientos de vanguardia, el surrealismo fue uno de los que más se interesó por el objeto. Fue fundado en París a finales de 1924 por André Breton, quien también había participado en los últimos años del Dadaísmo en Francia.

En el primer *Manifeste du surréalisme* del año 1924 encontramos el término surrealismo definido como un «automatismo psíquico puro por cuyo medio se intenta expresar tanto verbalmente como por escrito o de cualquier otro modo el funcionamiento real del pensamiento. Dictado del pensamiento, con exclusión de todo control ejercido por la razón y al margen de cualquier preocupación estética o moral» (Breton, 1992/2001, p. 44).

Este movimiento, puso especial atención al azar por su relación con el inconsciente, así como a lo real y lo imaginario. Como indica Ramírez, el uso del objeto servía a la estrategia política del grupo: «nada mejor para desacreditar los valores burgueses que medirlos con el patrón materialista de las cosas poniendo todos los productos de la realidad en un aparente plano de igualdad» (Ramírez, 2009, p. 116).

En relación al objeto en el surrealismo, en el *Diccionario abreviado del surrealismo*, encontramos una definición de «objeto» en la que se plantea un breve recorrido cronológico del objeto surrealista y en la que se reconocen sus inicios en los *ready-made* duchampianos. Igualmente, se señala el papel de Breton al incentivar la creación de este tipo de objetos, así como el de Salvador Dalí y su propuesta de objetos de funcionamiento simbólico:

Los *ready-made* y los *ready-made* asistidos, objetos elegidos o realizados por Marcel Duchamp a partir de 1914, constituyen los primeros objetos surrealistas. En su *Introduction au Discours sur le peu de réalité* (1924), André Breton propone fabricar y poner en circulación “ciertos objetos que solo se perciben en sueños” (objeto onírico). En 1930, Salvador Dalí construye y define los objetos de funcionamiento simbólico (objetos que se prestan a un funcionamiento mecánico mínimo y que se basan en los fantasmas y las representaciones susceptibles de ser provocados por la realización de actos inconscientes). (Breton y Eluard, 2003, p.71)

Por otra parte, Guigon (1990) señala que se debe de entender la creación de estos objetos en el contexto de un movimiento que abogaba por una ruptura con el concepto de belleza y los valores establecidos de la época.

Este movimiento creó múltiples tipos de objetos. En cuanto a estas diversas tipologías de estos objetos, en 1936, con motivo de la exposición *Objets surréalistes* celebrada en la galería Charles Ratton, Breton escribe en la revista *La Semaine de Paris* una numeración acompañada de ejemplos de los objetos posibles (Alvar, 2017) en la que distingue entre: «objetos naturales» (minerales, vegetales, animales), «objetos naturales interpretados» (aquellos en los que se incorporan elementos naturales), «objetos perturbados» (modificados por fenómenos o agentes naturales), «*ready-mades* y *ready-mades* ayudados», «objetos “salvajes”», «objetos matemáticos» (materializaciones de problemas de la geometría) , «objetos encontrados y objetos interpretados» (Alvar, 2017, pp. 127-129).

Es posible encontrar diversas propuestas de clasificación en cuanto a las creaciones artísticas objetuales de los artistas adheridos a este movimiento. Con frecuencia se distinguen los «ensamblajes surrealistas» como el caso de *Le Téléphone-Homard* (Teléfono langosta o Teléfono afrodisíaco) de 1936 en el que Dalí acopla a un teléfono real de color negro una reproducción en papel y plástico de una langosta, descontextualizando tanto los elementos de la composición como la utilidad de estos; o una de las piezas iniciales, *Cadeau* (1921), realizada por Man Ray, en la que se presenta una plancha de acero con 14 clavos en la base. Se trata de elementos manipulados por los surrealistas, operación similar a la planteada en los *ready-made* rectificadas (Ramírez, 2009).

A su vez, encontramos manipulaciones del objeto que no implican ni ensamblaje ni acoplamiento de otro objeto, sino falsificación de objetos encontrados (Ramírez, 2009), como es el caso de la obra de Maret Oppenheim *Le Déjeuner en fourrure* (1936) en la que, mediante el uso de un material, en este caso de piel sintética, se crea un objeto falso.

En otra línea, distinguimos los «objetos de funcionamiento simbólico» propuestos por Dalí y cuya particularidad consiste en tener una parte móvil sin finalidad práctica. Cirlot (1986) señala que el término simbólico «debe ser entendido no a la manera mítica (símbolos generales y espirituales) sino en el concreto sentido freudiano, con preferencia libidinosa, sentimental y fetichista» (p. 85).

Por último, el movimiento creó los conocidos como «poema-objeto», que consisten en la combinación de texto y objetos encontrados:

Se trata, según dijo André Breton en 1935, de “incorporar a un poema objetos usuales o no, que consiste, dicho sea con mayor exactitud, en componer un poema en el que los elementos visuales hallen su lugar entre las palabras sin darles jamás un doble sentido. Creo que el juego de palabras con esos elementos, nombrables o no, puede dar al lector-espectador una sensación muy nueva, de naturaleza excepcionalmente inquietante y compleja”. (Ramírez, 2009, p. 124)

Más allá de las posibles clasificaciones de estos objetos, tal y como señala el crítico de arte J. E. Cirlot «los objetos surrealistas ofrecen el carácter común de su inutilidad práctica, de su aspecto perturbador y extraño, de la arbitrariedad, contradicción y heterogeneidad de los elementos que los constituyen» (1986, p. 83).

Por otra parte, Puelles (2002) indica que se trata de objetos «inesperados», «ininteligibles», «inidentificables» e «inexplicables» (pp. 26-30). En primer lugar, inesperados: «los objetos surrealistas dan realidad a lo tenido por imposible. Se da así un vuelco a la conjunción filosófica del ser y el conocer: que lo imposible sea; que lo que “no pueda ser” sea haciéndole estar ahí (p. 26). Ininteligibles, en relación a que «el objeto pone en acción una nueva resistencia: da a pensar sin ser pensable» (p. 27). A su vez, son inidentificables, ya que «el objeto surrealista no responde a las negociaciones de la representación y el reconocimiento, sustrayéndose a la consignación de la identidad a través de la identificación» (p. 28). Finalmente, inexplicables, en tanto que este tipo de objeto se propone «libre de causalidad» (p. 30).

2.3.3. El objeto en las neovanguardias

A partir de la segunda mitad de los años cincuenta del siglo XX (y durante los sesenta) se sucedieron distintos grupos artísticos, que retomaron procedimientos vanguardistas de los años diez y veinte como el *collage*, el ensamblaje y el *ready-made*, entre otros (Foster, 2001), que tendría grandes implicaciones en el mundo del uso del objeto. Hal Foster refiriéndose al retorno de la escultura constructivista o el *ready-made* señala:

Por más que estética y políticamente diferentes, ambas prácticas combaten los principios burgueses del arte autónomo y el artista expresivo, la primera mediante la aceptación de

los objetos cotidianos y una pose de indiferencia estética, la segunda mediante el empleo de materiales industriales y la transformación de la función del artista. (2001, p. 6)

Algunos de estos movimientos surgieron como reacción a la corriente del Expresionismo Abstracto, con una gran aceptación en aquel momento. Frente a ella, algunos artistas proponían una vuelta a lo figurativo «ya fuera convirtiendo la pintura en un tipo de objeto o renunciando francamente a ella en favor del objeto cotidiano encontrado» (Robinson, 2010, p. 23).

Entre estas corrientes, encontramos el neo-dadá, en el que destacan artistas como Robert Rauschenberg (1925-2008) o Jasper Johns (1930-), a pesar de que posteriormente serían incluidos en la primera exposición de nuevos realismos. Esta corriente reivindicó algunos de los postulados del movimiento del dadaísmo, que da sentido al nombre de esta nueva corriente. Sin embargo, Foster señala: «si los *ready-made* y los *collages* desafiaban los principios burgueses del artista expresivo y la obra de arte orgánica, los *neoready-mades* y los *neocollages* reinstauran estos principios, los reintegran mediante la repetición» (p. 12), y añade que esta recuperación por parte de la neovanguardia de Dadá no tiene un efecto transformador de la institución del arte, sino «la transformación de la vanguardia en una institución» (p. 26).

Otro de los movimientos de especial relevancia es el *pop art*. Surgido en Inglaterra, pero con mayor acogida y consolidación en Estados Unidos en torno a los años sesenta del siglo XX, y cuya base consiste en la apropiación de los «elementos populares extraídos del panorama de objetos de uso que nos envuelven» (Marchán Fiz, 1972/1994, p. 33).

Ramírez (2009), entiende esa reivindicación y reapropiación del «objeto de consumo manufacturado, producido en serie, como alternativa artística al repertorio de cosas que había codificado la naturaleza muerta tradicional» (p. 125).

El hecho de recuperar y aportar nuevos valores del objeto es un aspecto, junto al valor que se le confiere, la representación frente a la abstracción, que presenta un punto en común con el surrealismo (Nieto, 2000).



Figura 7. *Brillo Box* (1964/1968). Colección Museu Coleção Berardo de Lisboa
Fuente: Ana Portela Fontán

Marchán Fiz, en su trabajo *Del arte objetual al arte de concepto*, deteniéndose en el análisis del lenguaje¹¹ artístico de cada tendencia, señala que las obras adscritas al *pop art*, se sirven de técnicas propias de otros movimientos y que han implicado una serie de cambios a nivel estilístico: «sometidas a diferentes transformaciones, han apropiado técnicas expresivas orientadas a fines de comunicación, inspiradas y probadas en los diferentes *mass-media*, asimiladas por el cuerpo social como códigos no sólo de transmisión sino también estilísticos» (1972/1994, p. 37).

Una reapropiación del objeto que no tiene que ver con el azar o el «objeto encontrado» como en movimientos predecesores, sino que se seleccionan bajo una intencionalidad.

Asimismo, estas producciones pueden tomar dos caminos «la representación o mera reproducción de las cosas y la recuperación directa de los objetos propiamente dichos» (Ramírez, 2009, p. 125). El autor, incluye dentro de los modelos de presentación del objeto: «Presentación literal, empaquetado, ensamblajes y “combine painting”, reinención mecánica y “Pictorización”» y en la representación del objeto: «Creación “escultórica” autónoma, alteración notoria de los materiales, cambio radical de escala, distorsión irónica, “Pictorización” y la reproducción del objeto a la misma escala» (Ramírez, 2009, p.125)

Uno de los artistas que más contribuyó a las reproducciones con casi una máxima literalidad de objetos reales de consumo fue Andy Warhol con su obra *Brillo Box* (1964) (ver Figura 7).

Se trata de un conjunto de cajas de madera contrachapada, que reproducen a escala real una versión de la caja de una marca de detergente, representando así un objeto cotidiano, pero

¹¹ En la introducción de su obra explicita sus planteamientos «atiendo básicamente a las tres famosas dimensiones: sintáctica, semántica y pragmática. La obra artística, como signo, es un sistema comunicativo en el contexto sociocultural y un fenómeno histórico-social. Posee su léxico (los repertorios materiales), modelos de orden entre sus elementos (sintaxis), es portadora de significaciones y valores informativos y sociales (semántica) y ejerce influencia, tiene consecuencias en un contexto social determinado (pragmática). Es, pues, un subsistema social de acción» (p. 13).

presentándolo como arte. Una obra de gran éxito que ha sido tema de debate, llegando incluso a marcar «el fin del arte», para Arthur C. Danto, en cuanto a cuál es la diferencia entre el objeto representado y presentado por el artista y el objeto de consumo que se puede encontrar en un supermercado. En esta línea, Ramírez plantea la hipótesis de que tal vez esta acción consiguió elevar el objeto cotidiano a la categoría de arte, lo que nos recuerda a las aportaciones de los primeros *ready-made*: «si no estamos equivocados, la gran aportación de Warhol fue haber hecho justamente lo contrario de lo que se le reprochaba: en vez de banalizar la experiencia estética la enriqueció artificeando los objetos de la vida cotidiana» (2009, pp. 128-129). Otros artistas plantearon otras operaciones similares, como las esculturas a gran escala de Claes Oldenburg en las que reproduce objetos cotidianos.

Este movimiento, a pesar de no haber estado exento de reflexiones críticas, ha tenido una influencia en corrientes posteriores o coetáneas: «el “pop” ha sido la tendencia más decisiva en la evolución de la representación de la década de los sesenta. Sus renovaciones sintácticas, su exploración de la semiótica connotativa ha favorecido el problema de la comunicación a nivel pragmático» (Marchán Fiz, 1972/1994, p. 153).

Tras el Expresionismo Abstracto, planteando una vuelta a la figuración, y como respuesta al movimiento contemporáneo del *pop art*, que reivindicaba los excesos de una sociedad de consumo exaltando los objetos manufacturados, surgió el Nuevo Realismo. El grupo *nouveau réalistes*, como fue acuñado por el crítico Pierre Restany en 1960, criticaba entre otros, los excesos del consumismo. Sin embargo, y a diferencia de otros movimientos de vanguardia anteriores, como señala Fernando Castro «el nuevo realismo no era anti-arte aunque quisiera demoler la división entre el arte y lo cotidiano, sus objetos no estaban solo “listos para ser usados” como en el *ready-made* sino desgastados e incluso rotos» (2019, p. 114).

En cuanto a la elección de esos objetos Marchán señala que «el “nuevo realismo” considera la transformación estética del objeto como algo decisivo, le saca de su contingencia mediante la elección, atribuyendo a este acto una expresividad potencial y una “elevación-declaración” a obra de arte» (Marchán Fiz, 1972/1994, p. 168). Este autor destaca dos momentos fundamentales en esa elección: por una parte, la descontextualización del objeto y, por otra, la presentación de este.

Entre los artistas que forman parte de este movimiento encontramos a Yves Klein, Arman Pierre Fernández, Daniel Spoerri, Niki Saint Phalle o César Baldaccini entre otros.

Arman, uno de los más destacados, planteaba su crítica al consumo a partir de obras acumulativas. Por citar alguna de sus obras, la serie *Poubelles* presenta vitrinas transparentes que

contienen objetos de desechos, como si de un contenedor de basura se tratase, obra que puede interpretarse como una crítica al espacio de la institución artística (Castro, 2019).

Por otra parte, cabe citar también la serie *Tableau piège*, obras en las que Daniel Spoerri presenta los restos de mesas de comer ensamblando platos, cubiertos y restos de comida.

Contemporáneo a los movimientos del *pop art* y los Nuevos Realismos encontramos *Fluxus*, un grupo heterogéneo de artistas interdisciplinarios en su mayoría, que empleaban las artes plásticas, la música y el arte de acción de forma mayoritaria. Muchos de los artistas que lo conforman se conocieron en procesos experimentales vinculados a la música a finales de la década de los 50 (Higgins, 2002). Este grupo fue organizado de manera no formal por George Maciunas en 1962 (quien acuñó el término *Fluxus*) y cuya actividad se extendería hasta el final de los años 70.

Las propuestas artísticas que planteaban ponían especial énfasis en la manipulación, la experimentación, el azar y la procesualidad, así como en los procesos colaborativos de creación. Un gran número de las creaciones de este grupo implican la presencia de objetos reales y cotidianos, pues muchos de los artistas realizaron *ready-made* o crearon obras a partir de objetos encontrados.

Otro de los aspectos destacables de *Fluxus* son los libros-objeto y las cajas. Estas últimas creadas a modo de antología, contenían diversos objetos en el interior (ver apartado 2.5.4.).

A partir de la década de los 60 del siglo XX, se desarrollaron y agudizaron las prácticas conceptuales en el arte, dando lugar al conocido como «arte conceptual» o «arte de concepto». Lucy R. Lippard, en uno de los textos relevantes sobre estas prácticas *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*, lo define como «el arte conceptual significa una obra en la que la idea tiene suma importancia y la forma material es secundaria, de poca entidad, efímera, barata, sin pretensiones y/o “desmaterializada”» (2004, p. 8).

Así, es posible encontrar artistas conceptuales que utilizan desde objetos cotidianos en sus obras hasta propuestas inmatriciales. Además, «el arte conceptual ha continuado siendo la base de muchas de las más importantes obras feministas posmodernas, desde Pipel, Martha Rosler, Susan Hiller, Lorna Simpson» (2004, p. 15).

2.4. Maletas didácticas de museos: objetos y movilidad

Entre los recursos de los museos con finalidad didáctica, encontramos artefactos como las maletas didácticas, kits o laboratorios portátiles¹², todos ellos modelos de artefactos móviles. Estos se caracterizan por contener en su interior diversos materiales didácticos como documentos textuales, objetos o imágenes entre otros. Es por este motivo por lo que este tipo de recurso cobra relevancia para la presente investigación.

A continuación, se exponen algunas definiciones y características de estas, así como algunos de los antecedentes, acompañados de la presentación de modelos actuales.

2.4.1. Maletas didácticas como contenedores de objetos y otros

Coma y Santacana (2010), tras analizar diversas propuestas de educación patrimonial¹³, proponen una modelización entre la que se encuentra el «modelo kit móvil» entendido como «cajas de recursos didácticos que pueden adoptar fórmulas diversas, desde “maletas didácticas” a auténticos carrmatos y “laboratorios móviles”» (p. 96). Entre sus características señalan que se trata de un artefacto móvil, de diversos formatos, que contiene elementos variados en su interior, que pueden ser utilizados en cualquier espacio en el que se implemente la actividad didáctica y que, de forma mayoritaria, requieren de interactividad.

Entre estos recursos móviles, uno de los modelos más frecuentes son las denominadas «maletas didácticas» o «kits», que permiten numerosas posibilidades en función de los objetivos que se pretendan alcanzar. Fernández y Soriano (2006) definen las maletas didácticas¹⁴ como unidades didácticas portátiles dedicadas a un tema específico. Para ello, incluyen en su interior objetos y materiales variados en cuanto a soporte (físico, textual, audiovisual, etcétera) preparados para su manipulación.

A su vez, los autores destacan que una de las posibilidades de estos materiales es el uso y experimentación a través de los sentidos:

¹² Del mismo modo, en lengua inglesa se utilizan diversos términos como «*loan boxes*» (Natural History Museum o el Warrington Museum and Art Gallery) «*Museum in a Box*» (Australian Museum), «*Museum Suitcase*» (Zeppelin Museum).

¹³ Los autores establecen un total de quince tipos de modelos de propuestas de educación patrimonial. Se encuentran ampliamente desarrollados en las páginas 91-123 de la citada publicación.

¹⁴ Los autores utilizan el término «maleta pedagógica», pero indican que existe una nomenclatura amplia como «kits», o «museo en la maleta», para referirse a este tipo de recursos didácticos móviles.

Las seculares prohibiciones de los museos de “no tocar”, de “no hacer”, etcétera, se pueden resolver con la utilización de estas maletas que individualmente o en pequeños grupos permiten una manipulación y el desarrollo de los sentidos coartados en otro tipo de visitas de museo: tocar, oler, manipular, crear [...] (Fernández y Soriano 2006, p. 290)

Por otra parte, Montenegro (2011) indica que este tipo de artefactos tienen en común «la agilidad de información, mayor accesibilidad a las colecciones y albergan la posibilidad de ser prestados materiales seleccionados de los fondos, así como réplicas de originales a los centros educativos» (p. 175).

Armengol (2000) define las maletas didácticas¹⁵ como un recurso elaborado por los departamentos educativos de los museos dirigido a las escuelas, es decir, exclusivamente para el público escolar de educación formal. De igual manera, la autora aborda su estudio desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, factores que influyen en la conceptualización que propone de este tipo de recursos.

Entre sus características, señala que estos artefactos suelen presentarse como un servicio de préstamo ofrecido por los museos o empresas que contienen múltiples materiales de naturaleza diversa como dossieres, fichas, materiales audiovisuales, reproducciones, etcétera; cualquier tipo de material que permita trabajar contenidos procedimentales y conceptuales. También indica que deben «permitir un uso autónomo» y tratarse de recursos adaptables en función de las necesidades del grupo que haga uso de ellos, para lo que deben incorporar un dossier en el que se incluyan los objetivos, contenidos y propuestas de actividades.

Además, señala que una de las potencialidades de las maletas didácticas es que brinda la oportunidad a los alumnos de aprender a través de la formulación de preguntas e hipótesis, utilizar pruebas, realizar comprobaciones y establezcan conclusiones (Armengol, 2000).¹⁶

Margarita de los Ángeles y M^a Ángeles Pozo, del equipo educativo del Museo Nacional de Escultura de Valladolid (uno de los primeros museos de España en contar con una maleta didáctica) indican que las primeras propuestas surgieron en torno a los años setenta y suscitaron el interés del Consejo Internacional de Museos (ICOM) quienes crearon un equipo de trabajo «encargado de su estudio y del establecimiento de unas bases que regularan estas colecciones

¹⁵ La autora hace uso de los términos «maleta didáctica» y «maleta pedagógica» como sinónimos a lo largo de su trabajo para referirse a estos artefactos.

¹⁶ La autora plantea una descripción más exhaustiva de las maletas didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales, poniendo especial atención al modelo de trabajo procedimental. Hemos recuperado lo que se refiere a la definición del artefacto como un contenedor de materiales didácticos.

de préstamo (conocidas con el nombre de kit)» (1986, p. 25). A partir de ese estudio, destacan las siguientes conclusiones:

- En el campo de los museos e instituciones culturales el modelo de un kit es una unidad portátil adecuada para su producción en serie y disponible para su alquiler o venta.
- Esta unidad sigue objetivos especiales respecto a la instrucción y educación y es especialmente adecuada para estimular la actividad propia, individual o colectiva
- Los elementos de la unidad se reúnen con un tema claramente definido. Se tiene especial cuidado en la integración de los diferentes elementos.
- La elección del tema y los elementos de cada unidad es un esfuerzo cooperativo de museos, pedagogos y otros especialistas, respecto a las necesidades de los usuarios conocidos o potenciales.
- Con anterioridad a su producción en serie, cada unidad debe ser probada en relación con sus diferentes posibilidades.
- Para su almacenaje y transporte, los elementos de la unidad están empaquetados en un estuche protector, fácil de llevar, que puede utilizarse para su presentación.
- Para la adquisición, control y evaluación del uso de la unidad es necesario desarrollar un sistema adecuado. (1986, pp. 25-26)

En cuanto al contenido de la maleta, señalan que los materiales pueden ser diversos en cuanto a naturaleza y formato, pudiendo incluir materiales originales, réplicas, materiales audiovisuales, materiales fungibles necesarios para el desarrollo de alguna actividad, así como sugerencias de uso del material. En general, las maletas han sido concebidas como un recurso creado por la institución, pero para un uso externo a ella.

Por otra parte, Lavado (2005), entendiendo también la maleta didáctica como un recurso que se utiliza fuera del museo, señala la relación entre estos artefactos y una posible intención de captar nuevos públicos, especialmente por el carácter motivacional de estos elementos ya que «las maletas del museo por lo general son la mejor embajada de sus productos y uno de los motivadores más fuertes entre el público potencial» (p. 18). Y añade que: «más que los folletos, las campañas de prensa o un costoso aparato publicitario, la maleta, al igual que hicieron las maletas de artistas y viajeros del siglo pasado, atrae con su misterio y con los objetos atesorados en su interior» (p. 18).

Finalmente, cabe señalar la definición propuesta por Serrat (2005). La autora, dentro de los materiales didácticos específicos elaborados por museos, distingue entre las «maletas y kits didácticos» y los «*flips* móviles». En el primer caso, indica que se trata de contenedores en los

que se incluyen materiales audiovisuales, reproducciones, cuentos o herramientas para ser utilizados tanto en el museo como en el aula. Los materiales que contienen varían en función del tema central que aborde la maleta o kit.

En referencia a los *flips* móviles la autora denomina de esta forma los artefactos móviles diseñados para ser utilizados en el museo, en el marco de una exposición: «su diseño responde a una demanda de mayores recursos de intermediación para hacer comprensibles elementos y piezas de determinados museos y monumentos» (p. 198). Los materiales y recursos incluidos en este tipo de contenedores también son variados y dependen de la temática, así como de la tipología de exposición.

Se ha hecho referencia a las maletas didácticas como materiales diseñados por museos, sin embargo, cabe destacar las experiencias de creación de maletas en el ámbito universitario en la formación inicial de maestros.

En esta línea, Álvarez Domínguez (2017) presenta una experiencia formativa en el Grado en Pedagogía, Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla llevada a cabo desde el curso escolar 2009-2010 en la asignatura de Teoría de la Educación. La actividad consistió en que los alumnos elaborasen de manera continuada su propia maleta didáctica en la que debían de incluir un «cuaderno o portfolio educativo» en el que se explicase el modo de funcionamiento de la misma; «citas célebres o reflexiones teórico-educativas» y «objetos y/o materiales pedagógicos» (p. 515), entendiendo por estos cualquier elemento (como indumentaria, fotografías, cartas o plano, por ejemplo) que fuese susceptible de ser utilizado con una finalidad didáctica, siempre que así se definiese por parte de los alumnos.

Adicionalmente, encontramos la experiencia de Monteagudo y Muñoz (2017). En esta experiencia artística-didáctica, tomando como referente y antecedente la *Boîte-en-Valise* de Marcel Duchamp y el arte conceptual, presentan una propuesta desarrollada con alumnos de Grado en Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Comunidad Valenciana. Dicha propuesta consistía en la creación por parte del alumnado de una caja de arte conceptual para la cual hubiesen utilizado durante su creación, al menos, cuatro técnicas plásticas o visuales y que, a su vez, albergase «materiales didácticos de elaboración propia, juegos o juguetes manufacturados, documentación gráfica, libro de artista o soportes audiovisuales» (p. 350).

2.4.2. Antecedentes de propuestas didácticas móviles

Como antecedentes de propuestas didácticas móviles planteadas por museos, encontramos proyectos como el Department of Circulating Exhibitions de The Museum of Modern Art (en adelante MoMA) o el Museo Circulante de Las Misiones Pedagógicas. Ambas propuestas pueden entenderse como precursoras del desarrollo de actividades educativas y de difusión del patrimonio artístico: en el caso del Department of Circulating Exhibitions dirigido al ámbito escolar y académico y, en el caso del Museo Circulante, en el desarrollo de una cultura popular y de programas públicos. En ambos, las réplicas o copias de obras de arte y la movilidad son elementos clave.

Tal y como indica Serrano «realmente el Museo Circulante o Museo del Pueblo se puede considerar como un programa educativo fuera del museo, como el deseo y el anhelo de tener la oportunidad de conocer y aprender a través de él» (2016, p. 199). Como luego se comentará, a partir de 1988 el Gabinete Didáctico del Museo Nacional del Prado comienza a trabajar sobre la misma idea, teniendo en cuenta la necesidad de realizar proyectos similares (Serrano, 2016). Así mismo, Blanco y Dentone (2018), señalan el proyecto pedagógico cultural de Las Misiones Pedagógicas como uno de los posibles antecedentes de los proyectos educativos móviles actuales.

Con la intención de promover y aproximar el arte al mayor número de personas posible, desde el año 1931 el MoMA comenzó a diseñar exposiciones itinerantes, entre las que podemos destacar *A Brief Survey of Modern Painting* (1931-39), dirigida a escuelas de secundaria de Nueva York. La muestra estaba formada por 60 reproducciones en color de piezas del museo acompañadas de comentarios de su director, en aquel momento Alfred H. Barr Jr. Más tarde, en el año 1933, se formó oficialmente el Department of Circulating Exhibitions desde el que diseñaron y promovieron exposiciones de arte para otras instituciones (The Museum of Modern Art, 1992).

En los primeros años, las exposiciones en universidades suponían un 22% de las organizadas, incrementándose hasta el 56% del total en el año 1953, mientras que las muestras para escuelas correspondían a un 10% del total, incrementándose exponencialmente hasta alcanzar su máximo en el año 1945 y sufriendo posteriormente un acusado descenso (ver Figura 8). Estos datos pueden indicar el lugar que el departamento del MoMA concedía a las instituciones educativas (The Museum of Modern Art, 1954).

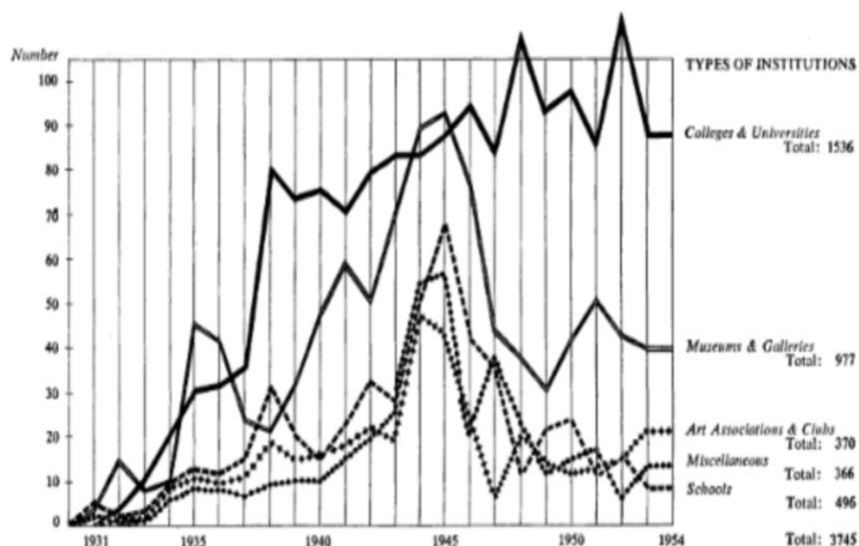


Figura 8. Tipos de exhibiciones del Department of Circulating Exhibitions del año 1931 al 1951
Fuente: Imagen extraída de la publicación *The Museum of Modern Art* (1954, p. 29)

En esta línea, en el año 1943, el Department of Circulating Exhibitions junto con el Museum's Educational Program, incrementaron la oferta de materiales didácticos disponible para alquiler o compra dirigidos a escuelas de primaria y secundaria¹⁷. Los materiales incluían reproducciones a color de obras, fotografías, dibujos, etcétera, acompañados de comentarios, dosieres educativos, y diapositivas (*The Museum of Modern Art*, 1954). Asimismo, se diseñaron los «portafolios didácticos o de enseñanza» con imágenes y reproducciones para su uso en el aula.

Las reproducciones a color de obras originales permitieron que el museo ofreciese este tipo de programas de exhibición y presentase su colección a un precio más reducido, que de otra forma no hubiese resultado posible, debido a los costes derivados del embalaje y transporte (*The Museum of Modern Art*, 1992) (ver Figura 9).

En España destaca el Museo Circulante¹⁸ de las Misiones Pedagógicas durante el período de la Segunda República. El proyecto educativo de Las Misiones Pedagógicas fue gestionado por un Patronato presidido por Manuel Bartolomé Cossío desde el que se impulsó una reforma educativa dirigida a tres aspectos centrales: «fomentar la cultura general, orientar la pedagogía en las

¹⁷ En los programas internacionales se ha realizado una equivalencia a la organización de etapas educativas estatales.

¹⁸ También denominado Museo Ambulante en referencia a su movilidad, portátil o Museo del Pueblo por su voluntad y origen. Esta última nomenclatura figuraba en los carteles que anunciaban su llegada a los pueblos, así como en una de las obras de referencia que recoge la experiencia: Otero (1982) *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de educación popular*.

escuelas y educar en valores ciudadanos a las poblaciones rurales» (López Cobo, 2007, p. 88), pues uno de sus fines era llegar al conjunto de la población, especialmente la rural.

La creación de estas debe entenderse en el contexto en el cual desde hacía décadas se venía debatiendo y reflexionando intensamente en torno a la educación, fruto de corrientes como la Escuela Nueva, los movimientos de renovación pedagógica y la institución Libre de Enseñanza.

Para favorecer el desarrollo de la cultura y la educación especialmente en zonas rurales, se crearon diversos servicios de préstamos como el servicio de bibliotecas, el servicio de música (con sesiones gramofónicas de clásicos y populares), el servicio de cinematografía (con proyecciones, la emisión de documentales de divulgación científica, de principios y cintas de ficción), el Teatro y Coro del Pueblo, el Retablo de los Fantoches (guiñol) y el Museo del Pueblo (Otero, 1982).

Para la creación del museo, el Patronato, a través de Pedro Salinas, encargó a los artistas Ramón Gaya, Juan Bonafé y Eduardo Vicente la copia de obras pertenecientes a las colecciones del Museo del Prado, del Museo Cerralbo y de la Real Academia de San Fernando. En total se formaron dos colecciones con catorce obras, cada una con copias de trabajos de Berruguete, Sánchez Coello, el Greco, Ribera, Velázquez, Zurbarán, Murillo y Goya (López Cobo, 2007). Estas piezas se transportaban en camionetas que recorrían la geografía española haciendo diversas paradas. A la llegada al pueblo, se acondicionaba alguna sala u espacio cerrado disponible para el montaje de la exposición, en la que se mostraban las obras durante aproximadamente una semana (Dennis, 2011).

De forma paralela, se organizaba un programa de actividades que incluía charlas, así como un «Servicio de decoración escolar», en el que se ofrecían reproducciones fotográficas de obras y «Cursos para maestros».



Figura 9. Detalle de los materiales educativos del MoMA
Fuente: Imagen extraída de la publicación The Museum of Modern Art (1954, p. 10)

Cabría preguntarse si es posible incluir estas acciones como antecedentes de los programas públicos y educativos de los museos de arte actuales.

A modo de ejemplo de la relevancia y el interés que suscita esta experiencia pedagógica podemos citar la exposición *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, comisariada por Eugenio Otero Urtaza e inaugurada en diciembre del 2006 en el Centro Cultural Conde Duque y expuesta en otras ciudades como León, Vigo o Logroño (Residencia de Estudiantes y Ayuntamiento de Madrid, s. d.). La exposición fue producida por la Residencia de Estudiantes y el Ayuntamiento de Madrid, con motivo del 75º aniversario. En ella se presentó la experiencia a partir de imágenes y testimonios históricos de sus participantes, acompañada de un recorrido por los principales servicios de Las Misiones.

A su vez, el Museo Nacional del Prado organizó dos conferencias que versaron sobre el Museo Circulante, en las que se presenta su historia, contenido artístico o importancia pedagógica, entre otros aspectos. La primera conferencia tuvo lugar el 14 de abril de 2018, *Arte para el pueblo: El Museo Circulante de las Misiones Pedagógicas*, y fue impartida por la historiadora del arte Carmen Rodríguez Fernández-Salguero (Rodríguez [Museo Nacional del Prado], 2018), y la segunda el 22 de junio de 2019, *El Museo Circulante de las Misiones Pedagógicas*, impartida por Antonio Sama, de la Real Fábrica de Tapices (Sama [Museo Nacional del Prado], 2019).

2.4.3. Primeras propuestas de maletas didácticas

Entre las primeras propuestas, encontramos las maletas didácticas «Loan Box Activities Resource» del Reading Museum, el museo de historia del condado de Reading. Dicha institución cuenta actualmente con más de 1000 maletas de préstamo gratuito dirigidas a centros escolares sobre temáticas variadas como la historia, el arte o la zoología, entre otras (Reading Museum, 2017). En su interior contienen objetos, muchos de ellos originales, lo que implica que se debe tener especial cuidado con su manejo.

Sin embargo, estos recursos se comenzaron a elaborar en el año 1911 ya que, desde los inicios, el museo ha dado un lugar importante al valor de utilizar objetos reales y manipulables para el aprendizaje:

El manejo de objetos es el principio del aprendizaje: cuando un niño explora por primera vez el mundo que le rodea son objetos o "cosas" que encuentra por primera vez y tiene que averiguar cómo cada una de ellas tiene un lugar en el mundo que le rodea [...] Explorar objetos reales y averiguar más sobre ellos ayuda al niño a ganar confianza en su aprendizaje y a interesarse por una cosa en particular. (Reading Museum, 2017)

Por este motivo, las maletas se utilizan tanto para préstamos gratuitos a escuelas como para las propuestas educativas dentro del museo.

Resulta difícil encontrar ejemplos de propuestas de este tipo que se mantengan en el transcurso del tiempo; sin embargo, en este caso ha sido posible su continuidad desde inicios del siglo pasado hasta la actualidad. Entre los motivos que pudieron haber propiciado el éxito de la experiencia señalan que las maletas se encuentran integradas en el «alma del museo» y todo el equipo conoce los materiales (Reading Museum, 2017). Además, durante estos años, especialmente a partir del proyecto *Out the Box* del año 2004 con patrocinio exterior, se han adaptado, renovado y sustituido algunos de los embalajes anteriores o elementos que contenían (Reading Museum, 2017).

Por otra parte, el museo cuenta con otros recursos destinados a la población de la tercera edad. Se trata de las «Memory Boxes», maletas que podemos denominar multisensoriales, ya que en su interior contienen objetos, documentos, olores o sonidos relacionados con la colección del museo. Estos recursos tienen el objetivo de servir de estímulo para la memoria de las personas que lo utilizan en tanto que pueden ser elementos de conexión con situaciones del pasado personal (Reading Museum, s. d.).

Otra de las propuestas pioneras son los kits desarrollados desde el Kit Department del Boston Children's Museum. Este departamento estuvo en activo desde el año 1938 hasta el 2010 y puso a disposición de las escuelas (bajo demanda y alquiler) más de 300 kits que abordaban diversos temas como la historia o las ciencias naturales, entre otros (Boston Children's Museum, 2019).

Las primeras propuestas consistían en cajas en las que se incluían objetos, fotografías, gráficos u otros documentos bajo un enfoque de «exposición portátil», es decir, «estaban destinadas a ser utilizadas como colecciones de exhibición con alguna manipulación por parte de los niños» (Corwin, 1972, p. 72). Estas cajas, ofrecían «información sobre un tema como si los niños estuvieran en el propio museo» (Turner, 2019), lo que permitía que pudiesen observar y trabajar sobre las obras niños que no podían visitar el museo, por ejemplo, por motivos de salud, pues el material se dirigía también a hospitales infantiles o se podían utilizar en casa (ver Figura 10).

Sin embargo, a causa del indicio de que estas propuestas de exposición portátil tenían un valor limitado para la enseñanza-aprendizaje de conceptos en una mayor profundidad (Corwin, 1972), a partir de la década de los años 60 se diseñaron las «MATCH Box -Materials and Activities for Teachers and Children-».



Figura 10. Loan Box del Boston Children's Museum en casa de un alumno
Fuente: Imagen extraída de Turner (2019)

Estas cajas contenían materiales audiovisuales como vídeos o diapositivas acompañados de libros, objetos y una guía de actividades dirigida al profesorado. Todo ello destinado al desarrollo de actividades planteadas desde un aprendizaje experiencial y por descubrimiento dentro de las aulas (Corwin, 1972). Estas nuevas propuestas estaban destinadas a tener una duración de entre dos y tres semanas. A su vez, a partir de este nuevo planteamiento se diseñaron las Mini-MATCH, con un concepto similar a las «MATCH» pero de menor duración y las «Discovery Boxes»:

Un kit típico consiste en una guía para el profesor, que incluye información sobre el kit y los materiales, algunas sugerencias sobre cómo empezar, sugerencias de libros, actividades de seguimiento y extensiones de aprendizaje en otras áreas del plan de estudios [...] El kit en sí mismo está diseñado en torno a un concepto, como la impresión, y contiene materiales para que un pequeño grupo de niños trabaje de forma independiente del maestro. (Corwin, 1972, p. 72)

Todo ello permite observar el cambio y evolución de los materiales didácticos de préstamos diseñados por el Boston Children's Museum para las aulas escolares.

En España, entre las primeras propuestas se encuentra la maleta «Cómo se hace una escultura» del Museo Nacional de Escultura de Valladolid, creada en el año 1983 (Fernández y Soriano, 2006). Se trata de una maleta con unas dimensiones de 40 x 70 x 25 cm que contiene un conjunto



Figura 11. Detalle de la maleta «Cómo se hace una escultura»

Fuente: Imagen extraída de Montenegro (2011, p. 176)

de elementos para montar una exposición en el aula en la que se presenta el proceso de realización de una obra de madera policromada. El objetivo principal consistía en «provocar una motivación encaminada al posterior conocimiento de las obras del museo y conseguir una mejor preparación, previa a la visita del mismo» (De los Ángeles y Pozo, 1986, p. 26).

Este material se cedía en préstamo, bajo demanda, durante siete o diez días. En el interior se disponían: cinco reproducciones en madera de una obra del museo de 41 x 17 x 5 cm, en las que, cada una de ellas, presentaba una fase de proceso de realización (tallado, preparado, dorado, etc); seis tableros de 30 x 21 cm en los que se presentaban los productos, herramientas y materiales necesarios para realizar dichas obras; seis carteles con explicaciones del proceso; y veintiséis diapositivas, todo ello acompañado de una hoja de orientaciones sobre el uso del material y hembrillas y pinzas que permitían el montaje de la exposición (De los Ángeles y Pozo, 1986). En este caso, podemos hablar de una maleta cuyo modelo se basa en la posibilidad de crear una pequeña exposición temporal en otro espacio (ver Figura 11).

Por otra parte, entre finales de los años ochenta y principios de los dos mil, el Museo Nacional del Prado contó con dos propuestas didácticas itinerantes: «Invitación al Museo del Prado» y «Las Meninas viajeras».

«Invitación al Museo del Prado» fue un proyecto que se mantuvo activo entre el año 1989 y el 2002, cuyo objetivo era dar a conocer la colección e historia del Museo del Prado (Serrano, 2016).

El proyecto se centraba en un material didáctico móvil compuesto por cinco cajas de grandes dimensiones (121 x 101 x 70 cm, aproximadamente) y cuyo peso en conjunto ascendía a 250 kg, que se alquilaba a centros e instituciones durante un período de quince días. En su interior contenía 43 piezas fotográficas: por un lado, un conjunto de imágenes a escala reducida de algunas de las pinturas representativas de la colección y por otro, fotografías históricas del museo con la finalidad de presentar su historia (Serrano, 2016).

En el caso de «Las Meninas viajeras», se trata de un proyecto que versa sobre la obra *Las Meninas* (1656) de Velázquez, en el que se ofrecen diversos puntos de vista sobre la misma.

El modelo de funcionamiento resulta similar al de «Invitación al Museo del Prado». En este caso, se creó una caja de grandes dimensiones (107 x 56 x 88 cm), con un peso de 100 kg, que se alquilaba durante un período de quince días. En su interior contenía una serie de elementos diseñados específicamente para su manipulación: documentación con datos e información sobre el artista y la obra *Las Meninas* (Serrano, 2016) y audiovisual; propuestas de actividades en las que se abordan diversas técnicas como el *collage* o el dibujo técnico; obra pictórica original realizada por un copista, así como material documental como diapositivas y paneles; una maqueta del espacio representado en la obra con el objetivo de interpretar el espacio tridimensional que se utiliza junto al material lúdico que consiste en recortables de los personajes de la pintura; un juego de evaluación, compuesto por diversas tarjetas con preguntas sobre las técnicas, percepción, historia y arte, y un conjunto de objetos que aparecen representados en la obra, tales como una paleta, pinceles, un búcaro o pigmentos entre otros (Museo Nacional del Prado, 2002).

Este proyecto se mantuvo en activo desde 1992 hasta el año 2003. Entre los motivos de su cancelación, Serrano (2016) señala las dificultades para transportarlo debido a sus dimensiones y peso, aspecto que también señalan Coma y Santacana (2010) como uno de los principales puntos débiles de estos artefactos.

2.4.4. Presentación de modelos actuales

Actualmente, es posible encontrar diversos modelos de maletas didácticas elaboradas por museos, centros y equipamientos patrimoniales de diversas temáticas.

A continuación, se procede a la presentación de algunos casos actuales a modo de ejemplo de la diversidad de temas y posibles usos de estos artefactos.

Así, García Rubio (2000) presenta el proyecto «La Maleta Pedagógica del museo Machado de Castro» situado en el Palacio Episcopal de Coimbra en Portugal. Se trata de un material dirigido a

profesorado de infantil de grupos de alumnado de 3 a 6 años, que permite realizar una visita autónoma al museo sin un guía.

La maleta es un artefacto portátil, de préstamo, que contiene un conjunto de materiales para realizar la visita, como un dossier con orientaciones, propuestas de actividades, documentos visuales, muestras objetuales de materiales de algunas de las piezas (barro, lienzo, piedra, madera) y un recorrido detallado en el museo. Con el uso de estos materiales, el profesorado puede realizar todas las fases, desde la introducción, el desarrollo de la visita, hasta la evaluación (García Rubio, 2000).

En otro lugar, investigadores del grupo DHiGeCs de la Universitat de Barcelona, acuñaron el término «EduLabCase» para referirse a los modelos de laboratorios educativos con forma de maleta o caja móvil (Martínez, 2017). La denominación aparece por primera vez en el proyecto FECYT *La ciencia que no se aprende en la red. Acercar el método científico a las aulas de secundaria*. El proyecto consistió en la conceptualización, desarrollo e implementación de once laboratorios portátiles que versan sobre el estudio de las ciencias a través de la arqueología (Santacana *et al.*, 2017). Los materiales permiten trabajar conceptos tales como los estratos, los sedimentos o la geomorfología¹⁹, a través de una secuencia de actividades experienciales y de carácter procedimental con el objetivo de aproximar el conocimiento científico.

De forma resumida, las autoras indican las siguientes características de estos modelos de laboratorios-kits móviles:

- Se trata de contenedores cuyo tamaño puede ser muy variable, que constituyen pequeños laboratorios portátiles.
- Contienen todo lo necesario para que tanto el alumnado como el profesorado desarrollen la actividad.
- Los elementos que hay en su interior pueden ser objetuales (réplicas, elementos geométricos, etcétera) o bien pequeños laboratorios para experimentar.
- Son relativamente fáciles de transportar, ya que suelen ser maletas o cajas con ruedas y asas. A veces, se presentan bajo la fórmula de carpetas, mochilas, carteras, etcétera.
- Pueden ser utilizados en muy diferentes niveles de complejidad y profundidad.
- Cada kit desarrolla algún procedimiento científico.

¹⁹ En la página web del proyecto <http://tallerdeprojectes.wixsite.com/metodocientifico> es posible obtener información exhaustiva de cada uno de los laboratorios portátiles, así como consultar el material audiovisual en el que se ejemplifica el modo de uso de cada uno de ellos.

- El uso de los kits no presupone un orden preferente.
- El tiempo requerido de utilización es variable, entre 30 minutos como mínimo y 120 minutos como máximo.
- Los kits requieren la presencia de personal docente en todo momento. (Martínez, 2017, pp. 202-203; Martínez y Martín-Piñol, 2019, p. 80)

A partir de los resultados y las potencialidades de la implementación de los modelos de las EduLabCase, investigadoras del grupo trabajan actualmente en el desarrollo de EduLabCases artísticas orientadas a la formación inicial de maestras y maestros de Educación Primaria. Hasta el momento se han desarrollado siete prototipos en los que cada uno de ellos aborda un lenguaje artístico patrimonial: arte y patrimonio; imagen fija; luz y color; volumen; escultura; metáfora tipográfica; e imagen en movimiento (ver Tabla 7). A través de estos recursos educativos se pretende «fomentar la enseñanza-aprendizaje de las competencias artísticas, lingüísticas y sociales en educación primaria de forma transversal» (Martínez y Martín-Piñol, 2019, p. 85) mediante actividades experimentales y de indagación:

El planteamiento concede una gran importancia al proceso de indagación antes de que ocurra el proceso de creación; así, estimular la observación de obras ya creadas por otros artistas también tiene cabida dentro de este enfoque tan estrechamente ligado con las múltiples posibilidades que existen en el mundo visual y plástico. (Martínez y Martín-Piñol, 2019, p. 86)

Del mismo modo, cabe señalar que la propuesta presenta un carácter innovador en cuanto al soporte, poco utilizado en el ámbito universitario.

Tabla 7. Tabla-resumen objetivos de los prototipos de EduLabCase artísticas

EduLabCase	OBJETIVOS
ARTE Y PATIMONIO	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a los conceptos de arte y patrimonio. - Acercar a los estudiantes los referentes y materiales propios del patrimonio artístico. - Conocer el concepto de patrimonio. - Valorar los referentes y materiales propios del patrimonio artístico. - Trabajar los referentes de la cultura. - Aprender a plantear hipótesis en relación a los productos artísticos. - Dar herramientas para valorar la Cultura Visual.
IMAGEN FIJA	<ul style="list-style-type: none"> - Crear hábitos de investigación en relación con las metodologías artísticas. - Desarrollar capacidades de observación vinculadas con el patrimonio artístico. - Potenciar la iniciativa. - Asumir la pluralidad en los comentarios de los compañeros.

EduLabCase	OBJETIVOS
LUZ Y COLOR	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las bases teóricas del color. - Experimentar a través de distintos materiales con el color y sus teorías. - Trabajar los grandes formatos, materiales y técnicas no habituales en los entornos educativos. - Explorar efectos plásticos a través de la luz y el color. - Observar cómo la dirección, intensidad y color de la luz inciden en la percepción de los objetos y cómo varían los efectos visuales. - Estudiar las sombras que proyectan los objetos y cómo se modifican en función del ángulo de incidencia de la luz. - Estudiar y experimentar con la síntesis aditiva del color a través de la luz.
VOLUMEN	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir y comprender aspectos de los lenguajes artísticos y sus productos como la geometría, los puntos de vista, así como movimientos como el cubismo, futurismo... - Cultivar la sensibilidad y el apasionamiento estético. - Potenciar la creatividad. - Favorecer el pensamiento divergente.
ESCULTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a interpretar una escultura desde dos puntos de vista: el plástico y el iconográfico. - Conocer las principales técnicas, herramientas y materiales que se utilizan alrededor del concepto de escultura. - Definir las características plásticas y tipologías de la escultura a partir de ejemplos concretos. - Experimentar con materiales diversos y con procedimientos distintos para conseguir volumen. - Realizar propuestas volumétricas a través de distintos materiales.
METÁFORA TIPOGRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar la creación de textos literarios, poesías visuales... - Acercar a autores como Cornell, Chema Madoz... - Aproximar a través del lenguaje plástico al patrimonio literario. - Aproximar a través del lenguaje plástico a figuras retóricas. - Potenciar la aproximación y diálogo entre las preocupaciones del ser humano con temas recurrentes del patrimonio literario.
IMAGEN EN MOVIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir a través de los materiales el pre-cine. - Experimentar propuestas visuales y plásticas a través del montaje de un producto audiovisual. - Conocer los distintos roles que intervienen en un montaje. - Formar nuevas generaciones sensibilizadas con los productos audiovisuales como parte esencial de nuestro pasado y nuestro presente.

Fuente: Martínez y Martín-Piñol (2019, pp. 86-88)

Asimismo, La Filmoteca de Catalunya y el Museu del Cinema de Girona cuentan con dos propuestas de maletas didácticas: la maleta «La màgia de l'animació» y «7 de Cinema». En este apartado presentaremos brevemente esta segunda. Esta propuesta creada en el año 2016 y dirigida a alumnado de ESO y Bachillerato, tiene como objetivo acercar a los estudiantes de forma amplia al mundo del cine desde un acercamiento lúdico. Asimismo, desde el año 2020, cuentan

con una adaptación de este material para Educación Primaria, como fruto de la experiencia de las posibilidades de este recurso²⁰. La maleta se presta de manera gratuita a las escuelas y es gestionada por los centros de recursos pedagógicos (CRP)²¹.

Para conseguir el objetivo general, el recurso se estructura en torno a tres “salas” o temas centrales: los soportes fílmicos, los géneros cinematográficos y los oficios del cine (Filmoteca de Catalunya, s. d.). Todos ellos funcionan como unidades didácticas independientes, pero con el hilo conductor del cine como tema central. La sala uno, «Técnica. ¿De qué está hecho el séptimo arte?», aborda la parte técnica del cine e incluye ejemplos de los diversos formatos de película, desde el analógico hasta el digital, incluyendo muestras de cintas de super8 o 16 mm, entre otros. La sala dos, «Creatividad. ¿Cómo narramos las historias?», ahonda en las «características narrativas, estilísticas y formales que definen los géneros y subgéneros del cine» (Filmoteca de Catalunya, s. d.). Para finalizar, la sala tres, «Acción. ¿Quién hace las películas?», «presenta las diversas profesiones y tareas que existen detrás de la creación y del rodaje de las películas».

Para abordar dichos temas, la maleta incluye una detallada guía didáctica (también disponible online) en la que se proponen diversas actividades y los materiales necesarios para su implementación, entre los que se incluyen películas, imágenes de escenas de *films* o diversos objetos manipulables. A modo de ejemplo, en la Figura 12 se presentan los objetos incluidos en la sala 3, «Acción. ¿Quién hace las películas?», de la maleta dirigida a Educación Primaria. La actividad consiste en conectar los objetos con los diferentes oficios del cine, como personal de iluminación, maquillaje, *atrezzo*, etcétera.

El Museu Marítim de Barcelona cuenta con cinco cajas didácticas dirigidas a público escolar: un conjunto de recursos que el museo cede de forma gratuita a los centros escolares para realizar actividades en el aula. Cada una de las cajas aborda una serie de conceptos como la construcción tradicional de barcos, la flotación o las tipologías como en el caso del material «Los barcos»²², dirigido a Educación Infantil y Primaria (ver Figura 13).

²⁰ Esta información fue facilitada por la coordinadora de Serveis Educatius de la Filmoteca de Catalunya. La institución cedió en préstamo dicha maleta a la autora para su participación en el *II Seminario Patrimoni i Educació, Recerca i Innovació Educatives*, seminario que finalmente fue cancelado a causa de la situación derivada del SARS-CoV-2. Este préstamo permitió conocer y examinar en mayor profundidad el nuevo recurso.

²¹ Los centros de recursos pedagógicos son un servicio del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Se trata de equipos encargados de dar soporte a la actividad pedagógica mediante acciones como la formación a maestros y profesores, dinamización de proyectos, o recursos y materiales didácticos.

²² Ver dossier profesorado <https://www.mmb.cat/wp-content/uploads/2017/10/Fitxa-Els-Vaixells.pdf>

junto a la FDNC, en marzo del año 2019. A lo largo de cuatro sesiones tuvieron lugar mesas de trabajo, talleres, conferencias, así como una sesión en la que fue posible ver en activo un importante número de proyectos móviles. Se llevaron a cabo tres mesas simultáneas en torno a tres ejes, en las que participaron personas con diferentes perfiles pertenecientes a proyectos heterogéneos. La primera mesa abordaba las fases iniciales de los proyectos, es decir, orígenes, objetivos y diagnóstico; la segunda, cuestiones vinculadas al desarrollo, como los contenidos, el funcionamiento y «aprendizajes»; mientras que la tercera se centraba en la fase final, ocupándose de la evaluación, la sostenibilidad, continuidad, etcétera (Vidiella *et al.*, 2019)²³.

En cuanto a la investigación, Blanco y Dentone (2018) presentan veintidós proyectos (ocho españoles, ocho franceses, tres chilenos, uno italoespañol, uno mexicano y uno argentino) y tres agentes facilitadores (españoles). Es importante destacar que estos proyectos se materializan en múltiples formatos, desde maletas didácticas hasta programas *online*, bibliotecas, museos móviles o centros culturales nómadas. De esta forma no se presentaron estrictamente modelos de contenedores que incluyen diversos materiales didácticos, tal y como se han conceptualizado las maletas didácticas, sino que abordan el fenómeno de los artefactos móviles para la educación artística de una manera más amplia, ya que no se estudian los materiales didácticos, sino los programas que implican algún tipo de movilidad. Sin embargo, algunas de las conclusiones²⁴ a las que llegan las autoras tras el análisis resultan de interés para esta investigación, ya que el modelo de maleta didáctica está incluido dentro de estos proyectos de artefactos móviles. Así, señalan que mayoritariamente este tipo de artefactos son creados por agentes institucionales, pero también se detectan iniciativas impulsadas desde colectivos artísticos o interdisciplinarios, así como agentes individuales que desarrollan un proyecto.

De este modo, las autoras destacan que la terminología para nombrar estos proyectos es variada. Entre los artefactos móviles que siguen el modelo de maleta didáctica, es posible encontrar términos tales como «maleta pedagógica», «kit educativo», «cajonera móvil», «maleta viajera», «maleta educativa», «laboratorio itinerante», entre otros. Igualmente, indican que se trata de

²³ En la publicación citada puede consultarse la relatoría de las mesas de trabajo.

²⁴ Se han recuperado aquellos puntos en común al fenómeno de estudio, sin embargo, las conclusiones del trabajo son más amplias. Las autoras distinguen entre claves formales en las que señalan aspectos determinados tales como: los destinatarios, las finalidades, tipologías de movilidad, temporalidad, contexto geográfico, disciplinas; y claves simbólicas en las que se plantean un conjunto de ítems para la reflexión, cuyos títulos son: el factor pedagógico, de la intervención artística al proyecto cultural, lo digital como paradigma actual, procesos colaborativos en el espacio público, reveladores de necesidades, posibilidades de apropiación y sostenibilidad de los proyectos y evaluación. Puede consultarse en la pp. 15-20 de la citada publicación.

proyectos con una cierta autonomía y, en consecuencia, la posibilidad de una apropiación, lo que resulta de especial interés a nivel educativo.

A pesar de la necesidad e interés de la evaluación, se han encontrado pocos casos en los que esta se realice de forma sistematizada: «la falta de tiempos dilatados y de recursos económicos suficientes impide la realización de evaluaciones escritas, por lo que más bien se generan procesos espontáneos de evaluación, muchas veces generados por la propia naturaleza de los proyectos» (p. 20).

Con el objetivo de ejemplificar algunas de estas propuestas, a continuación, se procede a la presentación de cinco materiales diseñados por museos, fundaciones y otros agentes culturales, tanto del ámbito estatal como internacional.

2.4.5.1. «Tournée Educativa» - Joana Vasconcelos

Entre los ejemplos que cabe citar encontramos el proyecto «Tournée Educativa» que aborda la obra de la artista portuguesa Joana Vasconcelos. Se trata de un kit educativo portátil desarrollado por la Fundação Joana Vasconcelos en colaboración con la Académie de Nice (ver Figura 14). Este kit con forma de baúl circula por las escuelas asociadas a la Académie de Nice, situadas en la costa azul francesa²⁵. La Fundação Joana Vasconcelos cuenta con un segundo ejemplar en su sede en Lisboa, a disposición de instituciones con exposiciones de la artista (Fundação Joana Vasconcelos, 2017). Hasta el momento ha estado en el Fundação de Serralves, el Museo Guggenheim Bilbao y el



Figura 14. Detalle de la «Tournée Educativa»
Fuente: Fundação Joana Vasconcelos

²⁵ Información facilitada por correo electrónico por la Fundação Joana Vasconcelos. La investigadora se puso en contacto con la institución con el objetivo de saber si existía alguna publicación que pudiese consultar para la presente investigación. Se le remitió a la página web antes citada y se le facilitaron fotografías del desarrollo del proyecto, así como los datos que se indican en la descripción de este.

Yorkshire Sculture Park. El material cuenta con numerosos recursos como fotografías, dibujos técnicos o el proceso de creación de algunas de las piezas. También contiene algunos objetos cotidianos o elementos materiales utilizados por la artista en sus piezas, sirviendo de recurso tangible para abordar su obra, así como del proceso creativo.

2.4.5.2. «Museum in a Box»

«Museum in a Box» es un proyecto surgido en Londres en el año 2016. En él se aúnan coleccionismo, nuevas tecnologías y lo que se conoce como *object-based learning* o aprendizaje basado en objetos. Algunos de los proyectos implican un trabajo de investigación, por lo que frecuentemente se implican en proyectos académicos en diversas instituciones y en colaboración con profesores (Museum in a Box, s. d.).

«Museum in a Box» funciona a modo de dispositivo de audio. Concretamente, consiste en una pequeña caja (de madera o de plástico) que contiene una fuente de alimentación, un Circuito Impreso (PCB), un lector de Comunicación de Campo Cercano (NFC), un amplificador, un reloj y un controlador para la barra de progreso. Además, contiene una serie de objetos (impresos en 3D o tarjetas) con una pegatina NFC que, al acercarse al campo de comunicación es detectada, por lo que la caja reproduce la pista asociada al objeto (Museum in a Box, s. d.).



Figura 15. Ejemplos de «Museum in a Box», del International Slavery Museum y Scouts Association
Fuente: Museum in a Box (s. d.)

Actualmente cuenta con dos líneas de trabajo. Por una parte, elaboran proyectos específicos por encargo para instituciones, creando estos dispositivos. Por otra, las conocidas como *Make Your Own*, que consisten en crear una colección propia. Para ello se proporciona un kit que contiene una caja, treinta y seis pegatinas NFC para colocar en los objetos seleccionados, un manual de uso y acceso a la plataforma. Esta, tiene especial interés a nivel educativo ya que implica la selección de una colección, así como la creación de pistas de audio que se asociarán a cada

objeto, para lo que es necesario un trabajo de búsqueda y análisis de información, selección y comunicación de los contenidos y creación (Museum in a Box, s. d.).

El diseño abierto permite crear propuestas concretas sobre cualquier tema. Tiene múltiples usos, pues permite tanto al profesorado crear su colección para el aula, como a las personas participantes (ver Figura 15).

2.4.5.3. «Instant Class Kit»

Entre otros ejemplos, se puede citar la propuesta de «Instant Class Kit», creada por The Pedagogical Impulse de Canadá, vinculado a la Universidad de Toronto. Se trata de un proyecto de investigación y creación artística y educativa, que pivota sobre los conceptos de pedagogía, escuela, práctica social y producción de conocimiento en torno a las prácticas artísticas críticas y colaborativas (The Pedagogical Impulse, s. d.). Entre las líneas de trabajo del grupo se encuentra el examen de algunos de los conceptos y prácticas *Fluxus* en las prácticas pedagógicas contemporáneas (Miles & Springgay, 2019).

Asimismo, entre los proyectos encontramos la propuesta «Instant Class Kit», comisariada por Vesna Krstich, organizada por Stephanie Springgay y con el soporte del Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) de Canadá (The Pedagogical Impulse, s. d.).

Dicha propuesta consiste en un kit en formato caja de pequeñas dimensiones y compuesto por creaciones en diversos formatos como revistas, pósteres, juegos, periódicos u objetos sensoriales, realizadas por catorce artistas-educadores de América del Norte (ver Figura 16). Se basa en las prácticas artísticas experimentales y la pedagogía crítica y se concibe como un proyecto de «anarchivo» (Springgay *et al.*, 2020). Este material se dirige a estudiantes y profesores de niveles desde primaria hasta universitarios y está abierta a otras personas interesadas. Durante el curso 2019-2020 circularon tres kits en instituciones de secundaria del país, bajo demanda del profesorado (The Pedagogical Impulse, s. d.).



Figura 16. Detalle del material «Instant Class Kit»
Fuente: The Pedagogical Impulse (s. d.)

2.4.5.4. Propuestas y proyectos móviles de EducaThyssen

El Museo Nacional Thyssen-Bornemisza Madrid cuenta actualmente con dos maletas (en formato baúl de grandes dimensiones y una mochila) a modo de contenedores, para el desarrollo de dos proyectos educativos itinerantes. Anteriormente, desde el área educativa, se desarrollaron un conjunto de maletas didácticas dirigidas a público escolar destinadas a abordar en el aula una serie de conceptos de forma previa a la visita al museo.

Una de las primeras propuestas son las maletas didácticas para trabajar la visita. Dichas maletas contienen un conjunto de materiales, como reproducciones de cuadros del museo o diapositivas de obras de la colección, con el objetivo de proporcionar recursos que permitan establecer un diálogo y familiarizarse con el arte.

A su vez, podemos mencionar las dos maletas destinadas a Educación Infantil: la maleta «El mercado de los colores» y la maleta «Qué es un museo»:

- Maleta 1. «El mercado de los colores», contiene un juego de diapositivas, conectores y fichas de madera con reproducciones de obras del museo y colores. El material se acompaña de una guía de uso con ideas de actividades. A través del material se trabaja la identificación de elementos, se establecen relaciones entre conceptos, el color y la forma. Al mismo tiempo, permite realizar mapas conceptuales visuales (EducaThyssen, 2009a)

- Maleta 2. «Qué es un museo», es un recurso dirigido a segundo ciclo de Educación Infantil, con el objetivo de que los niños se acerquen de manera afectiva al museo, tanto al edificio como a su interior. Para ello, la maleta contiene cuatro pizarras de pequeñas dimensiones con doble cara, por un lado, magnética y por la otra permite dibujar; unas pinzas de sujetapapeles para sostener verticalmente la pizarra y reproducciones de cuadros magnéticos (EducaThyssen, 2009b).

Ambas maletas se acompañan de guías didácticas con orientaciones y propuestas de actividades para desarrollar en el aula.

Por otra parte, cabe destacar el proyecto iniciado en el año 2017 «Big Valise», destinado a grupos educativos de cualquier edad y está planteado como una propuesta intercentro. Se trata de una «maleta viajera» que se cede durante un mes aproximadamente a diferentes centros de la Península bajo petición del docente. Se corresponde con una propuesta abierta y planteada como un proceso colaborativo en la que la propia maleta se genera a partir de las creaciones de los diferentes grupos que trabajan con ella, por lo que el material, aunque con algunas pautas previas, se va construyendo a partir de su uso (ver Figura 17). A su vez, cabe señalar que la «Big Valise», «viene de la mano de un proyecto mayor al que llamamos Musaraña, una comunidad

abierta, porosa y flexible que pretende unir al Museo y a los docentes de España, Portugal y Latinoamérica» (EducaThyssen, 2017, p. 7).

En cuanto a los objetivos, la propuesta surge de dos obras de la colección del Museo Thyssen-Bornemisza Madrid, concretamente de *Burbuja de jabón azul* (1949-1950) de Josep Cornell y *Merzbild Kijkduin* (1923) Kurt Schwitters. Sin embargo, tiene como objetivo trabajar conceptos como la colaboración, el entorno, el objeto y el museo portátil, entre otros (EducaThyssen, 2017). Para ello, se propone una serie de actividades o recomendaciones que se recogen en el cuaderno docente *La brújula* (EducaThyssen, 2017), destinado a docentes que participan en este proyecto.

En la web interactiva *Deslocalizados*²⁶, se presentan algunas de las iniciativas educativas desarrolladas por el departamento formativo educativo entre las que se encuentra el proyecto «Big Valise». En ella se presenta información de los centros que han participado hasta el momento en el proyecto, acompañado de una imagen en la que presenta la creación del grupo junto a una breve descripción. De esta forma geolocaliza, archiva y conecta diferentes centros.

Asimismo, uno de los últimos proyectos en circulación desde el curso 2019-2020 es «La Kepler», un proyecto nómada e interdisciplinario. Se trata de una propuesta artístico-educativa que aborda la colección del museo a través del sonido. Concretamente, las propuestas de actividades están relacionadas con trece cuadros de la colección del museo. «La Kepler» se desarrolló en colaboración con la Escuela de Oficios Electrosonoros:

La propuesta surgió durante un encuentro, que tuvo lugar en el Museo, que llamamos *¡Al salir de clase! Pioneras de la música electrónica*, realizado por la Escuela de Oficios Electrosonoros en 2017, a raíz de que los docentes solicitaban herramientas para trabajar con el sonido en clase. (EducaThyssen, 2019, p. 7)

Este proyecto toma forma de «mochila viajera» que se cede en préstamo durante cuatro meses aproximadamente (ver Figura 18). Durante este tiempo, el grupo puede experimentar y crear a partir de los materiales didácticos y herramientas que contiene en su interior. Para ello se acompaña de un dossier con propuestas de actividades y orientaciones de uso de los materiales, aparatos electrónicos y se incluyen los tableros y fichas necesarios para realizar algunas de las actividades (EducaThyssen, 2019).

²⁶ Puede consultarse en el enlace <https://www.educathyssen.org/deslocalizados/?project=8796>



Figura 17. «Big Valise» tras su paso por 13 centros, donde se pueden observar las diversas creaciones
Fuente: EducaThyssen (s. d.-a)



Figura 18. Imagen de «La Kepler» en las salas del museo
Fuente: EducaThyssen (s. d.-b)

2.4.5.5. «ExpressArt. Museu portàtil»: un proyecto del MACBA

«ExpressArt. Museu portàtil» es un proyecto nacido en el 2005²⁷ para el MACBA²⁸, que consiste en un material portátil y objetual cuya finalidad es abordar el arte contemporáneo en la escuela, antes de la visita al museo (ver Figuras 19 y 20):

Estas propuestas están pensadas para llevarlas a cabo antes de la visita al Museo con los alumnos, con el objetivo de abordar determinados aspectos clave del arte contemporáneo que es imposible plantear en profundidad en el transcurso de una visita. (Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009, p. 7)

Para ello, el material se cede en préstamo durante un periodo de un mes de forma gratuita a las escuelas interesadas y se puede solicitar a los centros de recursos pedagógicos.

Este recurso, dirigido a grupos de Educación Infantil²⁹, Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria, contiene diversas propuestas didácticas acompañadas de materiales organizados en tres cajones, todo ello en un contenedor con la forma de una caja de madera de obra de arte con ruedas.

En cuanto a las propuestas didácticas, el documento guía que acompaña los materiales estructura las actividades en tres bloques, cada uno de ellos con sus respectivos objetivos, que dan cuenta de los diversos temas y conceptos que aborda el material.

En el caso del primer bloque, el objetivo es «conseguir que los alumnos entiendan que los artistas, en sus obras, pueden utilizar objetos muy diversos y con finalidades expresivas muy diferentes» (p. 27).

En el segundo bloque, «material, forma y tamaño», el objetivo es «conseguir que los alumnos sepan que: los artistas utilizan materiales muy diferentes en sus obras, con finalidades expresivas diferentes; una misma forma, configurada, hecha o construida con materiales diferentes puede

²⁷ La versión que se presenta corresponde a la última actualización y modificación del material realizada en el 2009. Medina (2018a) en su informe señala tres momentos: en el año 2005 se construyeron las primeras veinte cajas; en el 2007 se diseñó un nuevo prototipo con cien réplicas (con apoyo económico de una subvención) y en 2009 se actualizó por última vez. Sin embargo, la idea central del proyecto, como un artefacto que se desplaza a la escuela, se mantiene en las tres etapas.

²⁸ El material fue creado por Marta Berrocal por encargo del MACBA. Berrocal había diseñado desde el año 2003 las visitas para escolares a las salas del museo en las que se utilizaban algunos de los objetos que actualmente conforman el material (Medina, 2018a).

²⁹ Desde el año 2015 el Museo cuenta con una adaptación del recurso «ExpressArt. Museu portàtil» destinado a niños y niñas de primer ciclo de Educación Infantil.

expresar cosas también muy diferentes; el tamaño de las formas también constituye un factor significativo» (p. 53).

Por último, el tercer bloque «composición, relaciones en el espacio y significado» tiene por objetivo:

Conseguir que los alumnos entiendan que, en una composición realizada a partir de un conjunto de elementos iguales (en cuanto a forma, tamaño y materia) dispuestos en un espacio determinado, se establecen relaciones entre los elementos dotados de significación. Estas relaciones están condicionadas por las distancias y las posiciones entre los elementos, por su cantidad y también por las características o cualidades del espacio donde estén ubicados. (p. 68)

El contenido de la maleta se organiza en tres cajones, dos de ellos divididos en pequeños compartimentos destinados a cada uno de los objetos. El cajón de mayor tamaño contiene 30 elementos diferentes, mayoritariamente objetos, pero también objetos naturales o fotografías.

El cajón pequeño con compartimentos contiene quince cubos de materiales diferentes: «pirita, madera, plastilina, espuma flexible, mármol, metacrilato, cubo de Rubik, aluminio, “porexán”, vidrio, hierro, plástico translúcido, corcho, parafina, cartón ondulado» (p. 17).

En cuanto al cajón de menor tamaño, contiene:

- Bolsa de arpillera con cien canicas de vidrio.
- Treinta alfombrillas de espuma negra de 12 x 12 cm.
- Guía para el profesorado.
- Un CD.
- Una fotografía plastificada de cada uno de los cajones con compartimentos (objetos y cubos) para poder ordenarlo todo.
- Una alfombra negra de 37 x 44 cm colocada justo encima del cajón grande. (p. 17)

Tal y como se indica, «los elementos que hay dentro de los cajones han sido seleccionados expresamente para ser manipulados por los niños y jóvenes» (p. 19). Cada uno de ellos se relaciona con una o varias obras de la colección del museo. En cuanto a los motivos por los cuales se han seleccionado elementos manipulables y en su mayoría objetuales indican que su uso favorece el aprendizaje y permite conocer atributos del objeto como el peso, la textura o la dureza, que a través de imágenes no sería posible.



Figura 19. Detalle del exterior de la caja «ExpressArt. Museu portàtil»
Fuente: Ana Portela Fontán



Figura 20. Detalle del interior de la caja «ExpressArt. Museu portàtil»
Fuente: Ana Portela Fontán

Asimismo, este tipo de acercamiento no se puede realizar con obras del museo, por lo que estos materiales objetuales también permiten solventar esta limitación:

La percepción táctil de las obras de arte es un aspecto bastante imposible de llevar a cabo en un museo; la posibilidad de tocar y manipular los objetos que ofrecemos intenta poner remedio en cierto modo a esta carencia. (p. 19)

Blanco y Dantone (2018) señalan que, desde el año 2017, el proyecto se encuentra en un proceso de reformulación y se desvincula de la visita al museo.

Acerca del proyecto, es importante destacar la investigación llevada a cabo por Daniel Medina (2018a), antes mencionada, entre febrero y junio del 2017. Medina realizó un estudio sobre el dispositivo «ExpressArt. Museu portàtil» en el que presenta información recogida a partir de observaciones realizadas en dieciocho escuelas, observaciones de visitas al museo de grupos que hicieron uso del material en el aula e información de debates con el grupo-clase. A su vez, se presenta información recabada a partir de entrevistas con diversos agentes, como las maestras que utilizaron el «ExpressArt. Museu portàtil» en el centro escolar, el equipo de educadores y educadoras del museo que realizan las visitas en salas, la creadora del material, las coordinadoras de educación, la responsable de educación y el jefe de programas públicos del museo. Con todo, elabora un análisis *dafo* en el que se analizan los puntos fuertes y los susceptibles de mejora.

En el documento presenta un recorrido desde la creación del dispositivo hasta el año 2017, en paralelo a los cambios en las líneas de actuación, organización y dirección del Museo, dejando constancia de cómo estos aspectos, entre otros, influyen en la forma en la que se materializa la función educativa.

Al respecto, aplicando los cuatro discursos sobre educación en museos desde una perspectiva institucional propuestos por Mörsch (ver apartado 2.1.1.1.) en su análisis, plantea que «ExpressArt. Museu portàtil» encaja en los discursos afirmativos y reproductivos:

El proyecto no responde a una voluntad de ampliar y transformar los propios debates en torno a la educación del museo, ni pone en tela de juicio las relaciones de poder que establece con sus participantes, aunque lo haga a pequeña escala en las aulas, entre maestras y niñxs [sic]. *Grosso modo*, se sirve de un discurso liberador y participativo para hacer entrar más público y de menor edad. (Medina, 2018a, p. 19)

En una línea similar en lo que se refiere a un proyecto móvil entre el museo y la escuela, desde el año 2017 el MACBA lleva a cabo el programa «Postdata. Correspondencias de artistas en la escuela». En él, el museo envía por correo postal a la escuela cinco propuestas artísticas diseñadas por un autor.

Esa propuesta puede tomar la forma de un objeto, una carta, instrucción u otra. En todo caso, se acompaña de un dossier con información, un vídeo tutorial y un mapa conceptual de una artista (Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2018).

Este proyecto, tal y como indica Medina (2018b), se trata de una alternativa al proyecto «ExpressArt. Museu portàtil» y «responde al deseo del Departamento de Educación del MACBA de poner en circulación un proyecto configurado por obras de arte inéditas y en un formato con menos instrucciones de uso y menos dirigido» (p. 7).

Por último, entre los ejemplos actuales del uso del objeto para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo,

podemos citar el caso de «Material Matters», programa dirigido a escuelas de primaria y secundaria. Se trata de una de las propuestas desarrolladas por el departamento de educación de la *documenta 14*, celebrada en el año 2017.

«Material Matters» consiste en una colección de veinticuatro objetos y materiales³⁰ (en algún caso el elemento se acompaña de una pieza de audio) en diálogo con obras presentadas en la exhibición (ver Figura 21). Estos elementos, seleccionados por los propios artistas de las obras, tienen como objetivo plantear una visita interactiva en la que abordar aspectos relacionados con los procesos artísticos, así como generar un diálogo sobre algunos de los temas tratados en la exposición como la migración, el colonialismo, la tradición y la ecología (Documenta 14, 2017).



Figura 21. Detalle de los objetos del programa «Material Matters»

Fuente: Dimitris Parthimos. Imagen extraída de Documenta 14 (2017)

³⁰ En la página web del programa de *documenta 14* pueden consultarse las imágenes de los objetos y materiales, acompañadas de descripciones y una entrevista de cada uno de los artistas (Documenta 14, 2017).

2.5. Maletas en el arte contemporáneo: entre la obra, el archivo y el museo móvil

Es posible encontrar múltiples ejemplos en el arte contemporáneo en los que se emplean contenedores de diversas formas a modo de receptáculos de objetos artísticos. Tal y como indica Castro:

En el escenario del complot artístico contemporáneo no faltan embalajes, desde los que empleara Marcel Broodthaers en su Museo de las Águilas (parodiando el sistema de envíos y la fascinación calcográfica de la Institución Artística) hasta los que utiliza Mark Dion para colocar encima, por ejemplo, un oso disecado dentro de un barreño metálico con un casete colgado de la boca (una síntesis de “peluchismo” y provocación postmoderna). (2019, p. 52)

Sin embargo, estos «embalajes» responden a diversas intenciones. En algunos casos se trata de propuestas vinculadas a las posibilidades de movilidad que brindan estos receptáculos; en otros, a la posibilidad de presentar el trabajo de diversos artistas en un mismo contenedor; y, por último, de planteamientos en la línea de la crítica institucional.

Para profundizar en su estudio es necesario atender a diversos temas que convergen en las ideas propias de estas propuestas, tales como «los museos sin territorio» o los denominados museos de artista», como se presentará a continuación.

2.5.1. El museo sin territorio y las ideas clave de Aby Moritz Warburg y André Malraux

Silvia Cerrolaza, en su tesis doctoral *Los museos sin edificio. Estudio de caso práctico: el museo riojano de arte contemporáneo* (2015), presenta una investigación sobre las tipologías de museos sin edificio, entre los que se encuentra el «museo sin territorio» aquellos «que poseen materialidad física pero que no ocupan un territorio, por lo general suelen ser de pequeñas dimensiones y pueden cambiar de ubicación fácilmente» (p. 260).

En esta tipología de «museo sin territorio», la autora distingue entre «museo móvil» y «museo nómada». La primera tipología hace referencia a aquellos museos cuya principal característica es que pueden desplazarse. A su vez, distingue por un lado entre el «museo portátil», aquel que es transportado por personas entre los que la autora señala las obras *Boîte-en-valise* de Marcel Duchamp, o el *Museum of Drawers* de Herbert Distel o *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg a modo de ejemplos, y, por otro, el «museo automóvil o vehículo», en el que se incluyen aquellos museos que disponen de un motor.

En relación al «museo nómada», la autora indica que este no tiene un lugar fijo ni una forma concreta: «en el caso del museo nómada lo que se desplaza no es la obra como en el museo portátil, sino el museo. El museo está allí donde se encuentra la obra» (p. 273).

El historiador alemán Aby Warburg inició en el año 1924 la obra *Atlas Mnemosyne*, que quedaría incompleta a causa de su muerte en el año 1929. Se trata de un proyecto en el que se organiza el conocimiento de forma visual mediante constelaciones de imágenes. El atlas de imágenes «debe su nombre a un género epistémico atestiguado desde el Renacimiento, principalmente en el campo de la cartografía, muy en boga, a través del enciclopedismo de la Ilustración, en las ciencias de la cultura –arqueología, historia, antropología o psicología– a finales del siglo XIX» (Didi-Huberman, 2010, p. 60)³¹, una tradición que el autor recuperó y deconstruyó.

La finalidad del proyecto, siguiendo a Checa (2010), consistía en explicar a través de las imágenes, y en menor medida del texto, el proceso de creación artístico, especialmente durante el Renacimiento en Italia.

En cuanto a las imágenes que forman el trabajo, el autor indica:

Se conservan tres series de fotografías que explican el desarrollo externo de este proyecto. La primera de ellas es de mayo de 1928 con 43 láminas, en las que están fotografiados 682 objetos; la segunda, conocida como “la penúltima”, consta de 71 láminas y 1050 objetos; y la tercera, de 63 láminas y 971 objetos. Estas dos deben datarse de 1929 y la última, sin estar concluida definitivamente, a causa de la repentina muerte de Warburg, es la que hoy día consideramos, con esta importante salvedad que la convierte directamente en una obra incompleta, versión final. (Checa, 2010, p. 141)

El proyecto fue expuesto a partir del año 1925 y se realizaron algunas modificaciones en cuanto a la disposición de las imágenes en los paneles.

Por otra parte, André Malraux comienza el ensayo *Musée Imaginaire* con las siguientes líneas en las que presentan y adelantan algunos de los temas centrales de su obra:

El papel de los museos en nuestra relación con las obras de arte es tan importante que nos cuesta pensar que no existen ni existieron nunca allá donde la civilización de la Europa moderna es o fue desconocida y que existen en nuestro entorno desde hace menos de dos siglos. [...] y olvidamos que han impuesto al espectador una relación

³¹ Escrito con motivo de la exposición *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* Organizada en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en 2010-2011. Dicha exposición, comisariada por Georges Didi-Huberman, planteaba un recorrido por imágenes y obras del siglo XX y XXI tomando como punto de partida la obra de Aby Warburg (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2010).

totalmente nueva con la obra de arte. Han contribuido a liberar de su función a las obras de arte que reúnen, a metamorfosear en cuadros incluso a los retratos. Si el busto de César y el Carlos V ecuestre siguen siendo César y Carlos V, el conde-duque de Olivares ya no es más que Velázquez. (Malraux, 1965/2017, p. 23)

El *Musée Imaginaire* es un trabajo del año 1947 en el que se ponen en cuestión algunos de los conceptos canónicos de la historia del arte. Diana Wechsler, en el prólogo de este, señala:

El Museo Imaginario se constituye en hipótesis de trabajo para la escritura de otra historia del arte en donde las genealogías propias de la disciplina histórico-artística, presente en la mayor parte de los autores de entonces, se activan en tensión con lo moderno y es allí donde el proyecto de Malraux provoca un giro inesperado al permitir la emergencia de otras series, de otras analogías a partir de la producción de contigüidades impensadas debido a su modo de manipulación de las imágenes. (Wechsler, 1965/2017, p. 13)

Y añade que «el Museo Imaginario se convierte en aquel dispositivo conceptual que permitirá liberar a las obras del tiempo en cuanto secuencia lineal, cronológica» (Wechsler, 1965/2017, p. 14).

Malraux plantea la idea de un museo subjetivo: «en respuesta al llamamiento de los auténticos museos, que respondía al de los verdaderos creadores... El arte que llama a esta extensa resurrección y la ordena no es el más fácil de definir: es el nuestro; y para distinguir el exterior de un acuario es mejor no ser pez» (Malraux, 1965/2017, p. 29). Al tiempo que portátil y sin límites, aspectos en los que la reproducción de las obras a través de las imágenes, y especialmente el libro de arte, tendrán un papel relevante: «porque se ha abierto un Museo Imaginario, que va a llevar al extremo el incompleto cotejo impuesto por los auténticos museos: en respuesta al llamamiento de estos, las artes plásticas han inventado su imprenta» (p. 27).

Foster *et al.* (2006) señala que Walter Benjamin publica *La obra de arte en la era de la reproductividad técnica* en el año 1935³², el mismo en el que Malraux inicia el *Musée Imaginaire*. A pesar de que las conclusiones de ambos distan en diversos aspectos, coinciden en «el hecho de que la fotografía liberó al original del lugar para el que estaba hecho y volvió a colocarlo en un lugar totalmente nuevo, más cerca de su espectador y reorganizado para un nuevo conjunto de usos» (Foster *et al.*, 2006, p. 273).

³² Los autores indican que en este mismo año Marcel Duchamp comienza a trabajar en la obra *Boîte-en-valise*, otro de los ejemplos de reproducción y obra móvil.

Acerca de este aspecto, Malraux reconoce las limitaciones de una reproducción, al tiempo que señala que esta no reemplaza al original, por lo que carece de sentido plantearlo en términos excluyentes. Asimismo, indica la accesibilidad como una de las posibilidades de esta reproducción:

[...] la reproducción no rivaliza con la obra maestra: la evoca o sugiere. Pretender rechazarla por sus debilidades es tan vano como lo era, no hace mucho, pretender rechazar el disco. No hace perder el interés por el concierto. Nos lleva a contemplar las que no son accesibles, no a olvidarlas; y si son inaccesibles, ¿qué sabríamos de ellas sin la reproducción? (p. 108)

2.5.2. Museos de artista

Como se vislumbra en algunas de las propuestas de obras objetuales presentadas en apartados precedentes, durante el último siglo un considerable número de artistas cuestionaron las instituciones artísticas, junto a otros como comisarios, críticos o historiadores.

Algunos de estos cuestionamientos por parte de los artistas llegaron incluso a convertir al museo en objeto de arte. A principios del siglo XX «el medio artístico parisino de la misma época se caracterizó por el desdén hacia el museo como autoridad aristocrática tradicional y anticuada, que no comprendía el arte de su época» (McShine, 1999, p. 11), lo que llevó a algunos artistas a crear obras planteadas como propios museos, un camino iniciado por Marcel Duchamp. Algunas de esas obras-museo o museo-obra fueron planteadas como propuestas museísticas singulares; sin embargo, muchas de ellas son presentadas hoy en día como obras, sin atender en profundidad a su interés museístico (Cerroloza, 2018).

En cuanto a este tipo de creaciones, cabe señalar la exposición celebrada en el MoMA en el año 1999, organizada por Kynaston McShine *The Museum as Muse: Artists Reflect*. En ella se mostró cómo algunos artistas, en su mayoría del siglo XX, crearon obras de arte a partir de reflexiones acerca del museo; su concepto, función y método (The Museum of Modern Art, 1999).

En esta exposición se presentaron propuestas diversas tanto en planteamientos como en formato, como, por ejemplo, el *Mouse Museum* de Claes Oldenburg (1965/1977), la performance de Andrea Fraser *Museum Highlights: A Gallery Talk* (1989) o el proyecto de Christo *The Museum of Modern Art, Wrapped: Project for New York* (1971).

Ahondando acerca de los llamados museos de artistas, a continuación se presentan, a modo de ejemplo, las obras de Marcel Duchamp, Herbel Distel, Marcel Broodthaers y Robert Filliou.

2.5.2.1. Marcel Duchamp: *Boîte-en-valise*

La *Boîte-en-valise* realizada por el artista entre 1936 y 1941 se trata de uno de los primeros ejemplos de «museos de artistas». Esta obra en la que había comenzado a trabajar en torno al año 1935, consiste en una caja que contenía una colección formada por sesenta y nueve reproducciones de sus propias obras de arte entre las que se incluyen algunas en tamaño reducido de *La mariée mise à nu par ses célibataires, même* (comúnmente llamada *Le grand verre*), *50 cc air de Paris*, y *Fountain*, entre otras. También, se incorporan reproducciones de otras obras y elementos adicionales en formato facsímil miniaturizados e incluidos en carpetas negras de Canson, llamadas Feuilles libres (Campbell *et al.*, 2012). La caja presenta una estructura que hace que, al abrirla frontalmente, quede en posición vertical una pequeña estructura expositiva (ver Figura 22).

Esta pieza fue serializada, concretamente se realizaron trescientas copias. Para su elaboración Duchamp contó con la ayuda de artistas decorativos y artesanos que trabajaron manualmente, lo que explica que cada una de las maletas sea única y similar al mismo tiempo. Entre estas, veinticuatro maletas realizadas en cuero, forman la conocida como edición de lujo, que contiene una obra original de Duchamp (Campbell *et al.*, 2012).



Figura 22. *Boîte-en-valise*, Série C (1959). Colección Museu Coleção Berardo de Lisboa
Fuente: Ana Portela Fontán

Judovitz (1998) destaca que, a pesar de que en aquel entonces ya existían técnicas que permitían una reproducción rápida de las obras, Duchamp se decantó por técnicas que requerían mayor tiempo, como la impresión colotipada y coloraciones a mano con plantillas. Con ello, entre otras, se cuestionan y desdibujan los límites tanto de la idea de obra de arte única y múltiple como la de obra de arte original y la reproducida (Ecke Bonk, en Judovitz, 1998). En ocasiones, debido a este carácter derivativo y reproductivo, ha sido considerada como una de las obras menos creativas del artista; sin embargo, presenta el interés de Duchamp por estas nociones, así como su forma de redefinir el arte (Judovitz, 1998). Asimismo, también reflexiona sobre la institucionalización y desterritorialización del objeto artístico y del propio artista, pues durante el proceso de creación de esta obra en el contexto de la segunda Guerra Mundial, concretamente en el año 1940, Duchamp se exilió de la ciudad de París ante el avance de las tropas nazis (Demos, 2002). Esto supuso un importante antecedente de creaciones posteriores planteadas en la línea de crítica institucional como los trabajos de Marcel Broodthaers o Hans Haacke entre otros.

Demos (2002) señala que «el “museo portátil” funciona, así como una máquina de aculturación, en efecto, un museo como *ready-made*, que somete a los objetos a una cooptación ideológica y comercial bastante estandarizada que los transpone según un nuevo conjunto de coordenadas físicas, contextuales y reproducidas» (p.14).

A pesar del reconocimiento de la obra *Boîte-en-valise*, no se trata de la primera ocasión en la que el artista emplea el formato de la caja o maleta como receptáculo para sus creaciones. Entre sus antecedentes, que podemos entender a modo de prototipos, encontramos la *Boîte de 1914* (1914), una caja de placas fotográficas de tamaño 13,5 x 18,5 cm, que contenía trece placas de vidrio de plata.

Posteriormente, en el año 1934, crearía *La Boîte verte. La Mariée Mise à un par ses célibataires, même* (1934), una caja con



Figura 23. *La Boîte verte. La Mariée Mise à un par ses célibataires, même* (1934). Colección Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Fuente: Ana Portela Fontán

unas dimensiones de 33,2 x 28 x 2,5 cm de cartón forrado de verde con tipografía en mayúsculas de la que existen trescientos veinte ejemplares (ver Figura 23). En su interior contiene esquemas, dibujos, fotografías, manuscritos y otros elementos textuales relacionados con el proceso de elaboración y el significado de la obra *Le grand verre* (1915/1923), también denominada como *La mariée mise à nu par ses célibataires, même* (1915/1923).

2.5.2.2. Herbel Distel: *Museum of Drawers*

Entre los años 1970 y 1977 el artista Herbel Distel (Suiza, 1942-) creó la obra *Museum of Drawers*. Se trata de un mueble de carretes de hilo con veinticinco cajones, cada uno de ellos dividido en veinticinco compartimentos cuadrados del mismo tamaño (cinco filas y cinco columnas), lo que implica un total de quinientos espacios (McShine, 1999). En cada uno de los pequeños



Figura 24. Detalle de uno de los cajones de la obra *Museum of Drawers*

Fuente: Imagen extraída de McShine (1999, p. 78)

compartimentos se encuentra una obra original de artistas pertenecientes a diferentes movimientos, en su mayoría de los 1960 y los 1970, como Lucio Fontana, Niki de Saint Phalle, John Cage o Lily Greenham. Los quinientos artistas fueron invitados por Distel y donaron expresamente la pieza para el *Museum of Drawers*, por lo que el trabajo de Herbel Distel en esta obra estaba más próximo al papel de un conservador de museo que al de un artista.

Distel señala que:

Los museos, especialmente los museos de bellas artes son lugares donde nos hacemos conscientes del tiempo. Como un tarro de conservas, todos tienen la tarea de conservar y presentar un tema cuajado con el tiempo la obra de arte. Pero a través y detrás de estas obras los artistas aparecen, salen de la pantalla del tiempo, por así decirlo, y se vuelven inmortales.

El *Museum of Drawers* está casi exclusivamente lleno de arte de los años sesenta y setenta, representado por las quinientas piezas instaladas en él, lo que da una visión completa de un período de arte cuyas corrientes son más numerosas que nunca, a diferencia de los dos últimos decenios del siglo XX, en los que no hay más rentas de las que se puedan encontrar. Pero también hay algunas obras de las vanguardias clásicas,

que constituyen el fondo de todas las corrientes que completan cien años de arte moderno y que oscilan entre artistas como Pablo Picasso y Marcel Duchamp. (Distel en McShine, 1999, p. 76)

Todas estas obras tienen un tamaño muy reducido, por lo que se puede hablar casi de un museo en miniatura; un aspecto también destacado en la *Boîte-en-valise*, en el que Duchamp realizó réplicas de sus obras en tamaño reducido o en miniatura. Este hecho destaca las posibilidades de las piezas de tamaño reducido, que en el caso de Duchamp tiene que ver, especialmente, con la movilidad y en el caso de Distel con condensar una amplia colección en un pequeño espacio.

2.5.2.3. Marcel Broodthaers: *Musée d'Art Moderne*

Cabe destacar la propuesta del artista belga Marcel Broodthaers (1924-1976) el *Musée d'Art Moderne*. Este museo se mantuvo en funcionamiento hasta el año 1972 siendo su última activación en la *documenta 5* de Kassel (Erickson, 1999) cuyo director artístico fue Harald Szeeman. Durante los cuatro años de actividad adaptaría múltiples formas, pues carecía tanto de una colección permanente como de ubicación. Este museo se componía de varias secciones, de las que posiblemente el *Departement des Aigles* sea la más conocida. Manuel J. Borja-Villel señala la manifestación de 1972, en la *Städtische Kunsthalle* de Düsseldorf «Broodthaers presentó 266 objetos que representaban águilas, tomados prestados de cuarenta y tres museos “reales” y de numerosas colecciones privadas» (2020, p. 225). En ella se presentaban en vitrinas, estantes o colgados, diversos objetos de con una antigüedad que abarcaba desde el Oligoceno hasta el momento en el que se llevó a cabo la obra.

Esta operación, señala Borja-Villel, es el resultado de unir dos conceptos opuestos, por una parte, la idea de René Magritte de que la obra forma parte de un sistema de signos, y por otra, la de Marcel Duchamp, de que el significado de la obra se determina a partir del discurso en el cual está inscrito. Con ello, presenta una crítica al sistema por su artificialidad: «se oponía a toda historia cultural y mostraba, tomando el águila como modelo, lo contextual de la misma» (2020, p 225). Y añade «lo que consigue es que se cuestionen los cimientos sobre los que se asienta esa yuxtaposición, que se nos muestra como discursiva y dependiente de los diversos paradigmas históricos» (Borja-Villel, 2020, p. 226).

El proyecto de Broodthaers, por su cuestionamiento al papel de las instituciones culturales, es considerado como un «punto de inflexión en el pensamiento crítico sobre las instituciones del arte y su función en los procesos de producción de significado» (Ruiz, 2014, p. 6) y con frecuencia es incluido en la primera generación de crítica institucional junto a Daniel Buren o Hans Haacke entre otros.

2.5.2.4. Robert Filliou: *Galerie Légitime*

Otro de los ejemplos lo encontramos de la mano de Robert Filliou, una de las figuras más conocidas del grupo *Fluxus*. Se trata de *Galerie Légitime*, una galería en miniatura contenida en un sombrero en la cual se transportaban obras suyas y de otros artistas. Siguiendo la idea de Marcel Duchamp de un museo transportable, esta propuesta permitía a Filliou presentar sus trabajos y exponer en diversos lugares.

La pieza adoptaría formas distintas a lo largo de los años, inicialmente como gorra, posteriormente como bombín y por último como sombrero de copa transparente. Este último modelo permitía observar las obras u objetos del interior.

Hannah Higgins detalla que la pieza de 1962/1963 contenía diversos objetos manipulables como un sello de goma, monedas o una partitura (2002).

Galerie Légitime, se trata de una propuesta que da forma al planteamiento de desinstitucionalización, de crítica institucional (Higgins, 2002); sin embargo, la autora señala que se trata de una lectura incompleta: «Viendo la pieza simplemente como una antigalería, la declaración antimuseo deja poco espacio para las conversaciones que surgieron con los transeúntes, la cuidadosa manipulación de las cajas, la apreciación de la textura del periódico» (p. 150).

Y añade que «el valor de la Galería como testimonio de la experiencia cotidiana reside precisamente en esa cualidad: la imposibilidad de dar cuenta de cada significado contemporáneo o futuro de la obra» (p. 150). Cabe señalar que parte de la riqueza de esta propuesta radica en las posibilidades que brinda la transpirabilidad y movilidad de las piezas de su interior, en tanto en cuanto es posible activarla en espacios cotidianos.

2.5.4. Receptáculos de obras colaborativas

En el arte contemporáneo, cajas, maletas y otros tipos de contenedores han servido de receptáculo de obras de varios artistas, como muestran algunas de las creaciones del grupo *Fluxus* o la obra *7 Objects in a Box* (1966).

En cuanto al grupo artístico al que se adscribe Robert Filliou, cabe recuperar en este punto algunas de las múltiples creaciones objetuales y embaladas. Ben Vautier, uno de los miembros del grupo, «considera que, en cuanto continente, *Fluxus* es la continuación de la maleta de Duchamp» (Vautier citado en Castro, 2019, p. 120).

A modo de antología de las producciones artísticas de algunos de los artistas del grupo, Jorge Maciunas, fundador de *Fluxus*, diseñó y ejecutó diversas propuestas, experimentando con

soportes variados como el *Periódico Fluxus* en formato textual o las *Fluxfilms*, en las que se usaba el medio audiovisual.

De igual manera, Maciunas diseñó y creó una serie de piezas concebidas como receptáculos o embalajes de algunos de los elementos que dan cuenta de las creaciones en un periodo de tiempo determinado. Son las conocidas como antologías y respondían a múltiples funciones: «dar un orden coherente al voluminoso producto creativo de los artistas individuales asociados a *Fluxus*; propagar el nombre de *Fluxus* y los declarados ideales antiformalistas y antiartísticos del movimiento; y establecer un sistema de distribución independiente del mercado artístico dominante» (Trainor, 1999, p. 83).

Así, en primer lugar, se ejecutó en el año 1963 la primera *Fluxus Year Box*, planteada como una edición de cajas de madera que contenía una colección de las obras producidas durante ese año. En su interior se encuentran elementos como objetos, fotografías, partituras de eventos o escritos en papel (Hendricks, 1988).

Posteriormente, en 1964 y 1965, se crearon los *Fluxkits*, un conjunto de piezas tridimensionales contenidas en un maletín portable de tamaño reducido con un interior diseñado para guardar las obras objetuales y otras impresas. Se realizaba un número reducido de ejemplares que variaban en cuanto a contenido y medida. Los *Fluxkits* fueron definidos por el propio Maciunas como un «museo *Fluxus* en miniatura» (Hendricks, 1988).

Finalmente, señalar el *Flux Cabinet* (1975/1977), un aparador de madera de juegos de salón de grandes dimensiones (122 x 33 x 33,5 cm) con veinte cajones con forma cuadrangular (30,4 x 30,4 cm) en los que cada uno alberga una obra de uno de los artistas, diseñado y organizado por Maciunas. Entre las obras se encuentran:

En el séptimo cajón, Ben Vautier preparó un *Flux SuicideKit*, un surtido de navajas de afeitar, pastillas para dormir, cerillas y otros objetos potencialmente letales. Para el primer cajón, John Lennon ideó un *Magnification Piece*, un par de binoculares incrustados en el fondo del cajón, ofreciendo a los espectadores inspecciones de cerca de sus propios pies. Maciunas contribuyó con su *Excreta Fluxorum* al cajón número doce, una irónica taxonomía pseudocientífica de las heces de insectos y mamíferos, ordenadas según su orden de “desarrollo evolutivo”. (Trainor, 1999, p. 83)

A diferencia de las *Flux Year Box* y *Flux Kit*, el *Flux Cabinet* fue concebido como una versión de lujo y antología final por lo que se limitó a una edición de dos; sin embargo, solo una fue completada antes de la muerte de Maciunas (Trainor, 1999).

Como señala Flores (2009), las *Fluxus Boxes* y *Fluxkit*, «ocupan un lugar equidistante entre las nociones más aceptadas de “archivo” y de “obra de arte”» (p. 160). Del mismo modo, el autor indica que algunas de estas propuestas aluden a la obra *La Boîte-en-valise* de Marcel Duchamp, al tiempo que «cuestionan el concepto de autonomía estética» (p. 160).

Como se observa, el grupo produjo un considerable número de obras objetuales y móviles, «esta agitación nómada sigue provocándonos (incitándonos a decir algo diferente) y, sobre todo, revela, lúcidamente, la raíz demoledora de nuestra cultura» (Castro, 2019, p. 121).

Asimismo, como ejemplos de obra colaborativa cabe señalar *7 Objects in a Box* (1966), limitada a setenta y cinco copias. Se trata de una caja de madera que contiene siete obras, cada una de ellas elaborada por un artista en diversos medios. Allan D'Arcangelo y *Side-View Mirror*, un espejo retrovisor montado sobre una base; Roy Lichtenstein la pieza *Sunrise*, una pieza de esmalte sobre acero en la que se presenta una puesta de sol en colores azul amarillo y blanco; Jim Dine *Rainbow Faucet*, un grifo con pequeño arcoíris pintado en la base; la pieza *Little Nude* en la que Tom Wasselmann presenta el detalle de un torso desnudo; Claes Oldenburg y *Baked Potato*, en la que simula una patata asada; *Chicken*, de George Segal, y la pieza *Kiss*, de Andy Warhol, una serigrafía de una imagen en blanco y negro en la que se presenta un plano detalle de un beso (The Museum of Modern Art, s. d.-a). Esta propuesta sirvió como modelo para la pieza *ACT UP Art Box* (1993/1994). Se trata de una iniciativa del colectivo ACT UP fundado en el año 1987 en Nueva York para la lucha contra el SIDA. Este colectivo encargó a siete artistas la creación de una obra para una «caja de arte» de edición limitada, con el objetivo de recaudar fondos para la organización. La caja de madera rectangular (35,6 x 61 cm) se encuentra dividida en seis compartimentos de igual tamaño para cada una de las piezas realizadas por las y los artistas Ross Bleckner, Louise Bourgeois, Kiki Smith, Mike Kelly, Lorna Simpson y Simon Leung. Asimismo, cuenta con una séptima, en este caso no objetual, la obra de Nancy Spero, *To the Revolution* pintada sobre la tapa de la caja (The Museum of Modern Art, s. d.-b). Todas estas piezas, aunque plásticamente diferentes, abordan los conceptos de la fragilidad y la resistencia, entre otros.

CAPÍTULO 3

Metodología

3.1. Diseño y características del estudio

Nuestro objeto de estudio, el objeto como recurso didáctico y los materiales didácticos objetuales elaborados por museos y centros de arte contemporáneo, tal y como se presentó en el marco teórico, es un fenómeno complejo y cambiante. Por este motivo, para el diseño de la investigación, se han utilizado métodos extraídos del diseño de investigaciones basadas en el estudio de casos múltiples.

En esta investigación se estudia el uso del objeto como recurso didáctico en un contexto particular (museos y centros de arte contemporáneo de España) teniendo en cuenta su conceptualización, uso, características formales y aspectos didácticos con el objetivo de contextualizar su uso y proponer una clasificación de las posibilidades de aplicación para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo.

Siguiendo los criterios de clasificación de las investigaciones educativas propuestos por Latorre *et al.* (2003), la presente investigación tiene una finalidad aplicada, con alcance temporal y transversal, dado que estudia la realidad en un momento concreto; según su profundidad situamos el trabajo como una investigación exploratoria de carácter descriptivo exploratorio, por su orientación a proporcionar un acercamiento a un objeto de estudio del que existen escasas

publicaciones previas y que permitirá definir otras líneas de trabajo; con un carácter de la medida mixto; que se desarrolla sobre el campo o terreno; y orientada al descubrimiento aplicado, con una concepción ideográfica, sin pretender establecer nuevas leyes (ver Tabla 8).

Tabla 8. Presentación de las características de la investigación

CRITERIO	CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
FINALIDAD	Aplicada	- Se busca la resolución de un problema práctico.
ALCANCE TEMPORAL	Transversal	- Se estudia un aspecto en un momento concreto.
PROFUNDIDAD U OBJETIVO	Investigación exploratoria de carácter descriptivo	- Se orienta a proporcionar un acercamiento al objeto de estudio que permita definir futuras líneas de investigación.
CARÁCTER DE LA MEDIDA	Mixta	- El carácter es mayoritariamente cualitativo, en tanto que busca comprender la realidad desde el punto de vista de sus agentes y utiliza el lenguaje como fuente. Este se combina con la presentación de algunos de los resultados en datos cuantitativos.
MARCO EN EL QUE TIENE LUGAR	De campo o sobre el terreno	- Se analiza una situación real.
CONCEPCIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO	Ideográfica	- Se estudia una situación concreta y singular sin pretender generar nuevas leyes.
DIMENSIÓN TEMPORAL	Descriptiva	- Se basa en el estudio de un fenómeno en el momento actual y tal y como aparece, sin introducir cambios deliberados.
ORIENTACIÓN QUE ASUME	Orientada al descubrimiento y aplicada	- La orientación es generar o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva. - Adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos.

Fuente: elaborada a partir de Latorre *et al.* (2003)

Como adelantamos, el diseño de la investigación se basa en el estudio de casos múltiples. Tal y como señalan Rodríguez *et al.* (1996) y Stake (1999), estos resultan adecuados para el estudio de situaciones particulares sin pretender generalizaciones. Asimismo, Latorre *et al.* (2003) indican que este método es «apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos» (p. 237). Por otra parte, entre sus particularidades encontramos que este tipo de estudios atienden al contexto particular en el que se produce o tiene lugar un fenómeno (Muñoz y Muñoz en Bisquerra, 2004).

En esta investigación se realiza un análisis de los casos, dado que el nivel de profundidad es menor debido a la falta de conocimiento acerca de los casos objeto de estudio, lo que dificulta el diseño de herramientas, así como la selección de los perfiles informantes. Los casos no han sido seleccionados intencionalmente por su relevancia como es habitual en los estudios de caso

(Stake, 1999), sino que, debido a la orientación al descubrimiento de la investigación, se han seleccionado todos aquellos que cumplieran los criterios de inclusión-exclusión del estudio.

Siguiendo a Stake (1999) se indica que se trata de un análisis de casos múltiples o estudio colectivo, puesto que en él se buscan casos y situaciones diferentes que permitan aflorar las dimensiones del problema objeto de estudio y que faciliten una clasificación de este tipo de propuestas y de los posibles usos del objeto.

En cuanto a la unidad de análisis, es preciso indicar que se trata de un «producto social» (Babbie, 2000), en este caso, de objetos y de materiales didácticos, es decir, un producto resultado de una creación humana.

El estudio consta de dos fases diferenciadas. Por una parte, se realizó una fase de sondeo, en la que se contactó de forma exhaustiva con la muestra potencial de museos y centros de arte contemporáneo de España con la finalidad de detectar aquellos espacios que cuentan con un material didáctico objetual.

Para ello, en primer lugar, se elaboró una muestra a partir de combinar las bases de datos del *Directorio de Museos y Colecciones de España del Ministerio de Cultura* (Ministerio de Cultura y Deporte, s. d.-a) y el *Localizador de Centros de Arte Contemporáneo en España* (Ministerio de Cultura y Deporte, s. d.-b) ambas de acceso público. Posteriormente se diseñó una encuesta con el objetivo de conocer los materiales didácticos de los que dispone el centro o institución, y tras su elaboración se contactó telefónicamente y por correo electrónico con los centros e instituciones de la muestra para recabar la información necesaria. Por último, se procedió al análisis de los datos obtenidos. Esta fase se llevó a cabo entre septiembre del 2018 y abril del 2019.

La segunda consistió en el análisis de los materiales objetuales de los centros que fueron incluidos en el estudio y que aceptaron participar en este. De forma paralela a la elaboración final de la muestra, se diseñaron los instrumentos de recogida y análisis de datos. Por una parte, un guion para la entrevista presencial con las personas de la institución que pudiese facilitar información sobre los materiales, y por otra, un guion diseñado para la recogida de información sobre la observación del material y el registro fotográfico mediante imagen fija de los materiales. También se elaboraron siete fichas de recogida y análisis de datos que aglutinan la información recopilada a través de la entrevista, la observación y la documentación de cada caso. Estas fichas fueron validadas por la comunidad científica mediante la revisión por parte de dos expertas con una destacable trayectoria en el ámbito del diseño de proyectos y materiales didácticos en espacios patrimoniales. Adicionalmente, se realizó un trabajo de documentación sobre cada una de las instituciones que conforman la muestra final. Esta tarea consistió en la revisión de publicaciones

impresas y *online* con el objetivo de contextualizar y conocer la realidad del centro o institución, así como en orientar las siguientes acciones.

Realizadas estas tareas, se llevó a cabo el trabajo de campo que consistió en visitar los espacios. En todos los casos las visitas tuvieron una duración de una jornada, durante la cual se mantuvo una entrevista que fue grabada mediante registro de voz, con algunas de las personas de la institución que pudieran facilitar información exhaustiva sobre el material. Se observó *in situ* y se registró mediante fotografía el material didáctico objetual. Posteriormente, esta información se volcó en la ficha de recogida de datos. Para ello, se realizaron transcripciones de la información más relevante de las entrevistas, se visionaron las imágenes registradas y se revisó la documentación facilitada. A continuación, se procedió al análisis e interpretación de los datos. Por último, analizada la información de cada uno de los casos, se realizó una propuesta de clasificación.

Las acciones y tareas indicadas se desarrollaron en el periodo de abril del 2019 a septiembre del 2020.

3.2. Instituciones y espacios de arte contemporáneo potenciales

Para el proceso de selección de la muestra potencial, se utilizaron dos bases de datos que recopilan información exhaustiva sobre los museos y centros de España: el *Directorio de Museos y Colecciones de España*, dependiente del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España (Ministerio de Cultura y Deporte, s. d.-a); y el *Localizador de Centros de Arte Contemporáneo en España*, proyecto de la Subdirección General de Promoción de las Bellas Artes (Ministerio de Cultura y Deporte, s. d.-b).

En el primer caso, el *Directorio de Museos y Colecciones de España* es una herramienta que alberga información sobre 1.640 museos y colecciones museográficas existentes en España, todos ellos reconocidos oficialmente por cada una de las Comunidades Autónomas según la legislación vigente. Se trata de una plataforma *online* de servicio público, titularidad del Ministerio de Cultura y Deporte.

Cada una de las instituciones recogidas en el directorio cuenta con una ficha en la que se facilitan datos generales sobre el centro, aspectos sobre la visita, datos descriptivos, actividades y servicios, así como una galería de imágenes (ver Tabla 9).

La información recogida depende de cada una de las instituciones correspondientes, tanto su actualización como la información que se proporciona, por lo que es posible que en algunos casos

no se incluyan todos los datos correspondientes a cada uno de los aspectos antes señalados por no ser campos obligatorios³³. Asimismo, la plataforma, permite a las personas representantes de un museo o colección museográfica gestionar la solicitud de alta en el directorio para que los datos figuren en el fichero.

Tabla 9. Información presentada en la base de datos del Directorio de Museos y Colecciones de España

BLOQUES	INFORMACIÓN PROPORCIONADA
INFORMACIÓN GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre del centro - Museo/Colección - Dirección postal - Director/a - Teléfono - Fax - Correo electrónico - Página web
VISITA	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo llegar - Horario de apertura - Días de cierre habitual - Días de cierre - Tarifa gratuita - Tipo de acceso
DESCRIPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Misión - Reseña - Historia - Fecha de creación/apertura - Temática - Titularidad - Gestión - Colección del museo - Colección digitalizada y publicada en línea - Enlace a colección digitalizada - Edificio histórico/singular
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de actividades - Público al que se dirigen las actividades
SERVICIOS DE LOS QUE DISPONE	
GALERÍA (imágenes del centro)	

Fuente: elaborada a partir de Ministerio de Cultura y Deporte (s. d.-a)

³³ A fecha de 1 de octubre del 2018 se realizó una consulta telefónica al departamento correspondiente para conocer con mayor profundidad el proceso de inclusión y actualización de la información de esta base de datos.

El directorio cuenta con dos buscadores, uno general destinado a indagaciones sencillas y otro avanzado³⁴. En ese caso se optó por una búsqueda sencilla dado que se pretendía elaborar una muestra amplia que incluyera un número significativo de instituciones.

La herramienta de búsqueda sencilla permite realizar un rastreo a partir del nombre de la institución, la localización (comunidad autónoma, provincia y municipio) o la temática. En este último filtro, se incluye una división en 14 categorías excluyentes según el tema central del museo: Arqueológico, Arte Contemporáneo, Artes Decorativas, Bellas Artes, Casa-Museo, Ciencia y Tecnología, Ciencias Naturales e Historia Natural, De Sitio, Especializado, Etnografía y Antropología, General, Histórico, Textiles e indumentaria u Otros.

En último lugar, permite seleccionar si se desea incluir en la búsqueda, los museos, las colecciones o ambos.

Para la investigación se utilizó exclusivamente el filtro «temática» en el que se seleccionó la categoría «Arte Contemporáneo»; se incluyeron en la búsqueda «museos» y «colecciones», lo que permitió obtener un listado final de 143 museos³⁵.

Para continuar, se utilizó la base de datos del directorio *Localizador de Centros de Arte Contemporáneo en España*, incluido en el proyecto *Localizador de residencias, espacios de creación y centros de arte contemporáneo*. Este proyecto, impulsado por el Ministerio de Cultura y Deporte -Secretaría de Estado de Cultura- Subdirección General de Promoción de las Bellas Artes, tiene como finalidad proporcionar estrategias de apoyo a creadores y agentes que favorezcan su formación y conocimiento (Ministerio de Cultura y Deporte, s. d.-b). Se elaboró una herramienta *online* de acceso público en la que se incluyen tres directorios internacionales de residencias y espacios para la creación artística (América Latina, Europa y Estados Unidos) y uno específico de España (el *Localizador de Centros de arte contemporáneo en España* antes mencionado). Este último, está formado por un total de 543 centros de arte: museos, espacios de arte independientes, así como nuevos espacios de trabajo, distribuidos en todas las comunidades y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla:

³⁴ Este permite realizar una búsqueda en base a criterios como el tipo de gestión, los personajes de la colección, si el museo cuenta con una colección digitalizada y publicada en línea; los tipos de actividades y el público destinatario; aspectos para la visita como el intervalo del horario de apertura o intervalo de precios o el tipo de acceso y visitas, así como servicios y accesibilidad.

³⁵ Los datos obtenidos corresponden al momento en el que se llevó a cabo esta fase de la investigación con fecha de última actualización a 1 de octubre del 2018.

- Instituciones: permite consultar todas las infraestructuras en las que se puede exponer, comisariar, gestionar, escribir textos para los catálogos... Además, sirve de ayuda a técnicos y directores de otras instituciones, tanto nacionales como del exterior, para establecer posibles relaciones y redes de cooperación.
 - Espacios independientes: en la actualidad la cultura y el arte contemporáneo no se mueven exclusivamente a través de infraestructuras oficiales y públicas, sino que el sector se ha organizado en colectivos, asociaciones o segmentos de público que han configurado espacios de arte independientes, centros y salas alternativos y *underground*.
 - Nuevos espacios de trabajo: los denominados espacios de *coworking* o redes o *networking*, son actualmente foros físicos donde los profesionales de la cultura desarrollan su trabajo: gestores, diseñadores, fotógrafos, realizadores, artistas, etcétera.
- (Ministerio de Cultura y Deporte, s. d.-b)

Es preciso destacar que el localizador incluye datos de centros de estos tres tipos, pero no establece una clasificación de las diferentes tipologías.

Este recoge datos informativos³⁶ y los presenta de forma sintetizada sobre cada uno de los espacios, tales como: el nombre del centro, una descripción de este, información de contacto (dirección postal, teléfono, correo electrónico, web y redes sociales), tipología de centro (público o privado), año de inauguración, colección y biblioteca.

Esta base de datos se encuentra *online* disponible en dos formatos. Por un lado, se presenta mediante un mapa interactivo, en el que podemos acercarnos al área geográfica que nos interese y seleccionar el centro o espacio. Una vez seleccionado, se despliega la información sintetizada del mismo. Por otro, en el lado izquierdo superior del mismo mapa podemos realizar una búsqueda mediante filtros, primero según la comunidad autónoma y posteriormente según la provincia.

También encontramos la información recogida en formato de catálogo bajo el título *Páginas amarillas del arte contemporáneo en España* (Ministerio de Cultura y Deporte, 2014/2015). Se trata de una publicación descargable en formato [.pdf] desde la misma web antes mencionada.

³⁶ La información que se proporciona en el directorio se obtuvo a partir de terceros tal y como se señala en la web: «Aunque se ha hecho todo lo posible para que la información de esta plataforma esté actualizada, el Ministerio de Cultura y Deporte no se hace responsable de la imprecisión o desactualización de la información mostrada ya que esta se ha obtenido a través de terceros» (Ministerio de Cultura y Deporte, s. d.-b).

En esta investigación, se utilizó este segundo formato de catálogo, ya que presenta de manera exhaustiva todos los centros y espacios.

Para la investigación se combinaron las bases de datos del *Directorio Museos y Colecciones de España del Ministerio de Cultura* y el *Localizador de Centros de Arte Contemporáneo de España*. Tras cotejar y ordenar la información, poniendo especial atención a que no se produjeran duplicidades, se obtuvo una muestra potencial de 549 instituciones y espacios de arte contemporáneo (ver Figura 25).



Figura 25. Tipologías de espacios e instituciones que conforman la muestra
Fuente: elaboración propia

Como se presentó en el marco teórico, algunos materiales didácticos objetuales son diseñados y elaborados por espacios independientes o por asociaciones culturales para implementarse en museos o centros escolares (como en los casos de «Museum in a Box», ver apartado 2.4.5.2.). Por este motivo, a pesar de que la investigación se centra en los materiales de museos y centros de arte contemporáneo, en la muestra del sondeo se ha optado por incluir los nuevos espacios de creación. En ocasiones el diseño y creación de estos materiales aparece vinculado a proyectos o grupos de investigación universitarios (como el caso de «Instant Class Kit» creado por The Pedagogical Impulse), o a empresas de creación de materiales didácticos. Sin embargo, no ha sido posible tener en cuenta estos últimos casos en la muestra final debido a las limitaciones temporales.

3.2.1 Cuestionario sobre material didáctico objetual

Con el objetivo de conocer qué instituciones o centros de arte contemporáneo de España³⁷ disponen de material didáctico objetual, se realizó un sondeo mediante encuesta con fin exploratorio, optando en este caso por un muestreo no probabilístico (Bisquerra, 2004).

³⁷ El sondeo se realizó entre octubre del 2018 y marzo del 2019. Se tienen en cuenta los materiales vigentes durante este período. Los criterios de inclusión-exclusión se detallan en el apartado (3.2.3.).

Este método resulta adecuado para describir una muestra demasiado grande como para ser observada (Babbie, 2000), tal y como ocurre en este estudio. Asimismo «las encuestas también son excelentes vehículos para medir las opiniones y tendencias de una población grande» (Babbie, 2000, p. 234). Para hacer llegar el cuestionario autoadministrado (ver Figura 27) se optó por el modo de envío y remisión por correo electrónico.

Elaborada la muestra potencial, se diseñó una ficha simplificada destinada a la recogida de datos para la investigación y actualización de la información (dado que las bases de datos podrían presentar algunos datos desactualizados), con el objetivo de sistematizar el proceso de recogida de información. En la Tabla 10 se presentan los datos que se recogieron de los centros a partir de combinar ambos directorios. Estos incluyen: nombre de la institución, provincia, comunidad autónoma, teléfono, correo electrónico y número identificativo asignado, combinados con otros datos obtenidos tras el contacto: teléfono general de contacto actualizado, teléfono específico del departamento encargado o persona responsable de estos materiales, correo electrónico general actualizado, correo electrónico específico del departamento encargado o persona responsable de estos materiales, fecha de contacto, envío de cuestionario (sí/no), respuesta por vía telefónica (sí/no), están interesados en recibir los resultados (sí/no), observaciones.

Tabla 10. Tabla de trabajo interno de recogida de información de contacto con las instituciones

NÚMERO
NOMBRE
PROVINCIA
COMUNIDAD AUTÓNOMA
TELÉFONO GENERAL DE CONTACTO
TELÉFONO GENERAL DE CONTACTO ACTUALIZADO
TELÉFONO ESPECÍFICO DEL DEPARTAMENTO ENCARGADO O DE LA PERSONA RESPONSABLE
CORREO ELECTRÓNICO GENERAL DE CONTACTO
CORREO ELECTRÓNICO GENERAL ACTUALIZADO
CORREO ELECTRÓNICO ESPECÍFICO DEL DEPARTAMENTO ENCARGADO O DE LA PERSONA RESPONSABLE
FECHA DE CONTACTO
ENVÍO DE CUESTIONARIO (sí/no)
RESPUESTA POR VÍA TELEFÓNICA (sí/no)
ESTÁN INTERESADOS EN RECIBIR LOS RESULTADOS (sí/no)
Observaciones

Fuente: elaboración propia

Para la obtención de datos, en primer lugar, se contactó telefónicamente con cada una de las instituciones o espacios que conforman la muestra, utilizando para ello el número de teléfono que figura en ambas bases de datos públicas. En algunos casos, se produjeron errores en esta llamada debido a una desactualización de la información; para solventar este problema, se procedió a realizar una búsqueda en la página web de la institución o espacio y cotejar con la que figuraba en las bases de datos. En caso de resultar diferente, se actualizó la información³⁸ en nuestra base de datos y se procedió al contacto.

En cuanto al contenido de la llamada, como es habitual en estos casos, se realizó un breve guion estructurado que orientase la conversación formal:

- Presentación formal de la doctoranda (nombre, estudios, directoras de tesis)
- Explicación de las bases de datos que se está utilizando
- Tratamiento de la información de manera anónima
- Explicación del estudio e invitación a participar en el mismo
- Agradecimiento

Este primer contacto se consideró pertinente para agilizar el proceso de investigación debido a la magnitud de la muestra. A su vez, al tratarse de teléfonos generales, en algunos de los casos la llamada fue derivada al departamento encargado o se nos facilitaron correos de contacto específicos de las personas que pudiesen atender la solicitud. De esta forma se trató de que la información llegase de manera correcta al mayor número de participantes posible.

Una vez presentado el estudio, en ocasiones se nos informó telefónicamente de que la institución o el espacio no contaba con materiales de estas características³⁹ y se trasladó el asentimiento verbal para participar en el estudio. Por otra parte, en los que afirmaron tener materiales y manifestaron voluntad expresa de participar en el estudio⁴⁰, se procedió al envío por correo electrónico de la carta institucional en la que se explicaron con más precisión los objetivos junto con la autorización de uso de los datos extraídos. Asimismo, en este correo electrónico se adjuntó el cuestionario, disponible en dos formatos: mediante documento adjunto, acompañado de una

³⁸ La información es pública y está disponible para cualquier persona interesada. Se trata del teléfono de contacto que figura en la web de las instituciones. Esta actualización se realizó en veintisiete casos. El número final de espacios con los que no fue posible establecer contacto por razones ajenas a la investigadora se detallan en el apartado 4.1.

³⁹ El número de respuestas obtenidas por teléfono se detallan en el apartado 4.1.

⁴⁰ En algunos casos no fue posible realizar un primer contacto por teléfono debido a que la llamada no fue atendida o el número marcado generaba error. En estos, se procedió a enviar la información mediante correo electrónico a la dirección que figuraba en la base de datos.

carta de presentación y una ficha estándar de cesión de datos; o bien mediante un formulario *online* creado con la herramienta de Formularios Google.

Transcurridos quince días desde la fecha de envío de este correo electrónico, en los casos en los que no se obtuvo una respuesta, se procedió a realizar un recordatorio formal de nuevo por vía telemática.

A todos los centros con los que se contactó y aceptaron participar en el estudio, se les remitió un cuestionario que constaba de once ítems organizados en dos bloques. Un primer bloque en el que se recogían datos de contacto por si fuese necesario ponerse en contacto de nuevo con la institución: nombre de la institución, persona de contacto, correo electrónico y teléfono. Un segundo bloque destinado a la información sobre los materiales con una primera pregunta cerrada (sí/no), y excluyente, sobre si la institución contaba o no con materiales educativos. En caso de que la respuesta fuese afirmativa, la persona encuestada estaba invitada a continuar con las siguientes seis cuestiones. En primer lugar, se solicitó una breve descripción del material y contenido, con el objetivo de que nos permitiese realizar una primera aproximación al recurso. Además, se preguntó acerca del público destinatario (pregunta abierta). En tercer lugar, una de las cuestiones centrales del estudio, se preguntó si el recurso contenía o no objetos o réplicas, pregunta con respuesta cerrada (sí/no). Posteriormente, se encuentra una pregunta referida al espacio y el momento en el que se hace uso del material, cuestión de respuesta múltiple para la que se preestablecieron tres opciones (como material de apoyo durante la visita/taller; para ceder a otros centros y trabajar previamente a la visita; para ceder a otros centros y trabajar con posterioridad a la visita) incluyendo una cuarta para otros usos, que, en este caso, se debía especificar. Por último, se introdujeron dos apartados para comentarios y añadir el posible enlace web en el que poder consultar información sobre el material (ver Figura 26).

DATOS DE CONTACTO

Institución:

Persona de contacto:

Correo electrónico:

Teléfono:

CUESTIONES SOBRE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS:

La institución cuenta con un material didáctico: Sí No

En caso afirmativo

Descripción breve del material y su contenido:

Público al que se dirige:

El material didáctico cuenta con objetos o réplicas: Sí No

Está concebido:

Como material de apoyo durante la visita/taller

Para ceder a otros centros y trabajar previamente a la visita

Para ceder a otros centros y trabajar con posterioridad a la visita

Otros _____

Comentarios o aclaraciones que desee añadir:

Enlace en el que podríamos encontrar más información sobre el material:

Figura 26. Cuestionario sobre material didáctico

Fuente: elaboración propia

3.2.3 Selección de centros con material didáctico objetual

Tras realizar la encuesta, se obtuvieron ciento sesenta y cuatro respuestas, de las cuales en sesenta y ocho casos se indicó que el museo o centros de arte contemporáneo contaban con material didáctico, por lo que fueron incluidos como muestra potencial final (esta información se detalla en el apartado 4.1). En estos casos se realizó una valoración de la información proporcionada y se aplicaron los seis criterios de inclusión y exclusión, seleccionándose aquellos que se ajustaron a las características de nuestro tema de estudio.

- Primer criterio: material didáctico objetual. Para elaborar este criterio de inclusión en la muestra, se ha tenido en cuenta la clasificación de materiales didácticos propuesta por Area (2004) a la que se hizo referencia en el capítulo 2, en la que se distingue entre modelos manipulativos, impresos y medios audiovisuales, auditivos y digitales. En el modelo manipulativo el autor incluye los objetos y recursos reales. En este sentido, no se han tenido en cuenta las réplicas fotográficas o modelos impresos. Sin embargo, es importante destacar que se estudian y analizan los dosieres o cuadernos informativos que acompañan el material objetual, entendiendo que estos documentos facilitan información relevante para el conocimiento del material o recurso.
- Segundo criterio: objetos reales y físicos. Los objetos deben de ser físicos y reales en el sentido en el que fueron conceptualizados en el marco teórico. Quedan excluidos por tanto aquellos materiales fungibles, así como instrumentos o herramientas destinadas a una actividad de tipo taller-laboratorio experimental que no se acompañen de objetos.
- Tercer criterio: disponibilidad y uso previo. Los materiales didácticos objetuales deben estar disponibles durante el curso 2018-2019 y haber sido utilizados previamente en, al menos, una ocasión. Quedan excluidos aquellos recursos en fase de prueba piloto o de nueva creación sin experiencias de uso.
- Cuarto criterio: lugar de uso. Se han tenido en cuenta los materiales utilizados como apoyo durante la visita o visita/taller dentro del espacio, como aquellos diseñados por la propia institución para utilizar en otro espacio (institucionales o no).
- Quinto criterio: público destinatario. Se ha atendido a todas las franjas o grupos de edad, así como a todos los públicos, sin establecer ningún criterio excluyente en este sentido.
- Sexto criterio: temática. El material didáctico objetual debe de abordar de manera central algún aspecto del arte contemporáneo. Se han tenido en cuenta aquellos que se refieren a una época, movimiento, artista, lenguaje artístico o plástico, una acción o proceso, material, técnica, concepto u obra concreta.
- Otros factores. En la selección de la muestra final han influido factores como la territorialidad, pues se trató de encontrar un equilibrio de representatividad geográfica, y que la investigadora pudiese viajar a las diferentes comunidades autónomas durante el período estipulado para el trabajo de campo.

3.3. Trabajo de campo: visita a los centros con material didáctico objetual

Aplicados los criterios de inclusión-exclusión se obtuvo una muestra potencial de once centros. La siguiente tarea fue la realización del trabajo de campo que consistió en visitar los centros y mantener una entrevista con el/la responsable de estos. Estas visitas se realizaron entre julio y noviembre del 2019. En tres de los centros no fue posible realizar la visita por razones ajenas a la investigadora y tuvieron que ser descartados de la muestra final, por lo que el trabajo de campo se desarrolló en ocho centros (ver apartado 4.2).

Para llevar a cabo esta fase, se contactó y valoró la participación de estas instituciones. Para ello, se negoció con los posibles implicados su participación en el estudio. En primer lugar, se contactó de nuevo por teléfono o por correo electrónico, informando de la segunda fase del estudio, en la cual se debería mantener una entrevista con alguna de las personas del centro que pudiese proporcionar más información sobre el material didáctico. A la vez, y dadas las características del estudio, resultaba necesario visualizar el material y registrarlo mediante imagen fotográfica, por lo que era imprescindible que estuviese disponible en la fecha de visita. Una vez aceptada la invitación a participar en esta siguiente fase, se concretaron fechas y horarios, que se adaptaron a la disponibilidad y preferencia de las instituciones y centros.

Para la realización del trabajo de campo se diseñaron dos instrumentos de recogida de datos (guion de entrevista y de observación y registro fotográfico) y siete fichas de recogida y análisis de datos. Estas últimas fueron cumplimentadas con posterioridad a la visita al centro, a partir de varias fuentes de información y del análisis.

En cuanto a las técnicas de recogida de datos, por un lado, se realizó un trabajo de documentación previo a la visita al centro, que consistió en recopilar información pública de diversas fuentes como la web o blog del centro o instituciones, libros y catálogos o vídeos. Posteriormente, se amplió con documentación proporcionada por los centros, como folletos o textos oficiales. A su vez, se realizaron entrevistas en todos los casos con personas que pudieran facilitarnos información exhaustiva sobre el material. Otra de las técnicas consistió en la observación directa del material y el registro fotográfico del mismo (ver Tabla 11).

La información y datos recopilados a lo largo de la investigación fueron almacenados en un disco duro externo personal encriptado. Al mismo tiempo, se realizó una copia de seguridad en una plataforma de almacenamiento en nube (*cloud storage*), también de uso personal, que fue actualizada de forma periódica. En cuanto al formato de los archivos se trabajó en [.docx] en el

caso de los archivos de texto, [.jpg] en el caso de las imágenes; [.m4a] en aquellos de audio y [.pdf] para los documentos de lectura.

Tabla 11. Tabla-resumen de las técnicas de recogida de datos e instrumentos utilizadas para la investigación

FASE	TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	INSTRUMENTO	OBJETIVO
SONDEO	Encuesta	Cuestionario (Fig. 26)	Obj. 1
TRABAJO DE CAMPO	Entrevista	Guion de entrevista semiestructurada (Tabla 19)	Obj. 2 Obj. 3
	Observación	Guion de observación y registro fotográfico (Tabla 20)	
	Registro fotográfico		
	Revisión de documentos		
		Fichas de recogida y análisis de datos: - Ficha 1. «Bloque 1. Identificación y contextualización» (Tabla 12) - Ficha 2. «Bloque 2. Descripción de la propuesta y del material» (Tabla 13) - Ficha 3. «Bloque 3. Diseño, creación, uso, evaluación y gestión del material» (Tabla 14) - Ficha 4. «Bloque 4. Aspectos formales I» (contenente) (Tabla 15) - Ficha 5. «Bloque 4. Aspectos formales II» (contenido) (Tabla 16) - Ficha 6. «Bloque 5. Aspectos didácticos» (Tabla 17) - Ficha 7. «Bloque 6. Material objetual» (Tabla 18)	

Fuente: elaboración propia

3.3.1. Fichas de recogida y análisis de datos

En este apartado procedemos a presentar de forma desglosada las fichas utilizadas como herramientas de recogida y análisis de datos. En total se utilizan seis fichas, comenzando por la que recoge los datos generales que permiten contextualizar el centro, hasta el análisis pormenorizado de nuestro objeto central de estudio, el uso de objetos en la educación:

- BLOQUE 1. Identificación y contextualización. Se recoge información básica referida a la institución como la localización, la tipología del centro, la colección y exposiciones que se organizan, así como los materiales didácticos que elabora y el tipo de propuestas objetuales o móviles.
- BLOQUE 2. Descripción de la propuesta y del material. Se refiere a aspectos descriptivos del material didáctico objetual tales como la temporalización, público destinatario, coste,

- contextualización y número de ejemplares del material, entre otros.
- BLOQUE 3. Diseño, creación, uso, evaluación y gestión del material.
 - BLOQUE 4. Aspectos formales del continente y contenido. En este bloque se detalla y analiza la forma y las dimensiones del continente, la facilidad para transportarlo acorde a los destinatarios, así como la relación con la temática. En lo que se refiere al contenido, se analizan los materiales de la propuesta, se numeran los objetos, la guía u orientación de uso, la persona a la que se dirige, la claridad con la que se expone cómo utilizar el material y se valora la explicación visual de la guía.
 - BLOQUE 5. Aspectos didácticos. Se recoge información acerca de los objetivos, los contenidos, competencias, conexión con otras áreas o temas, descripción de la secuencia de actividades, etcétera.
 - BLOQUE 6. Material objetual. En este bloque se recoge información concreta sobre los objetos, el número de réplicas, el nivel de participación e interacción y el tema central en relación con el ámbito artístico.

Se presenta información obtenida a partir de la entrevista, de la observación *in situ* del material, bases de datos, de otras fuentes como el dossier u otras publicaciones, así como presentación de análisis valorativos. Por este motivo, a continuación, se acompaña la herramienta de una columna adicional en la que se especifica la fuente (en el caso de ser una información ya dada) o si se trata de una información a partir de su análisis posterior.

Cabe destacar que la herramienta combina preguntas con respuestas cortas, respuestas largas descriptivas, imágenes, así como preguntas con diferentes opciones de respuesta. Este aspecto también se detalla en la columna adicional antes mencionada. Al mismo tiempo, se incluyen numerosos espacios destinados a observaciones, dada la necesidad de elaborar una herramienta lo suficientemente abierta y flexible para adaptarse a la realidad estudiada (estos no se han tenido en cuenta en el cómputo total de ítems de cada ficha).

Esta herramienta fue validada por dos evaluadoras externas expertas en creación de material didáctico interactivo y de proyectos educativos en espacios patrimoniales de la Universitat de Barcelona. Para ello, se elaboró un documento en el que se contextualiza brevemente el estudio y se presentan las tablas con una columna adicional editable destinada a las observaciones. A partir de los comentarios y sugerencias realizados por las expertas, se elaboró la versión final de la herramienta.

Respecto al diseño y estructura de la ficha, se ha tenido en cuenta, junto a los planteamientos expuestos en el marco teórico, el instrumento propuesto por Gómez-Redondo *et al.* (2017) para

el análisis de recursos didácticos patrimoniales.

BLOQUE 1. Identificación y contextualización

Este primer bloque está formado por doce ítems:

- Nombre del museo o centro
- Visita al centro
- Número identificativo
- Población
- Provincia
- Comunidad autónoma
- Tipología
- Tipo de centro
- Colección propia
- Exposiciones temporales
- Organización interna y acción educativa
- Materiales didácticos objetuales o móviles.

Los dos primeros se plantearon para dejar constancia de la visita, así como de las personas informantes, el espacio en el que se realiza la entrevista o la duración. Los ocho siguientes tienen como objetivo contextualizar el centro especificando su localización geográfica, tipología y colección. Esta información fue recogida en su mayoría de las bases de datos utilizadas, y durante la entrevista se formularon preguntas con el fin de conocer en mayor profundidad la institución, tanto el modelo de gestión como la colección, para realizar una presentación más exhaustiva del centro. Los dos últimos ítems se centran en los aspectos didácticos que buscan contextualizar la acción educativa, especificando si la institución o centro cuenta con un departamento específico, así como las personas involucradas en este, junto con la información de aquellos materiales didácticos objetuales o móviles con los que cuenta la institución (ver Tabla 12).

Tabla 12. Ficha 1 «Bloque 1. Identificación y contextualización»: fuente y tipo de respuesta

BLOQUE 1. IDENTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN		FUENTE Y TIPO DE RESPUESTA
<i>Nombre</i>		Base de datos Respuesta corta
<i>Visita al centro</i>	Fecha Entrevista (incluyendo hora de inicio y fin) Observación y registro fotográfico del material (incluyendo hora de inicio y fin) Visita salas de exposición Lugar Presentes (nombre y cargo que ocupan)	Datos informativos introducidos por la investigadora Respuesta corta
<i>Número identificativo</i>		
<i>Población</i>		Base de datos Respuesta corta
<i>Provincia</i>		Base de datos Respuesta corta
<i>Comunidad autónoma</i>		Base de datos Respuesta corta
<i>Tipología</i>	Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>	Base de datos Entrevista Respuesta única
<i>Tipo de centro</i>	<input type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Espacio independiente <input type="checkbox"/> Nuevo espacio de trabajo	Base de datos Opción única
<i>Colección propia</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>	Base de datos Entrevista Opción única
<i>Exposiciones temporales</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>	Base de datos Entrevista Opción única
<i>Organización interna y acción educativa</i>	Dotado de un departamento educativo: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Personal encargado de la acción educativa: <input type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externalizado <input type="checkbox"/> Personal interno y externalizado	Entrevista Opción única Respuesta corta
<i>Materiales didácticos objetuales o móviles</i>	Observaciones: Nombre del material: _____ <input type="checkbox"/> Objetual <input type="checkbox"/> Móvil	Entrevista Análisis Respuesta corta Opción múltiple

Fuente: elaboración propia

BLOQUE 2. Descripción de la propuesta y del material

En cuanto al segundo bloque, organizado en nueve ítems, se trata de profundizar en la presentación del material didáctico objetual, en los que se incluye:

- Nombre
- Descripción
- Número de ejemplares del material
- Temporalización
- Lugar de implementación
- Contextualización del material
- Público destinatario (detallando los grupos de edad)
- Población beneficiaria (datos del último año)
- Coste económico para el público

En primer lugar, se recoge el nombre del material o propuesta y se realiza una presentación de este junto con el número de ejemplares. A continuación, se detalla la temporalización, para lo que se elaboraron tres opciones previas: corta, en la que se incluyen aquellos materiales que se utilizan en una única sesión; media, aquellos que se utilizan entre dos y seis sesiones o hasta cuatro semanas; y larga, para aquellos de más de seis sesiones. Se contempló una cuarta opción «otros», para los posibles casos que no pudiesen ser incluidos dentro de las opciones anteriormente citadas. El quinto ítem, «lugar de implementación», atiende al espacio en el que se utiliza dicho material. Teniendo en cuenta los modelos previos presentados en nuestro marco teórico, se establecieron dos opciones generales: dentro del centro y fuera del centro, con sus respectivas opciones. En esta misma línea, atendiendo a los ejemplos presentados en el marco teórico, el punto inmediatamente posterior «contextualización del material», se centra en el tipo de modelo del material como un material inscrito en un proyecto educativo, un material de sala o autónomo. Se especifica también el público destinatario, detallando el grupo de edad, con el objetivo de conocer el tipo mayoritario, de haberlo, al que se dirige esta clase de propuestas. Para ello se establecieron cuatro segmentos, que en el caso del público escolar incluyen, a su vez, cuatro categorías en función de la etapa.

Se recoge información sobre la población beneficiaria del año anterior, en este caso del año 2018, o de ser destinado a público escolar atendiendo al curso 2018-2019, con la finalidad de saber si se trata de materiales con un amplio alcance o, por el contrario, su aplicación resulta puntual.

Por último, encontramos un ítem destinado al «coste económico para el público», información considerada de relevancia (ver Tabla 13).

Tabla 13. Ficha 2 «Bloque 2. Descripción de la propuesta y del material»: fuente y tipo de respuesta

BLOQUE 2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA Y DEL MATERIAL		FUENTE Y TIPO DE RESPUESTA
<i>Nombre</i>		Entrevista Respuesta corta
<i>Descripción</i>		Entrevista Dosier del material Otras publicaciones (incluyendo digitales) Respuesta larga
<i>Número de ejemplares del material</i>		Entrevista Respuesta numérica
<i>Temporalización</i>	<input type="checkbox"/> Corta <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Larga <input type="checkbox"/> Otra	Entrevista Opción única Respuesta corta
<i>Lugar de implementación</i>	<input type="checkbox"/> En el museo o centro: <input type="checkbox"/> Salas exposición <input type="checkbox"/> Área educativa <input type="checkbox"/> Otro espacio _____ <input type="checkbox"/> Fuera del museo o centro: <input type="checkbox"/> En la escuela <input type="checkbox"/> En otra institución _____ <input type="checkbox"/> En casa <input type="checkbox"/> Otro _____	Entrevista Opción múltiple
<i>Contextualización del material</i>	<input type="checkbox"/> Como material autónomo <input type="checkbox"/> El material es parte de un proyecto <input type="checkbox"/> Material de salas Observaciones:	Entrevista Opción múltiple
<i>Público destinatario</i>	<input type="checkbox"/> Escolar <input type="checkbox"/> E. Infantil _____ <input type="checkbox"/> E. Primaria: _____ <input type="checkbox"/> E. Secundaria: _____ <input type="checkbox"/> Bachillerato: _____ <input type="checkbox"/> Familiar _____ <input type="checkbox"/> Adulto _____ <input type="checkbox"/> Experto _____ <input type="checkbox"/> Otros _____	Entrevista Opción múltiple
<i>Población beneficiaria</i>	Nº: _____ <input type="checkbox"/> Ns/Nc	Entrevista Respuesta numérica
<i>Coste económico para el público</i>	<input type="checkbox"/> Recurso o programa gratuito <input type="checkbox"/> Recurso o programa de pago <input type="checkbox"/> Otros _____	Información recabada de la página web de la institución o centro Opción única
<i>Observaciones</i>		

Fuente: elaboración propia

BLOQUE 3. Diseño, creación, uso, evaluación y gestión del material

El tercer bloque, atiende a los aspectos de diseño, aplicación, evaluación y gestión del material de forma amplia, y contempla los siguientes ítems:

- Personal encargado del diseño
- Personal encargado de la creación
- Personal encargado de la aplicación
- El proceso de creación del material es abierto y requiere de las aportaciones de las personas usuarias
- Formación antes de la aplicación del material
- Fecha de creación
- Fecha de la primera aplicación
- Fecha de renovación
- Antecedentes del material (en el caso de ser una versión actualizada de otro material)
- Evaluación del material
- Sostenibilidad del material
- Cofinanciación o ayudas recibidas para la creación del material
- Medios en los que se difunde información sobre el material
- Gestión del material.

Los tres ítems iniciales versan sobre el personal. Sobre el diseño y creación nos preguntamos si se trata de personal de la institución o externo, con lo que buscamos conocer si existe una tendencia en cuanto a la conceptualización, diseño y creación de estos materiales, si ambas fases son llevadas a cabo por el mismo o diferente personal y qué implicaciones puede tener este aspecto en el desarrollo del material. En esta misma línea, se recoge información sobre quién se encarga de la aplicación de este.

El cuarto ítem profundiza en el proceso de creación, si se trata de un material preelaborado y cerrado o por el contrario es un recurso que se va construyendo a partir del uso y aplicación de este. Para su valoración se establece una escala de tipo Likert en la que 1 corresponde a la valoración más baja, es decir, un material muy poco abierto, y 5 a la valoración más alta.

A continuación, profundizando en este caso en la aplicación, se presenta información sobre la formación previa a la utilización del material.

Los ítems que van del sexto al octavo recogen las fechas de creación, de la primera aplicación y de renovación del material. Posteriormente encontramos un ítem destinado a la evaluación del mismo. En caso de realizarse esta, se recoge información sobre el personal encargado de llevarla a cabo, del momento en el que se realiza, así como del método utilizado.

El décimo punto analiza la sostenibilidad del material en función de tres criterios: la facilidad de recambio de las piezas, la resistencia de estas a varios usos y la resistencia del continente.

Por otra parte, se recoge información acerca de posibles ayudas o financiación recibidas para realizar algunas de las fases.

Los dos últimos apartados hacen referencia al trabajo de difusión de información acerca del material en diferentes medios, tanto impresos como digitales, junto a la gestión del material, poniendo especial atención en aquellos en los que su aplicación se realiza en un lugar externo al centro. En este caso, y siguiendo el estudio de modelos previos, se crearon dos grandes categorías: gestionado por la institución o gestionado por una empresa externa (ver Tabla 14).

Tabla 14. Ficha 3 «Bloque 3. Diseño, creación, uso, evaluación y gestión del material»: fuente y tipo de respuesta

BLOQUE 3. DISEÑO, CREACIÓN, USO, EVALUACIÓN Y GESTIÓN DEL MATERIAL		FUENTE Y TIPO DE RESPUESTA
<i>Personal encargado del diseño</i>	<input type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externo Nº personas: _____ Observaciones: _____	Entrevista Opción única Respuesta numérica
<i>Personal encargado de la creación</i>	<input type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externo Nº personas: _____ Observaciones: _____	Entrevista Opción única Respuesta numérica
<i>Personal encargado de la aplicación</i>	_____	Entrevista Respuesta corta
<i>El proceso de creación del material es abierto y requiere de las aportaciones de las personas usuarias</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	Análisis Opción única
<i>Formación antes de la aplicación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo Dirigida a: <input type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as de salas <input type="checkbox"/> Personas usuarias Observaciones: _____	Entrevista Opción única
<i>Fecha de creación</i>	_____	Entrevista Respuesta corta
<i>Fecha de la primera aplicación</i>	_____	Entrevista Respuesta corta
<i>Fecha de renovación</i>	_____	Entrevista Respuesta corta
	<i>(Indicando la última fecha y si se realiza periódicamente)</i>	Respuesta corta

BLOQUE 3. DISEÑO, CREACIÓN, USO, EVALUACIÓN Y GESTIÓN DEL MATERIAL		FUENTE Y TIPO DE RESPUESTA
<i>Antecedentes del material</i>	_____	Entrevista
	(En el caso de ser una versión actualizada de otro material)	Respuesta corta
<i>Evaluación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo En función del personal: <input type="checkbox"/> Interna: <input type="checkbox"/> Responsables del grupo: _____ <input type="checkbox"/> Educadores/as del museo: _____ <input type="checkbox"/> Público de la propuesta: _____ <input type="checkbox"/> Externa: _____ En función del momento: <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Continua o procesual <input type="checkbox"/> Final Método de recogida de información: _____ Observaciones: _____	Entrevista Análisis Opción única Respuesta corta
<i>Sostenibilidad del material</i>	Los objetos o piezas son de fácil recambio: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Los objetos o piezas son resistentes a varios usos: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> El continente es resistente: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	Análisis Opción única
<i>Cofinanciación o ayudas recibidas para la creación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo indicar: _____	Entrevista Opción única Respuesta corta
<i>Medios en los que se difunde información sobre el material</i>	<input type="checkbox"/> Web de la institución <input type="checkbox"/> Folletos u hojas informativas del centro <input type="checkbox"/> Redes sociales <input type="checkbox"/> Web propia destinada al recurso <input type="checkbox"/> No consta <input type="checkbox"/> Otros	Información recabada por la investigadora Opción múltiple
<i>Gestión del material</i>	<input type="checkbox"/> Dentro del centro <input type="checkbox"/> Fuera del centro: <input type="checkbox"/> Gestionado por la institución: <input type="checkbox"/> Se cede en préstamo (se gestiona su envío) <input type="checkbox"/> El personal del museo transporta el material <input type="checkbox"/> El personal del museo implementa la propuesta y transporta el material <input type="checkbox"/> Gestionado por una empresa externa <input type="checkbox"/> Otro Observaciones: _____	Entrevista Opción única
<i>Observaciones</i>	_____	

Fuente: elaboración propia

BLOQUE 4. Aspectos formales del continente y contenido

Este cuarto bloque examina los aspectos formales del material: del continente, en el caso de tratarse de un material objetual en un contenedor (independientemente de la forma de este) y del contenido.

Continente

- Detalle del continente (imagen)
- Forma
- Dimensiones
- Peso
- Material de fabricación
- Facilidad de transporte (acorde a una persona adulta)
- Facilidad de transporte (acorde a las personas destinatarias)
- Sistema de arrastre
- El continente permite intuir los materiales del interior
- Relación con la temática

Contenido

- Tipo de materiales que contiene (objetuales, impresos, audiovisuales u otros)
- Objetos (numeración)
- Guía, dossier u orientación de uso del material
- Persona a la que se dirige la guía
- Claridad con la que se expone cómo usar el material
- Explicación visual de la guía

En el caso de tener continente, se incluye una imagen y se recoge información sobre las características físicas, como la forma, el tamaño, el peso y el material o materiales de fabricación de los elementos exteriores. También se analizó la facilidad de transporte ya que como se reflejó en el apartado 2.4., uno de los aspectos que dificulta el uso continuado de estos recursos son las limitaciones que pueden presentar a la hora de ser transportados. Interesa conocer la facilidad de transporte en relación a las personas destinatarias con la finalidad de estudiar el grado de adecuación entre el diseño de estos artefactos y las personas usuarias. En esta línea, también cabe preguntarse si cuenta con un sistema de arrastre, un elemento que facilita su transporte. Finalmente, los dos últimos ítems valoran si el diseño permite intuir el interior del continente mediante los sentidos y la relación de este continente con la temática (ver Tabla 15).

De la misma manera se analiza el contenido. Para empezar, se realiza una lista de todos los elementos materiales que contienen, acompañado de una clasificación del tipo de material elaborada a partir de algunas de las aportaciones de las propuestas de Marqués (2000) y Area (2004). Posteriormente, se enumeran todos los objetos con los que cuenta. A continuación, se estudia la guía u orientación de uso del material. En el caso de contar con ella, se analiza el medio de difusión, la persona destinataria, la claridad con la que se expone el uso del material, así como la explicación visual de la guía (ver Tabla 16).

Tabla 15. Ficha 4 «Bloque 4. Aspectos formales I»: fuente y tipo de respuesta

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES I (CONTINENTE)		FUENTE Y TIPO DE RESPUESTA
<i>Continente</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Observación material Opción única
<i>Detalle del continente</i>		Observación - Registro fotográfico Imagen
<i>Forma</i>	<input type="checkbox"/> Maleta arrastre <input type="checkbox"/> Maleta/maletín <input type="checkbox"/> Caja <input type="checkbox"/> Baúl <input type="checkbox"/> Cesta <input type="checkbox"/> Bolsa/Bolso <input type="checkbox"/> Mochila <input type="checkbox"/> Otra: _____	Observación-Análisis Opción única
<i>Dimensiones</i>	_____ cm	Observación material Respuesta numérica
<i>Peso</i>	_____ kg	Observación material Respuesta numérica
<i>Material de fabricación</i>		Observación material Respuesta corta
<i>Facilidad de transporte (acorde a una persona adulta)</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	Análisis Opción única
<i>Facilidad de transporte (acorde a los destinatarios)</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	Análisis Opción única
<i>Sistema de arrastre</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Observación material Opción única
	Observaciones: _____	
<i>El continente permite intuir los materiales del interior</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ver <input type="checkbox"/> Escuchar <input type="checkbox"/> Tocar <input type="checkbox"/> Oler <input type="checkbox"/>	Análisis Opción única
<i>Relación con la temática</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	Análisis Opción única
<i>Observaciones</i>	Observaciones: _____	

Fuente: elaboración propia

Tabla 16. Ficha 5 «Bloque 4. Aspectos formales II»: fuente y tipo de respuesta

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES II (CONTENIDO)		FUENTE Y TIPO DE RESPUESTA			
<i>Tipo de materiales que contiene (objetuales, impresos, audiovisuales u otros)</i>	Imagen	Observación material Análisis			
	<table border="1"> <tr> <td>Material</td> <td>Tipo de material</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </table>	Material	Tipo de material
Material	Tipo de material				
.....				
<i>Objetos (numeración)</i>		Entrevista Dosier del material Observación del material Respuesta larga			
<i>Guía, dosier u orientación de uso del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Formato: <input type="checkbox"/> Impreso <input type="checkbox"/> Digital <input type="checkbox"/> Otro Título: _____ Enlace de la guía en digital: _____	Dosier del material Opción única Respuesta corta			
<i>Persona a la que se dirige la guía</i>	<input type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as del museo <input type="checkbox"/> Usuarios	Dosier del material Respuesta múltiple			
<i>Claridad con la que se expone cómo usar el material</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	Análisis Opción única			
<i>Explicación visual de la guía</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	Análisis Opción única			
<i>Observaciones</i>					

Fuente: elaboración propia

BLOQUE 5. Aspectos didácticos

El quinto bloque presenta los aspectos didácticos, entre los que figuran los siguientes ítems:

- Objetivos del material didáctico o propuesta
- Contenidos
- Competencias
- Conexión con otras áreas o temas
- Descripción de la secuencia de actividades
- Consulta de información en otras fuentes
- Nivel de flexibilidad de la propuesta

En primer lugar, se recogen los objetivos, contenidos y competencias que se busca trabajar mediante el uso del material o de la propuesta. Se trata de una exposición de estos tal y como se recogen en las publicaciones o indicaron los informantes durante la entrevista, ya que, para un análisis en profundidad, es necesario atender a cómo se trabaja y aplica el material.

El cuarto ítem está destinado al análisis de la conexión del material con otras áreas o temas, para lo que se plantea una tipificación en diez áreas adaptadas del currículo básico de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014). A pesar de no restringirse el estudio a materiales dirigidos a esta etapa formativa, se tuvo en cuenta esta clasificación con fin de facilitar el proceso de análisis. A continuación, se presentan cada una de las actividades propuestas, siguiendo un modelo en el que se recogen el título, los objetivos, una descripción de esta y la organización del grupo durante la dinámica. De igual manera, se valora el tipo de actividad en función de si se trata de observación, observación-manipulación, creación o resolución de un problema. Este modelo se duplica tantas veces como actividades se realicen con el material.

En esta misma línea, el siguiente punto analiza la búsqueda de información en otras fuentes, con un espacio destinado a observaciones, en el caso de haberlas. Por último, se plantea una valoración de la flexibilidad de la propuesta en su conjunto (ver Tabla 17).

Tabla 17. Ficha 6 «Bloque 5. Aspectos didácticos»: fuente y tipo de respuesta

BLOQUE 5. ASPECTOS DIDÁCTICOS		FUENTE Y TIPO DE RESPUESTA
<i>Objetivos del material didáctico o propuesta</i>	_____	Entrevista Dosier del material Otras publicaciones (incluyendo digitales) Respuesta larga
<i>Contenidos</i>	_____	Dosier del material Otras publicaciones (incluyendo digitales) Respuesta larga
<i>Competencias</i>	_____	Dosier del material Otras publicaciones (incluyendo digitales) Respuesta larga
<i>Conexión con otras áreas o temas</i>	<input type="checkbox"/> Ciencias de la Naturaleza <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Educación Artística <input type="checkbox"/> Valores Sociales y Cívicos <input type="checkbox"/> Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> Segunda Lengua <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Educación Musical <input type="checkbox"/> Nuevas tecnologías	Análisis Opción múltiple
<i>Descripción de la secuencia de actividades</i>	BLOQUE 1 Actividad 1 Título: Objetivo: Descripción: Organización de la dinámica: Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/> Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/>	Entrevista Dosier del material Otras publicaciones Análisis Respuesta corta Opción múltiple
<i>Consulta de información en otras fuentes</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> Observaciones:	Análisis Opción única
<i>Nivel de flexibilidad de la propuesta</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Observaciones:	Análisis Opción única
<i>Observaciones</i>		

Fuente: elaboración propia

BLOQUE 6. Material objetual

El último bloque presenta los objetos de la propuesta a partir de los siguientes ítems:

- Detalle de los objetos (imagen)
- Descripción del uso del objeto
- Número de réplicas
- Nivel de participación e interacción
- Tema/s central en relación con el ámbito artístico

En primer lugar, se presenta una imagen del objeto y a continuación se describe su uso. Después se atiende al número de réplicas del mismo objeto seguido del análisis del nivel de interacción y para finalizar, se indica el tema o temas centrales en relación con el ámbito artístico, para lo que se han tipificado diez opciones: contextualizar una época, artista, movimiento, lenguaje artístico o plástico, acción, material, técnica, concepto, interpretar una obra u otros (ver Tabla 18).

Tabla 18. Ficha 7 «Bloque 6. Material objetual»: fuente y tipo de respuesta

BLOQUE 6. MATERIAL OBJETUAL		FUENTE Y TIPO DE RESPUESTA
<i>Detalle de los objetos</i>	Imagen	Registro fotográfico Imagen
<i>Descripción del uso del objeto</i>		Entrevista Observación material Respuesta larga
<i>Número de réplicas</i>	Nº:	Observación material Respuesta numérica
<i>Nivel de participación e interacción</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	Análisis Opción única
<i>Tema/s central en relación con el ámbito artístico</i>	<input type="checkbox"/> Contextualizar una época <input type="checkbox"/> Artista <input type="checkbox"/> Movimiento <input type="checkbox"/> Lenguaje artístico o plástico <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Material <input type="checkbox"/> Técnica <input type="checkbox"/> Concepto <input type="checkbox"/> Interpretar una obra <input type="checkbox"/> Otros _____	Análisis Opción múltiple
<i>Observaciones</i>		

Fuente: elaboración propia

3.3.2. Entrevista presencial

Se diseñó un guion para la entrevista siguiendo la estructura de la ficha de recogida y análisis de datos, a través de la cual se recopiló una parte sustancial de la información. Como señalan Millar *et al.* (1992), se trata de una técnica de obtención de datos relevante para los objetivos de un

estudio. En este caso, se consideró especialmente adecuada en relación a los intereses de la investigación y los objetivos planteados.

Respecto a la tipología, se trata de una entrevista semiestructurada, con enfoque cualitativo, en la que se formularon cuestiones en torno a cuatro aspectos centrales: contextualización y acción educativa; los materiales didácticos objetuales; el proceso de diseño, gestión, aplicación y evaluación; y aspectos didácticos.

Estas entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial en la misma fecha de la visita al centro. Durante el encuentro se formularon preguntas abiertas y semiestructuradas planteadas a partir de un guion (ver Tabla 19) elaborado previamente y concebido para tener una duración aproximada de 1 h 15 min, que atendiese a los aspectos estudiados, pero lo suficientemente flexible como para permitir un margen para formular las cuestiones, adaptándonos al orden de exposición de los informantes.

En total, se realizaron ocho entrevistas en las que participaron once personas con diferentes perfiles. Cabe destacar que las personas informantes fueron propuestas por las diferentes instituciones o centros tras indicarles que la entrevista versaría sobre los materiales didácticos objetuales, entendiendo que estas podrían proporcionarnos una mayor información sobre el tema objeto de estudio.

Por orden de exposición de los casos, las personas entrevistadas fueron:

- Jose Antonio Agúndez García, director gerente del Consorcio Museo Vostell Malpartida y Alberto Flores, técnico de arte del Consorcio Museo Vostell Malpartida. Entrevistados el 10 de julio del 2019.
- Fernando Echarri, director del área educativa del Museo Universidad de Navarra. Entrevistado el 20 de agosto del 2019.
- Rosa Eva, coordinadora de proyectos educativos de la Fundació Antoni Tàpies. Entrevistada el 15 de octubre del 2019.
- Núria Aldeguer, directora del servicio educativo de la Fundación Gala-Salvador Dalí. Entrevistada el 28 de octubre del 2019.
- David Plaza, artista y educador del Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March; y Celina Quintas, coordinadora del Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March. Entrevistados el 10 de octubre del 2019.

También fueron entrevistadas:

- Begoña Torres, subdirectora general de Promoción de las Bellas Artes y Silvia Carrascal, vicerrectora de Docencia y Aprendizaje de la Universidad Camilo José Cela y participante del grupo *VAE Visual Arts in Education*. Entrevistadas el 12 de julio del 2019.
- Patricia Marqués, coordinadora de los programas públicos y educativos de la Fundación Suñol. Entrevistada el 25 de octubre del 2019.
- Ariadna Piñol, responsable del área educativa de la Fundació Sorigué. Entrevistada el 6 de noviembre del 2019.

Para registrar la información, todas las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento de las personas informantes, y se tomó nota de toda aquella referencia o datos que se consideraron especialmente relevantes, con el objetivo de facilitar y realizar rigurosamente el posterior proceso de volcado y análisis. Es preciso destacar que esta entrevista se llevó a cabo en todos y cada uno de los casos, sin embargo, el orden de exposición y formulación de las preguntas, así como el espacio en el que tuvo lugar, varió sustancialmente en cada uno de ellos. Esta información aparece indicada al inicio de cada una de las fichas de los casos en los anexos (ver Anexo 1-5).

Tabla 19. Guion para las entrevistas presenciales y objetivos de las preguntas

ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA	OBJETIVO
PRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Agradecimiento y presentación - Objetivos de la investigación y tratamiento de los datos - Consentimiento para la grabación de voz de la entrevista y registro fotográfico del material - Presentación de las personas informantes: perfiles y cargos 	<i>Presentar la investigación, a la entrevistadora y a los informantes</i>
CENTRO Y MATERIALES. CONTEXTUALIZACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Información general sobre el museo (Infraestructura, colección, exposiciones temporales, personal -gestión, técnico, difusión, administración, funcionamiento, etcétera- organigrama y distribución en departamentos) 	<i>Relacionar los aspectos organizativos y logísticos con las acciones educativas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Información sobre los programas educativos y los materiales didácticos del centro 	<i>Contextualizar las acciones educativas</i>
PROPUESTA Y DESCRIPCIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS OBJETUALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Materiales didácticos objetuales (descripción) - Nombre, público destinatario, ámbito de aplicación, temporalización, número de ejemplares del material, población beneficiaria 	<i>Describir el material didáctico objetual</i>
PROCESO DE DISEÑO Y APLICACIÓN	
Diseño y creación <ul style="list-style-type: none"> - Personal encargado del diseño - Personal encargado de la creación - Proceso de creación del material - Modelos previos (de la institución u otros) - Fecha de renovación - Cofinanciación o ayuda para alguna de las fases 	<i>Conocer cómo se llevó a cabo el proceso de diseño y creación del material</i>
Gestión <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de gestión del material (especificar si se utiliza dentro o fuera del espacio del centro o institución) - Implementación y aplicación 	<i>Describir el proceso de gestión del material atendiendo a posibles cambios</i>
Aplicación <ul style="list-style-type: none"> - Personal encargado de la aplicación - Formación previa a la utilización del material (de existir) 	<i>Describir el proceso de aplicación</i>
Evaluación <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del material - Personal encargado, momento en el que se realiza y método 	<i>Conocer el proceso de evaluación del material</i>
ASPECTOS DIDÁCTICOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos que se pretenden alcanzar con el uso del material o la propuesta didáctica - Descripción de la secuencia de implementación de la propuesta (organización y tipo de actividades) - Cómo se utilizan los objetos - Desde la experiencia personal, qué posibilidades ofrece trabajar con los materiales objetuales u objetos 	<i>Conocer los aspectos didácticos de la propuesta, poniendo especial atención al uso de los objetos</i>
CIERRE Y AGRADECIMIENTOS	

Fuente: elaboración propia

3.3.3. Observación y registro fotográfico

Otra de las técnicas de recogida de datos consistió en la observación directa y el registro fotográfico mediante imagen fija de los materiales didácticos. La observación directa del material se hizo en compañía de las personas entrevistadas, lo que facilitó la obtención de información adicional acerca del recurso en cuestión.

En algunos casos, esta observación se realizó en las propias salas del museo. Ello permitió conocer y valorar las características físicas y formales de los materiales, hecho fundamental, dado que constituyen el objeto de estudio. Al efecto, se elaboró un breve guion que recoge aspectos formales del material: del continente (forma, tamaño, peso, material y sistema de arrastre) y del contenido (lista de todos los materiales que se incluyen detallando el soporte, objetos y número de réplicas de cada objeto) (ver Tabla 20).

Se registró también mediante fotografías el material didáctico objetual a analizar, así como otros materiales de interés para la investigación facilitados por el propio personal de los museos e instituciones.

Tabla 20. Guion de observación y registro fotográfico

ASPECTOS FORMALES DEL MATERIAL
- Continente (forma, tamaño, peso, material, sistema de arrastre)
- Contenido (lista de todos los materiales que se incluyen detallando el soporte, objetos, número de réplicas de cada objeto)
REGISTRO FOTOGRÁFICO
- Imágenes de cada uno de los objetos (cenital y plano picado)
- Imagen del conjunto de los elementos
- Imagen del contenedor (de existir) cerrado. Fotografía en plano picado
- Imagen del contenedor (de existir) abierto en la que se observen los elementos del interior y disposición

Fuente: elaboración propia

Se visitó, además, las exposiciones temporales y permanentes de siete de los ocho centros y museos de la muestra. Tres de estas visitas se realizaron en compañía de los informantes del estudio, que proporcionaron información complementaria, lo que permitió conocer en mayor profundidad los casos de la muestra: en dos de ellos se efectuó una simulación de una visita guiada (Museo Vostell Malpartida y Fundació Antoni Tàpies) y en otro se facilitó el acceso a las diversas instalaciones del museo (Museo Universidad de Navarra).

CAPÍTULO 4

Presentación de resultados

En los apartados que siguen se presentan los resultados obtenidos de la encuesta realizada a las instituciones y centros de arte contemporáneo potenciales, así como del trabajo de campo. El capítulo se estructura en cuatro apartados. El primero de ellos muestra la participación en la encuesta, el proceso de selección de la muestra final y presenta el número de espacios que cuentan con un material didáctico objetual. A continuación, se describe cada uno de los casos estudiados en los que se llevó a cabo el trabajo de campo. En el tercer apartado se procede a la presentación del análisis realizado a partir de los datos recabados en los cinco casos estudiados. Por último, en el cuarto apartado se presenta una síntesis de los resultados obtenidos.

4.1. Instituciones y espacios de arte contemporáneo potenciales

De los 549 espacios de arte contemporáneo e instituciones que configuran la muestra potencial, un 33,5% (n=184) aceptaron participar en el estudio, un 50,6% (n=278) no contestaron a la solicitud y, con un 15,8% (n=87) no se pudo establecer contacto debido a que la llamada no fue atendida y el correo electrónico obtenido de la base de datos o de la actualización de la web generaba un error y no llegaba al destinatario.

De las 184 instituciones que aceptaron participar en el estudio, en 20 de los casos se indicó que la institución o espacio no tenía actividad o se procedería a su cierre en las siguientes semanas o meses, motivo por el cual no fueron incluidos en el análisis del conjunto final conformado por 164 espacios.

Así, de las instituciones y centros que aceptaron participar y tenían actividad en el momento de desarrollo del estudio (n=164), en un 41,4% (n=68) de los casos se indicó que la institución cuenta con material didáctico y se excluyeron del análisis un 58,5% (n=96). De estos, en un 53,6% (n=88) se indicó que no cuentan con material didáctico; en un 3,0% (n=5) que realizan acciones educativas, pero no cuentan con material didáctico; y en un 1,8% (n=3) la información proporcionada fue contradictoria.

En cuanto al medio de comunicación con los centros que aceptaron participar y contaban con actividad (n=164), la información se proporcionó mayoritariamente mediante la respuesta al cuestionario preelaborado en un 51,2% (n=84) de los casos; en un 39,0% (n=64) se facilitó la información por correo electrónico; y en un 9,7% (n=16) la información se proporcionó vía telefónica (ver Figura 27).

Es importante destacar que, el que la institución o espacio haya indicado que no cuenta con material didáctico o educativo, no es un sinónimo de que no se lleve a cabo un trabajo educativo y de mediación, tal y como queda reflejado en las respuestas de las personas informantes.

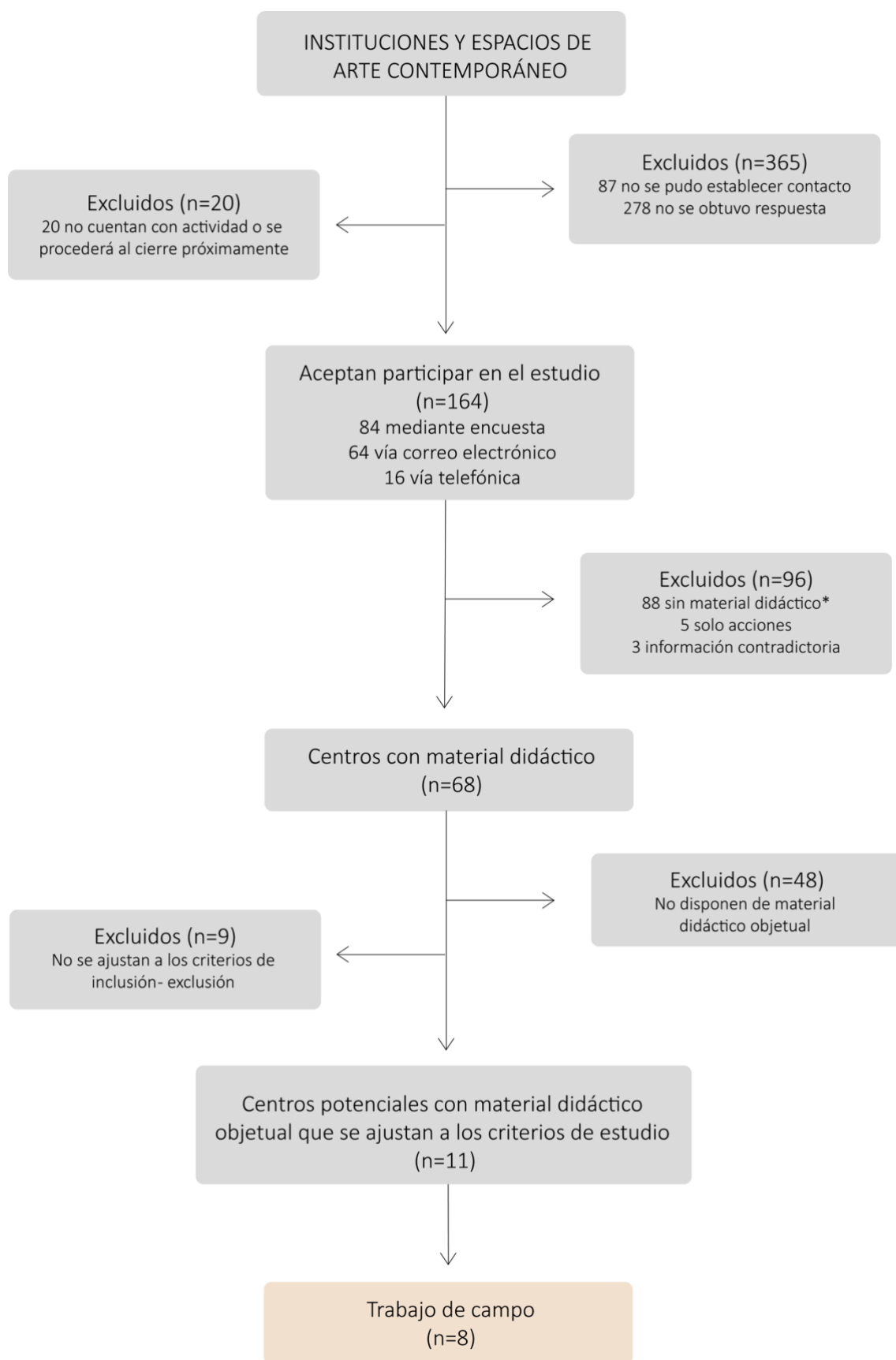


Figura 27. Gráfico de proceso de concreción de la muestra final
Fuente: elaboración propia

4.2. Descripción de los casos de materiales didácticos objetuales

De la muestra analizada, se detectaron veinte museos y centros de arte contemporáneo potenciales con material didáctico objetual, de los cuales once se ajustaban a todos los criterios de inclusión establecidos previamente (ver Tabla 21). Sin embargo, como se adelantó, en tres casos no fue posible realizar la visita por razones ajenas a la investigadora y fueron descartados de la muestra final. Por este motivo el trabajo de campo se llevó a cabo en ocho de los once museos y centros distribuidos en seis comunidades diferentes (ver Figura 28).

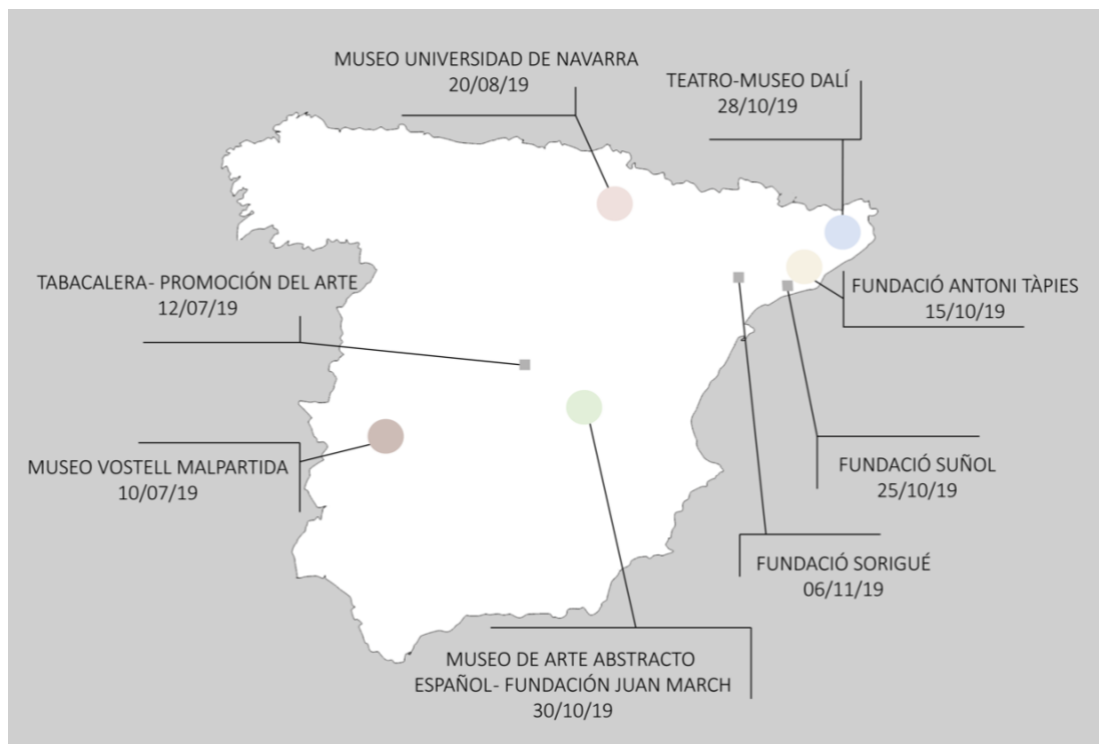
Tabla 21. Centros que se ajustan a los criterios de inclusión del estudio

COMUNIDAD	PROVINCIA	CIUDAD	CÓDIGO	CENTRO	Material didáctico ^a	Recurso didáctico ^b
Castilla la Mancha	Cuenca	Cuenca	203	Museo de Arte Abstracto Español. Fundación Juan March	•	
		Barcelona	275	Fundació Antoni Tàpies		•
Cataluña	Barcelona	Barcelona	284	Fundació Suñol	•	
		Mollet de Vallès	290	Museu Abelló	•	
	Girona	Figueres	325	Fundación Gala-Salvador Dalí	•	•
	Lleida	Lleida	331	Fundació Sorigué	•	
Madrid	Madrid	Madrid	369	Museo Thyssen-Bornemisza	•	
		Madrid	378	Tabacalera-Promoción del Arte	•	
Valencia	Alicante	Alicante	418	Museo de Arte Contemporáneo de Alicante		•
Extremadura	Cáceres	Malpartida de Cáceres	457	Museo Vostell-Malpartida	•	
Navarra	Navarra	Pamplona	500	Museo Universidad de Navarra	•	

(a) El objeto forma parte de un material didáctico

(b) El objeto es un recurso didáctico utilizado durante la visita

Fuente: elaboración propia



□ Espacios visitados con materiales que presentan alguna diferencia en cuanto a cómo se conceptualizó el objeto en esta investigación.

○ Espacios con materiales que se analizaron en profundidad. Se presentan los colores con los que se identifican en adelante.

Figura 28. Muestra final y espacios en los que se llevó a cabo el trabajo de campo

Fuente: elaboración propia

A continuación, se procede a la presentación de los cinco casos analizados. En la presentación de todos ellos se sigue la siguiente estructura. En primer lugar, se presenta y contextualiza la institución. En segundo lugar, se aborda de forma breve la acción educativa, atendiendo especialmente a otros materiales didácticos diseñados por el museo. En tercer lugar, se procede a la descripción pormenorizada del material: la experiencia de aplicación, sus aspectos formales y didácticos y el uso del objeto. Asimismo, se dedica un apartado a la presentación breve de los casos restantes, exponiendo los motivos por los cuales no ha sido posible el análisis de las propuestas en mayor profundidad.

4.2.1. Museo Vostell-Malpartida

El Museo Vostell-Malpartida de Cáceres (en adelante MVM) es una institución pública adscrita a la Consejería de Cultura de la Junta de Extremadura, gestionada por un consorcio formado por tres entidades públicas: la Consejería de Cultura de Extremadura, la Diputación Provincial de Cáceres y el Ayuntamiento de Malpartida de Cáceres, que garantizan el mantenimiento y funcionamiento del museo.

El MVM fue inaugurado en el año 1976 por Wolf Vostell, artista vinculado al grupo *Fluxus* y una de las primeras figuras del *Happening* en Europa. La llegada de Vostell a Malpartida de Cáceres se produce por su relación afectiva y posterior matrimonio con Mercedes Guardado Olivenza (actual directora del museo), aunque anteriormente inicia su vinculación con el contexto artístico del Estado español a través de los encuentros en Madrid y Barcelona organizados por el Instituto Alemán, así como *Los Encuentros de Pamplona* del año 1972.

La institución se encuentra en el entorno del paraje natural de Los Barruecos, en el municipio de Malpartida de Cáceres, ubicada en un edificio, antiguo lavadero de lanas, activo durante los siglos XVIII y XIX. En el exterior de este edificio se encuentran dos esculturas del artista: *V.O.A.E.X. Viaje de (H)ormigón por la Alta Extremadura* (1976), y *El Muerto que tiene Sed* (1978) (Museo Vostell Malpartida, s. d.). En su conjunto, se trata de un complejo declarado Bien de Interés Cultural-Sitio Histórico por la Junta de Extremadura.

El MVM alberga tres colecciones de arte contemporáneo: la *Colección Wolf y Mercedes Vostell*; *Colección Fluxus-Donación Gino Di Maggio* y la *Colección de Artistas Conceptuales*. También, desde el año 2005, acoge el Archivo *Happening* Vostell (AHV), un extenso archivo que cuenta con fondos documentales, bibliográficos, fotografía, etcétera, relativos a Vostell y a otros integrantes del movimiento *Fluxus* que el propio artista recopiló, conservó y ordenó desde los años 60 (Agúndez y Gómez, 2009).

La *Colección Wolf y Mercedes Vostell*, permanente, está dedicada a la obra del artista fundador Wolf Vostell y presenta un recorrido por sus etapas artísticas más representativas. Está formada por esculturas, relieves, cuadros de gran formato, instalaciones, serigrafías y cuadros-objetos. Son numerosas las obras que incluyen objetos cotidianos tales como platos, coches, televisores o materiales como el hormigón; objetos que son entendidos por el artista dentro de la simbología fetichista de su época y con los que pretendía evidenciar los conflictos sociales y ecológicos de la modernización.

La segunda colección, *Colección Fluxus-Donación Gino Di Maggio* está constituida por un conjunto de 250 obras (ambientes, instalaciones, cuadros, cuadros-objetos, fotografías, manifiestos, vídeos, esculturas, partituras o textos) de treinta y un artistas de procedencia europea, norteamericana y asiática que, desde finales de los años 50 y 60 se vincularon a los movimientos *Fluxus* y *Happening*.

Respecto de esta colección, Michel Giroud señala:

La donación de Di Maggio reúne un conjunto de obras que fueron, en la mayoría de los casos, acciones; son las huellas o las partituras de acciones. Las fotos, películas o vídeos,

manifiestos y diversos textos son los complementos necesarios de estos conjuntos de actos. La museificación no debe transformarlos en puros objetos de contemplación, aunque padezcan inevitablemente el efecto de cosificación inherente a toda exhibición en museo. (1998, p. 24)

La colección fue donada a Wolf Vostell por el coleccionista y director de la Fundación Mudima de Milán, Gino di Maggio, en la década de los 90 y se trata de la más importante y extensa colección de *Fluxus* de Europa. Gino di Maggio señala que «las obras que en un aspecto físico están representadas en esta colección son solo un testimonio, no siempre fácilmente legible, de la riqueza de ideas y de acontecimiento que estos artistas nos han propuesto, y también de su muy especial actitud» (Di Maggio, 1998, p. 21).

La tercera, *Colección de Artistas Conceptuales*, se compone de 60 obras de 48 artistas de diferentes nacionalidades, aunque destaca un importante número de artistas procedentes de España, Portugal y Polonia. Todos ellos fueron invitados por el propio Wolf Vostell a participar y organizar actividades artísticas y culturales en el MVM desde sus inicios como «las Semanas y el Día de Arte Contemporáneo (SACOM –1978, 1979, 1980– y DACOM –1983–) y quisieron regalar algunas de sus obras» (Cortés, 2017, p. 25). Así, esta colección se ha visto incrementada a lo largo de los años fruto de las relaciones que Vostell mantenía con otros artistas y la sociedad.

4.2.1.1. Acción educativa

A pesar de que el espacio se inauguró en el año 1976, no fue hasta hace 25 años cuando se rehabilitaron los espacios y comenzó a funcionar como museo, tal y como se conoce en la actualidad. Hasta entonces era un planteamiento más utópico, de centro de creación y arte del propio artista.

En lo que respecta a la organización y gestión, el personal de administración y dirección de MVM se compone de dos técnicos de arte, una administrativa y una persona encargada de las visitas guiadas y de las acciones educativas.

El museo organiza estas visitas guiadas, atendiendo a todo el espectro de públicos, tanto en edad como niveles, recibiendo en torno a unos 330-350 grupos al año (en este dato se incluyen todos los grupos de edades y públicos).

Además, participa en la investigación y difusión del patrimonio histórico, cultural y artístico a través de otras acciones y actividades educativas, como la organización de jornadas, encuentros y colaboraciones con otras instituciones. En cuanto a los materiales didácticos, desde el año 2018, el museo cuenta con dos libros didácticos dirigidos a niños y niñas de 6 a 12 años. Uno sobre el

Museo Vostell Malpartida: *Barruecos, Malpartida, Vostell* (Jaraíz, Soto, Pérez *et al.*, 2018), un libro ilustrado en el que se presenta, a modo de relato, la llegada de Wolf Vostell a Malpartida y su trabajo en el entorno de Los Barruecos, y otro sobre el Museo Monumento Natural: *Los Barruecos y el Museo Vostell Malpartida: Descubre el arte y la naturaleza en un espacio de aventuras* (Jaraíz, Soto, Hernández *et al.*, 2018), en el que se presentan conceptos como la musealización y se abordan temas como el medioambiente.

Ambos libros son el resultado del proyecto de investigación ACCIÓN VII-Subprograma Diputación de Cáceres (Referencia ACCIÓN VII-01) *Museo Vostell Malpartida – Monumento Natural Los Barruecos. Un modelo interdisciplinar e intertextual entre el patrimonio cultural y natural y el niño*, coordinado por el profesor de la Facultad de Formación del Profesorado, Francisco Javier Jaraíz Cabanillas. El objetivo de este proyecto fue contribuir a la difusión del patrimonio cultural y natural del MVM y su entorno, así como fomentar el respeto por el mismo.

4.2.1.2. El «Colaboratorio *Fluxus*»

El «Colaboratorio *Fluxus*» o «El increíble colaboratorio de la familia *Fluxus*» es una maleta en la que se incluyen un conjunto de propuestas y materiales didácticos para aproximarse a las prácticas *Fluxus*, a las colecciones del Museo Vostell Malpartida y al entorno natural de Los Barruecos (Boserman, 2012a).

Esta maleta se concibe como recurso móvil dirigido a alumnado de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria. Inicialmente, el recurso se conceptualizó de una manera abierta en lo que se refiere tanto a la temporalización como al espacio. Es decir, las actividades funcionan de manera autónoma, por lo que no es necesario implementarlas en su totalidad ni de una forma organizada ni secuencial; del mismo modo puede utilizarse tanto en el centro escolar, antes de la visita, o en el espacio del MVM durante la visita o en talleres didácticos.

Su objetivo es «acercar el arte contemporáneo a los más jóvenes, tomando como casos de estudio el movimiento *Fluxus* y las colecciones del MVM». Pero, «no es un proyecto para aprender desde un punto de vista histórico o puramente académico. Este es un proyecto experimental, donde la idea es que los alumnos participantes tomen consciencia de su capacidad para expresarse y puedan desarrollar su creatividad, desde sus singularidades personales» (Boserman, 2012a).

Este material fue creado en el año 2012 por Carla Boserman⁴¹, y, una vez creado, se realizó una experiencia piloto en el C.E.I.P Los Arcos de Malpartida de Cáceres con el objetivo de realizar un testeo y ajustar las actividades a los destinatarios. La prueba se realizó con ocho grupos de alumnos (dos grupos por curso de 3º a 6º de Educación Primaria), implementando en cada curso una actividad diferente⁴².

Para la difusión del proyecto se creó un blog⁴³ con cuatro entradas: un texto reflexivo sobre el arte contemporáneo, una presentación del material «Colaboratorio *Fluxus*», una descripción detallada acompañada de fotografías del material y una última donde consultar y descargar material que se encuentra impreso en la maleta (dosier para el profesorado, fichas de actividades, material complementario para las actividades y fotografías de la colección, el espacio natural y el MVM). Finalizado el proyecto, puso a disposición del MVM el material, encargado desde entonces de su gestión y difusión.

El «Colaboratorio *Fluxus*» es una caja/maletín de madera de 69 x 32 x 17 cm, con un asa que facilita su transporte. Su interior está dividido en cuatro compartimentos: un bolsillo de tela en la parte superior izquierda con el material impreso para las actividades de *mail art*; en la parte superior derecha encontramos una serie de fotografías del entorno natural de Los Barruecos y fotografías de las colecciones del MVM; en la parte inferior el dosier para el profesorado con las instrucciones de uso junto al material, nueve fichas de actividades, modelo ficha para crear cómics, modelo careta *Fluxus* e iconos *Fluxus* para decorar postales (ver Figura 29).

Por último en la parte inferior izquierda se sitúa una caja de madera que contiene dieciséis objetos relacionados directamente con las obras de las colecciones: cinta métrica de costura, automóvil y moto de juguete, una cuchara curvada, semillas de cacao de la Amazonía colombiana, lana, trozo de hormigón, dos tapones de corcho, barra de labios, peonza, baraja de póker de cincuenta y dos cartas, bombilla, cinta de grabación, sílex tallado al estilo de las herramientas

⁴¹ Artista y educadora sin vinculación al MVM, pero que, por iniciativa propia, y tras recibir una beca para el proyecto, se puso en contacto con la institución. El proyecto fue realizado con el apoyo de una Beca al Talento Joven - Decreto de Ayudas para Jóvenes con ideas, que concedía la Consejería de los Jóvenes y del Deporte. Actualmente gestionadas desde la Secretaría General del Gobierno de Extremadura en colaboración con la Dirección General de Empresa y Actividad Emprendedora.

⁴² No se dispone de información sobre el tipo de evaluación. Este proceso aparece descrito en el blog de la propuesta <https://colaboratoriofluxus.wordpress.com/experiencia-piloto-talleres-en-c-e-i-p-los-arcos-malpartida-de-caceres/>

⁴³ Se trata de un blog público que puede consultarse en la siguiente dirección web <https://colaboratoriofluxus.wordpress.com/>



Figura 29. Detalle del exterior e interior del «Colaboratorio Fluxus»
Fuente: Ana Portela Fontán

prehistóricas, limón de juguete, silbato y cinco avellanas (Boserman, 2012b, p. 11) (ver Figura 30).

La maleta contiene el dossier *El increíble colaboratorio de la familia Fluxus* (Boserman, 2012b), dirigido al profesorado o a la persona que lo vaya a aplicar. Este documento se estructura en dos partes: una primera, en la que se hace una breve introducción y se presenta el grupo artístico *Fluxus*, así como la relación de Wolf Vostell con este; las claves para entender el movimiento artístico, tales como la participación, el carácter lúdico, el *mail art*, las acciones y *performance*; acompañado de un segundo apartado en el que se presenta el funcionamiento del material, incluyendo instrucciones y una descripción detallada del continente.

La segunda parte de la guía, de mayor extensión, incluye una propuesta de las nueve actividades, agrupadas en tres bloques: un primero, «El simbólico mundo de los objetos», con tres actividades que abordan el uso de materiales y objetos cotidianos y encontrados, aspecto relacionado con las tres colecciones del museo; seguido de «La gran familia *Fluxus*: Arte conceptual y por correo», relacionado con la Nave 2 del museo y la *Colección Fluxus-Donación Gino Di Maggio*, en el que se presentan cuatro actividades que abordan los conceptos relacionados con arte conceptual, dadaísmo, *mail art* y poesía visual; y un tercero «“Arte=Vida=Arte” MVM de arte y naturaleza» en el que se proponen dos actividades relacionadas con el entorno natural del museo y el centro de interpretación de las vías pecuarias.

Cada uno de estos tres bloques se acompaña de una introducción. Del mismo modo, cada una de las actividades, de una descripción y un cuadro resumen en el que se indican los materiales necesarios para el desarrollo y los objetivos. La maleta incluye un total de nueve fichas para cada actividad, en la que se indica: bloque al que pertenece la actividad, número, título, materiales, edad o nivel al que se destina la actividad, temporalización estimada y organización del grupo.



Figura 30. Detalle de la caja del «Colaboratorio *Fluxus*»

Fuente: Ana Portela Fontán

A continuación, se presenta de manera resumida la secuencia de actividades propuestas (ver Tabla 22) (Boserman, 2012b):

«El simbólico mundo de los objetos»:

- Dibujar los objetos y asignarles palabras/conceptos: la actividad consiste en asignar de manera individual tres palabras, conceptos o ideas que se asocien a alguno de los objetos de la caja, para poder ponerlo en común e identificar aquellos significados compartidos y diferentes.
- Crear la historia a partir de un objeto: se trata de elaborar una historia/cómic de seis viñetas a partir de uno de los objetos de la caja. Previamente, se realiza un análisis y reflexión acerca del objeto a partir de preguntas tales como: ¿Qué sabemos de los objetos? ¿Cómo es su color y textura? ¿Es un objeto natural o industrial? ¿Para qué sirve? ¿Quién lo utiliza? ¿Para qué? ¿De qué material está compuesto? Etcétera.
- Diseñar y crear vuestra propia caja: la propuesta plantea la creación de una obra colectiva a partir de ensamblar objetos seleccionados por el alumnado. Estos objetos deben de ser seleccionados bajo un criterio, o estar relacionados con una temática.

«La gran familia *Fluxus*: Arte conceptual y por correo»:

- Los *Fluxus* tienen un símbolo (un logotipo) propio: diseño y creación de un símbolo que represente clase, colegio, grupo, etcétera, en la misma línea del que los miembros del grupo *Fluxus* habían creado a partir de un icono extraído de las culturas precolombinas.
- *Poem Machine* (para hacer un poema Dadá): realizar poemas experimentales dadaístas a partir de recortes de periódico.
- *Fluxus Balance*: Arte correo para todxs [sic]: esta actividad propone la creación de una obra postal a partir de materiales recuperados, revistas, entradas de cine, *tiques*, etcétera. Está vinculada de forma muy estrecha a la obra de la colección *Fluxus Balance* (1993) de Mieko Shiomi.
- La poesía de los objetos: se propone hacer un poema-objeto con objetos cotidianos y otorgarles un nuevo significado.

«“Arte=Vida=Arte” MVM de arte y naturaleza»:

- ¡Observar y *Flash!* El arte de vivir: Por grupos, el alumnado debe buscar y fotografiar escenas de la vida cotidiana que pongan en valor un hecho artístico. Se propone crear pequeñas cajas de observación, colocar la imagen en una de las caras internas y hacer un pequeño agujero en la cara opuesta.
- Diseñando esculturas para un museo al aire libre: Se propone crear una maqueta de un diseño de esculturas al aire libre para el entorno natural de Los Barruecos. (Boserman, 2012b)

Tabla 22. Tabla-resumen de las propuestas de actividades del «Colaboratorio *Fluxus*»

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN	EDAD	OBJETIVO
«El simbólico mundo de los objetos»			
Dibujar los objetos y asignarles palabras/conceptos	Individual 1 h 30 min	Desde 8 años hasta primer ciclo de ESO	Advertir que cada objeto puede generar sensaciones y emociones diferentes en cada persona, al igual que las obras de arte contemporáneo
Crear la historia a partir de un objeto	Grupo 1 h 30 min	Desde 8 años hasta primer ciclo de ESO	Entender que en muchas ocasiones los objetos utilizados por los artistas en sus obras son escogidos porque nos cuentan una historia, son sinónimos de situaciones, se refieren a algo
Diseñar y crear vuestra propia caja	Grupo 2 sesiones	Desde los 10 años	Aprender a manejar el lenguaje simbólico de los objetos, a crear una obra con sentido colectivo y aprender a decidir, valorar y a explicar el porqué del objeto elegido
«La gran familia <i>Fluxus</i> : Arte conceptual y por correo»			
Los artistas <i>Fluxus</i> tienen un símbolo (un logotipo) propio	Grupo 1 h	Desde los 8 años	Comprender el valor simbólico y representativo de un símbolo, a la vez que la posibilidad de re-apropiación y rediseño de este
<i>Poem Machine</i> (para hacer un poema Dadá)	Individual De 1 h a 2 h	Desde los 8 años	Desarrollar un ejercicio poético y visual basado en una técnica dadaísta
<i>Fluxus Balance</i> : Arte correo para todxs	Grupo De 1 h a 2 h	Desde los 8 años	Crear objetos/obras para un intercambio de obras de <i>mail art</i>
La poesía de los objetos	Grupo Dos sesiones o más	ESO	Trabajar grandes temas transformándolos a través de la metáfora en objetos poéticos
«“Arte=Vida=Arte” MVM de arte y naturaleza»			
¡Observar y Flash! El arte de vivir	Grupos Dos sesiones o más	Desde los 11 años	Fomentar la capacidad de análisis y observación. Poner en valor la cultura popular local. Diseñar una exposición
Diseñando esculturas para un museo al aire libre	Grupos Dos sesiones o más	Desde los 11 años	Aprender a diseñar una escultura, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en el diseño: material, montaje, transporte, intencionalidad, contexto, escenario

Fuente: elaborada a partir de Boserman (2012b)

4.2.1.3. Proyecto «Viaja al Arte con la maleta *Fluxus*»

En el presente apartado se describe la primera experiencia de uso del material durante el curso 2018-2019.

La maleta formó parte del proyecto «Viaja al Arte con la maleta *Fluxus*», entre el MVM y el CEIP Los Arcos de Malpartida de Cáceres.

A lo largo de dos trimestres, todos los cursos de Educación Primaria trabajaron en torno a las prácticas *Fluxus*. En esta propuesta, el material se concibe como un museo portátil, es decir, la

maleta resulta un «apéndice» del museo que puede transportarse y presentarse en otro espacio, en este caso la escuela.

El proyecto se implementó en seis fases o acciones:

- Presentación del material al profesorado. El personal del museo realizó una sesión de formación con el profesorado del centro en la que se presentó el material, las posibilidades y el enfoque de las actividades.
- El museo visita la escuela. Tres personas del museo visitaron la escuela y presentaron la maleta. Realizó una actividad de dos horas con cada uno de los grupos centrada en los objetos que hacen referencia a las obras de la colección *Colección Fluxus-Donación Gino Di Maggio* del museo (ver Figura 31).
- Trabajo en la escuela. En función del curso, los grupos trabajaron en torno a la colección, el artista y las prácticas *Fluxus*. Esta fase se desarrolló sin personal del museo y sin unas directrices cerradas, aunque disponían de las indicaciones y materiales impresos que conforman la maleta.
- Visita al MVM. El alumnado del centro realiza una visita guiada a las salas del MVM.
- Trabajo de aula en la escuela: los grupos continúan con el trabajo en el aula tras la visita al museo de una forma libre. En este caso, realizaron diversas creaciones plásticas que fueron expuestas en el centro educativo.
- Muestra en el MVM. Las creaciones de los alumnos que resultaron del proyecto se expusieron en las salas del museo durante dos semanas. Cabe destacar que esta fase no se contempló al inicio del proyecto, pero fue a partir de la muestra que se realizó en el centro, que generó expectación en el personal del museo y se valoró la posibilidad de exponerlo en las salas del MVM.

Como se presentó, se trata de un recurso abierto y flexible que ofrece múltiples posibilidades de uso. En el caso del proyecto «Viaja al Arte con la maleta *Fluxus*», los objetos que contiene la maleta se utilizaron en una de las seis fases del proyecto, concretamente en la sesión en la que el personal del museo realizó una actividad en el aula.

En este caso, el objeto se utiliza como un conector con un elemento material de



Figura 31. Exposición en el Museo Vostell Malpartida de las creaciones de los participantes en el proyecto «Viaja al Arte con la maleta *Fluxus*»

Fuente: Museo Vostell Malpartida



Figura 32. Vista y detalle de la instalación *Lemons* del artista Ben Patterson (1961/1997)
Fuente: Ana Portela Fontán

alguna de las obras del museo. De este modo, el alumnado previamente analiza los objetos en el aula, reflexiona sobre ellos, y, posteriormente, durante la visita al museo, observa cómo estos, y otros, fueron utilizados por los artistas. A modo de ejemplo, en la imagen se muestra la obra de Ben Patterson, *Lemons* (1961/1997), en la que se observa un conjunto de limones de plástico, uno de los objetos contenidos en la caja de dieciséis objetos (ver Figura 32).

Entre las potencialidades, los informantes destacan que esta actividad previa a la visita facilita que los alumnos tengan una mayor preparación. Asimismo, en cuanto a la metodología, señalan que la experiencia ha generado una dinámica de trabajo también en el ámbito doméstico, por lo que durante el tiempo del desarrollo del proyecto se incrementaron las visitas de las familias participantes.

4.2.2. Museo Universidad de Navarra

El Museo Universidad de Navarra es una institución privada ubicada en la ciudad de Pamplona. Una de sus principales señas de identidad es que se trata de un museo universitario, lo que le confiere una serie de características determinadas, y en el que la educación es uno de los pilares centrales al existir una vinculación entre el museo y la institución universitaria, que entiende la defensa y promoción de los valores culturales y humanísticos del individuo (Pérez Mateo, 2004). Asimismo, se entiende también como un espacio desde el que dinamizar la cultura de la ciudad y construir un tejido cultural. El museo fue inaugurado en enero del año 2015 y alberga los fondos de arte y fotografía de la Universidad de Navarra. El edificio, diseñado por el arquitecto Rafael Moneo, se encuentra integrado en el campus universitario de la misma.

Como se adelantó, cuenta con dos colecciones: la primera, *El legado de María Josefa Huarte*, colección pictórica y escultórica privada de María Josefa Huarte que se inicia a finales de la década de 1950 y que dona en el año 2008 a la Universidad de Navarra. Está compuesta por cuarenta y siete obras de dieciocho artistas de la segunda mitad del siglo XX, entre los que figuran Wassily

Kandinsky, Mark Rohko, Jorge Oteiza o Antoni Tàpies. Se trata de una colección singular en la que se privilegió el gusto personal por el arte abstracto y geométrico (Olmo, 2014).

Por otro lado, *La colección de fotografía* se compone de más de 14.000 fotografías y 100.000 negativos desde el siglo XIX hasta la actualidad (Museo Universidad de Navarra, s. d.-a). La colección se inicia en el año 1981, cuando la Universidad recibe el legado de José Ortiz-Echagüe. Desde entonces continuó reuniendo colecciones y legados fotográficos hasta inaugurar el fondo, en 1990 (Museo Universidad de Navarra, s. d.-a).

4.2.2.1. Acción educativa

El museo cuenta con un área educativa desde su inauguración. En el momento del presente estudio está compuesto por dos personas contratadas. Las acciones educativas están organizadas en torno a tres tipos de públicos: escolar, familiar o público general.

Para el público escolar se ofertan, en el momento del estudio, diez programas de corta duración y uno anual, de larga duración (ver Tabla 23). Dichos programas se estructuran en dos fases, una inicial que consiste en el desarrollo de unas actividades previas en el aula, para las que el museo facilita un dossier para el profesorado, y una central que consiste en una visita a las salas del museo guiada por un miembro del área educativa (a excepción del programa «El museo de los peques», dirigido a niños y niñas de 0 a 3 años, programa que se analiza en mayor profundidad a continuación). Estos dossieres para el profesorado se encuentran en la web del museo, accesibles para consulta pública.

Tabla 23. Tabla-resumen de los programas del Museo Universidad de Navarra dirigidos a público escolar

CURSO	PROGRAMA
1º, 2º y 3º del 1º ciclo de E. Infantil	«El museo de los peques»
1º, 2º y 3º del 2º ciclo de E. Infantil	«Canta, baila, cuenta, pinta»
1º y 2º E. Primaria	«El baile de las emociones»
3º y 4º E. Primaria	«El cuadrito feo»
5º y 6º E. Primaria, 4º ESO, 1º y 2º Bachillerato	«Box Project. Del cubo de Tàpies a la caja metafísica de Oteiza» «Creative Thinkers»
1º - 4º ESO	«10 Art movements you should know»
4º ESO	«Box Project. Del cubo de Tàpies a la caja metafísica de Oteiza» «Creative Thinkers»
1º y 2º Bachillerato	«De Altamira a Rothko»

Fuente: elaborada a partir de Museo Universidad de Navarra (s. d.-b)

También se ofrece la posibilidad de diseñar la visita conjuntamente con los miembros del área de educación, poniéndose en contacto y presentando los contenidos y objetivos que interesa abordar.

La población escolar se entiende como el pilar clave de las acciones educativas, y, en este sentido, el museo se concibe como un equipamiento cultural y educativo que debe alinearse con la educación formal para favorecer el acercamiento de este público, con el objetivo final de generar una experiencia significativa en el grupo.

Por otra parte, en las actividades dirigidas a familias, se encuentran programas como visitas dramatizadas, campamentos artísticos durante los períodos de vacaciones escolares y talleres a propósito de las exposiciones del museo.

En lo que respecta al público general encontramos visitas guiadas, visitas guiadas para grupos, talleres grupales (de *mindfulness*, memoria y creatividad) y también, incluidos en este apartado, acciones de programas públicos como seminarios y conferencias.

Todas las acciones tienen unos objetivos concretos e indicadores de calidad, de tal manera que, una vez finalizado el programa, se realiza una evaluación para valorar posibles mejoras o adecuaciones, si fuera necesario.

Otra de las acciones que se realizan desde el área es la publicación de artículos académicos en revistas científicas del ámbito estatal e internacional y la participación en congresos.

Asimismo, el museo crea diversos materiales de apoyo para algunas de las actividades. Para el programa «La memoria cubista», dirigido a público de avanzada edad con dificultades de memoria, se utiliza un material de apoyo que consiste en un conjunto de ochenta cubos de madera (10 x 10 x 10 cm) con imágenes e información (título de la obra y artista) de obras de la colección que los participantes deben recordar (ver Figura 33).

Este material se complementa con una «Caja de reminiscencias», compuesta por cajas de tela rígida de poliéster con cuatro y tres compartimentos respectivamente. En cada uno de los compartimentos se incluyen diferentes objetos y materiales (red de plástico de color rojo, blanco y naranja; lanas de colores de diferente, tamaño y densidad; piedras naturales; gomas elásticas; un pedazo de plástico; una cuchara de madera; y un rosario) con la finalidad de activar recuerdos en las personas participantes y generar un diálogo en torno a los materiales y los objetos cotidianos (ver Figura 34).



Figura 33. Material del programa «La memoria cubista» del Museo Universidad de Navarra
Fuente: Ana Portela Fontán



Figura 34. Detalle de la «Caja de reminiscencias» material del Museo Universidad de Navarra
Fuente: Ana Portela Fontán

El conjunto de materiales se almacena en un pequeño baúl móvil de madera que incluye un sistema de arrastre de cuatro ruedas para facilitar su transporte. Este fue conceptualizado y diseñado por el personal de educación y se solicitó a una empresa externa la construcción de los cubos y del baúl exterior.

Por otra parte, desde el curso 2019-2020 se ofrece el «Kit Guernica». Se trata de un material que incluye un puzle que reconstruye la obra de Picasso a tamaño real (7,77 x 3,49 m). Es el resultado de un proyecto colaborativo del año 2017 en el que participaron más de novecientos alumnos, de entre 3 y 18 años, de veinticuatro centros educativos, y un grupo de residentes en un centro de ancianos, que conjuntamente pintaron una réplica de la obra. El programa se organizó con motivo del 80 aniversario de su creación y se trabajó en torno a la obra de la colección *Estela*



Figura 35. Detalle del «Kit Guernica», material del Museo Universidad de Navarra
Fuente: Ana Portela Fontán

para un pueblo pacífico que era Gernika (1957) de Oteiza. Cada una de las piezas fue pintada por un grupo de participantes, con lo que se buscaba «revelar similitudes entre la construcción social de la paz, en la que los factores individuales y sociales se combinan para facilitar una construcción mutua de significado a través de la experiencia estética» (Echarri, 2019, p. 97).

Tras el proyecto, se creó un recurso que se cede en préstamo a centros educativos durante un periodo de dos a cuatro semanas. Se trata de una caja con cuatro ruedas para su arrastre y que se abre lateralmente. En su interior incluye las 532 piezas del lienzo numeradas, y un conjunto de materiales impresos plastificados: una breve presentación del proyecto, una imagen de la obra de Jorge Oteiza *Estela para un pueblo pacífico que era Gernika* (1957), acompañada de un texto y una imagen de la obra del *Guernica* (1937), dividida y numerada según las piezas que contiene (ver Figura 35).

4.2.2.2. Programa «El museo de los peques»

«El museo de los peques» es un programa educativo estructurado en torno a un recurso didáctico gratuito que incluye materiales didácticos y propone actividades que permiten explorar el lenguaje artístico, musical y literario. Esta propuesta se dirige a primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años). El recurso se cede en préstamo de dos a cuatro semanas durante los meses de enero a junio y se puede solicitar directamente al área de educación, encargado de su gestión. El programa se contempla dentro de las acciones dirigidas al público escolar, siendo esta la única propuesta móvil. El motivo se debe principalmente a la edad de los destinatarios (0-3 años), ya que entraña dificultades para desplazarse del centro al museo.

Este material fue diseñado y conceptualizado por el director del área educativa del museo. En lo que respecta a la creación del continente, el baúl se encargó a una empresa externa. Entre los antecedentes del material, se cita el «ExpressArt. Museu portàtil» del MACBA, dado que se tomó como modelo de material móvil, aunque los contenidos y los objetivos, así como los elementos que contiene, difieren de esta propuesta.

Este material se utilizó por primera vez en el curso 2015-2016, año en el que el museo abrió sus puertas al público. Durante ese curso, una persona del museo llevaba el material a la escuela y realizaba una serie de actividades con el grupo. Desde el 2016-2017 se modificó el planteamiento, incluyendo un dossier con sugerencias de actividades y cuentos que acompañan las imágenes de algunas de las obras de la colección. De esta forma, el recurso puede funcionar de manera autónoma sin necesidad de que el personal del museo se desplace al centro educativo.

Para la evaluación del programa, una vez finalizado, se realiza una encuesta a los responsables del grupo en la que se recoge información acerca del interés, la observación, la escucha y la evocación del programa en todo su proceso de implementación. La evaluación sobre la adecuación del material queda reflejada en este cuestionario elaborado por la institución.

El programa dirigido a escuelas infantiles se articula en torno a la caja-baúl, que incluye tres kits o conjuntos de materiales: una «Caja de los tesoros» que incluye objetos de diferentes texturas, colores y formas; «Kit musical» con diecinueve instrumentos musicales y un «Kit literario-plástico» con diez cuentos basados en las Colecciones del Museo. Estos cuentos están acompañados de reproducciones de las obras y trabajan específicamente valores y competencias emocionales. A través de las actividades que se realizan con los materiales, se trabaja la experimentación y el descubrimiento.

El objetivo principal de esta propuesta es trabajar el área del lenguaje (expresión, comunicación y representación) y los procesos creativos (plásticos, musicales y corporales) del alumnado. Para ello se formulan diversos objetivos específicos y se detallan los contenidos de cada uno de los kits (ver Anexo 2).

El material se acompaña de la guía para el profesorado *El museo de los peques: cuaderno del profesorado. "Expresión, comunicación y representación de los lenguajes de la infancia: desarrollo de la creatividad"* (Museo Universidad de Navarra, s. d.-c). Este se puede consultar y descargar en la página web del museo y se estructura en dos apartados: un primero, en el que se incluye una justificación con una breve presentación del recurso, los objetivos, los contenidos y la metodología de aplicación; y un segundo, en el que se proponen una serie de actividades y sugerencias de uso para cada uno de los kits que contiene.

Para la «Caja de los tesoros» se propone una sola actividad de exploración y manipulación libre de los veinticinco objetos que contiene la caja. Se sugiere poner la caja en el centro del aula y que los niños y niñas se acerquen libremente.

Para el «Kit musical» o «Cesto musical» se proponen dos actividades:

- Descubrimiento de instrumentos musicales. Exploración y descubrimiento libre de los objetos musicales.
- Danza según el ritmo. Consiste en expresar corporalmente los ritmos mediante movimientos creativos. (Museo Universidad de Navarra, s. d.-c, p. 15)

Como sugerencia para utilizar este kit o cesto musical se propone realizar una exploración libre de los instrumentos, seguida de un conocimiento sobre la función y cómo utilizar dichos instrumentos, y por último una actividad de creación en la que se realicen composiciones musicales.

En lo que respecta al «Kit literario-plástico» encontramos dos actividades:

- ¿Me identifico con un cuadro/cuento? En esta actividad se propone contemplar los cuadros e invitar al alumnado a elegir un cuadro. A continuación, escuchar activamente el cuento asociado al cuadro.
- ¿Expreso, comunico o represento a partir de la contemplación del cuadro y escucha activa del cuento? Actividad plástica en la que cada uno de los niños debe de representar lo que quiera sobre el cuento trabajado. (Museo Universidad de Navarra, s. d.-c, p. 10)

Se acompaña de una sugerencia de cinco acciones secuenciales de experimentación:

- Enseñarles los cuadros a los niños/as. Elegir el cuadro del día y leer el cuento correspondiente.
- Enseñarles el cuadro a los niños/as. Leerles el título y dialogar sobre este.
- Leer el cuento y reinventar el final.
- Leer el cuento y adivinar cuáles son las emociones que allí aparecen. Jugar con las emociones. Asignarles nuevas emociones a los personajes.
- Combinar dos cuentos e inventar una nueva historia. (Museo Universidad de Navarra, s. d.-c, p. 13)

Las actividades propuestas para cada uno de los kits plantean un acercamiento estructurado en tres momentos: un primero de exploración inicial libre del material, un segundo de expresión y comunicación a través de los lenguajes y un tercero de representación a través de estos.

Como se adelantó, «El museo de los peques» se presenta en una caja o baúl de 60 x 70 x 70 cm, aproximadamente, con dos compartimentos desmontables. Uno superior de unos 20 cm de profundidad dividido en veinticinco compartimentos, con una tapa que se desmonta en su totalidad y dos agujeros laterales que permiten desencajar los compartimentos. Por otra parte, encontramos un compartimento inferior de mayor profundidad, con dos agujeros laterales y cuatro ruedas para poder arrastrarlo (ver Figura 36).



Figura 36. Exterior del material «El museo de los peques» del Museo Universidad de Navarra

Fuente: Ana Portela Fontán



Figura 37. Detalle de la «Caja de los tesoros» incluida en el «El museo de los peques»

Fuente: Ana Portela Fontán

En la parte superior encontramos la «Caja de los tesoros». Esta caja está organizada en veinticinco compartimentos que contienen objetos materiales con formas, tamaños, texturas y colores (ver Figura 37). A continuación, se presenta una lista organizada de acuerdo con la naturaleza y materialidad de estos objetos.

- Naturaleza: piedras de diferentes colores y tamaños, piñas disecadas de color marrón, plumas de colores amarillo y verde, restos de troncos de árboles disecados y un dado hecho con material de madera.
- Plástico: tapas plásticas de colores: amarilla, negra y transparente, papel plástico con diferentes texturas y corchos de plástico de color amarillo.
- Papel: papel rugoso color blanco.
- Metal: sonajero metálico pequeño.
- Tela: trozo largo de tela color azul delgada.
- Cuerda: cuerda de doble nudo pequeña.
- Esponja: pequeños trazos de color azul (cuadrado y rectangular), de color rojo (circular), de color amarillo con gris (forma de luna).
- Otro: pequeña lente de una cámara fotográfica y cera natural de abeja (no tóxica). (Museo Universidad de Navarra, s. d.-c)

En el compartimento inferior de la caja encontramos el «Kit musical» o «Cesto musical» junto al «Kit literario-plástico». El «Kit musical» se compone de un conjunto de dieciséis instrumentos contenidos en una tela: flauta americana; campanas musicales (ocho), cascabeles con mango, corona cascabel azul, corona cascabel amarilla, mini maracas (dos), castañuelas de madera de haya, crócalos, *cabassa*, caja china, raspa, claves, tamborín, kalimba, silbato, palo de lluvia de bambú, turutas (dos), panderetas madera (dos) y silencio de la naturaleza (ver Anexo 2).

En el «Kit literario plástico» se incluyen diez imágenes de obras de la colección del museo, impresas y enmarcadas, acompañadas de diez cuentos: *Bichito y su amigo el sol*; *El arañazo del tigre*; *El viaje de Amah*; *La alfombra mágica*; *La tirita de playa*; *La caja generosa*; *La fiesta de la pera*; *El círculo de Marta*; *El laberinto encantado* y *La tarta de cumpleaños* (ver Figura 38).



Figura 38. Detalle del «Kit literario-plástico» incluido en el «El museo de los peques»
Fuente: Ana Portela Fontán

4.2.3. Fundació Antoni Tàpies

La Fundació Antoni Tàpies es una institución privada creada en 1984 e inaugurada en el año 1990 por el artista Antoni Tàpies; ubicada en la ciudad de Barcelona con el objetivo de conservar, difundir y promover el estudio y el conocimiento de su obra, así como del arte moderno y contemporáneo (Fundació Antoni Tàpies, s. d.). La fundación se encuentra en el barrio de La Eixample, con sede en el edificio de la antigua Editorial Montaner y Simón, construido por el arquitecto modernista Lluís Domènech y Montaner a finales del siglo XIX (Fundació Antoni Tàpies, s. d.) y titularidad del Ajuntament de Barcelona en la actualidad.

La colección, propiedad de la fundación, se compone de un fondo formado por obras de Antoni Tàpies donadas por su familia y también por el artista. Durante su vida fue donando anualmente algunas de sus nuevas creaciones, con la finalidad de que el museo pudiese realizar una retrospectiva, si así se consideraba. Por otra parte, cuenta con una colección formada por obras de otros artistas de vanguardias o coetáneos de reconocido prestigio como Klee, Kandinski, Erns o Pollock entre otros.

Una de las características del museo es que todas las exposiciones que se organizan son temporales y una de esas muestras siempre está dedicada a Tàpies. La fundación combina la

organización de exposiciones temporales, simposios, conferencias y ciclos de cine con la edición de publicaciones diversas que acompañan las actividades.

Las obras y producciones objetuales de Tàpies resultan una parte importante de sus trabajos de madurez, que se acentuaron a partir de la década de los 60. Tal y como señala Borja-Villel «Tàpies trató de huir de toda sistematización y pugnó por encontrar un arte que disolviese los límites estéticos establecidos y la polaridad materia-forma; esto es, un arte que se desarrollase a partir de una ambigüedad total» (2004, p. 7). Así, «Tàpies se ha referido a menudo a su intención de proyectar una mirada nueva sobre los objetos, en particular los más humildes e insignificantes» (Macaya, 2015, p. 61). Por ello, es posible observar en sus obras ensamblajes de objetos o representaciones de objetos cotidianos o elementos que forman parte del entorno, como platos, sillas o periódicos.

4.2.3.1. Acción educativa

En lo que respecta a la estructura organizativa y funcionamiento de la fundación, esta cuenta con un área de programas públicos y educación. Este departamento está compuesto por tres personas: una encargada de la coordinación de los programas públicos y la web del museo; otra encargada de la coordinación de educación, accesibilidad y programa de amigos; y una tercera que lleva a cabo tareas del área de programas públicos y educación. Desde el año 2002 es una empresa externa de servicios culturales la que gestiona el personal encargado de las visitas dinamizadas y proyectos educativos.

Desde el área se impulsan diversas acciones, como proyectos de colaboración con otras instituciones, programas de residencias artísticas y, principalmente, un programa de visitas dinamizadas a las exposiciones en curso, así como al edificio histórico, dirigidas a público escolar, familiar y adulto. Asimismo, si al centro no le resulta posible visitar el museo, se ofrece la posibilidad de realizar una actividad en el aula, implementada por las educadoras del museo. Entre las acciones destinadas al público escolar, la institución también ofrece asesoramiento y apoyo a los trabajos de investigación de Bachillerato. Dirigido al profesorado de educación formal, se realiza anualmente una actividad en la que se presentan una serie de propuestas, con el objetivo de estimular el trabajo en el aula acerca de la exposición en curso.

El área elabora y pone a disposición de las escuelas dosieres con propuestas de actividades para realizar en el aula, antes o después de la visita al museo. Se trata de propuestas vinculadas a las actividades que realizan las educadoras en salas, que buscan reforzar los conceptos trabajados y profundizar de una manera más extensa y creativa. Existen tres dosieres en función de las etapas educativas: uno para Educación Infantil y ciclo inicial de Educación Primaria; otro para ciclo medio

y superior de Educación Primaria y un tercero para Educación Secundaria y Bachillerato. Estos dosieres se encuentran disponibles *online*.

Todos los documentos incluyen: una presentación; los objetivos generales y específicos, acompañados de propuestas en las que se indica el objetivo de la actividad; el material necesario para llevarla a cabo; y el desarrollo de esta. El seguimiento incluye una entrevista personal, consultas mediante correo electrónico y una visita al museo, así como acceso a la bibliografía y a la documentación de la Biblioteca y el Archivo de la Fundación.

Entre los objetivos estipulados para cada una de las etapas encontramos:

Educación Infantil y ciclo inicial de Educación Primaria:

- Identificar las diferentes cualidades de los materiales: color, textura, temperatura, etcétera.
- Reconocer superficies diferentes en función del material y la textura. Aproximarse a la noción de espacio y tiempo.
- Identificar algunos de los símbolos utilizados por Antoni Tàpies en sus obras: partes del cuerpo, números y letras. (Fundació Antoni Tàpies, 2018a, p. 2)

Ciclo medio y superior de Educación Primaria:

- Profundizar en el contenido conceptual de la obra de Antoni Tàpies, incluyendo su iconografía.
- Relacionar el contenido conceptual de la obra con el entorno inmediato de los niños y niñas.
- Experimentar algunos aspectos técnicos de la obra y del artista.
- Fomentar una actitud abierta. (Fundació Antoni Tàpies, 2018b, p. 2)

Educación Secundaria y Bachillerato:

- Apropiarse de la noción del arte de Antoni Tàpies a través de sus textos.
- Conocer algunos de los elementos que conforman la iconografía del artista entendiendo el significado.
- Fomentar una actitud abierta delante del arte contemporáneo. (Fundació Antoni Tàpies, 2018c, p. 2)

Desde el área también se diseñan y elaboran una serie de materiales para las visitas dinamizadas. En el año 2002 se comenzaron a utilizar imágenes biográficas del artista y poco después se creó un dado de gran tamaño en el que cada cara tenía uno de los signos de la obra de Tàpies, lo que permitía un acercamiento más lúdico a la colección, al tiempo que introducía conceptos como el

azar. Estos materiales se han ido modificando a lo largo de los años, adaptándose a las diferentes exposiciones en curso.

Además, cuenta con los siguientes materiales didácticos objetuales⁴⁴:

- Bolas de madera. Un conjunto de bolas de dimensiones reducidas recubiertas de materiales como paja, yeso, barniz y polvo de mármol entre otros. La finalidad es introducir aspectos como el peso y la textura, así como el uso de estos materiales en la obra del artista.
- Tablas de madera. Conjunto de tablas de madera recubiertas de tierra, alambre y otros materiales de diferentes texturas.

Ambos son materiales sensoriales táctiles, que se utilizan para las visitas dinamizadas de los grupos de escolares y grupos de accesibilidad, concretamente para grupos con algún tipo de diversidad funcional o de edades avanzadas.

Por otra parte, en las visitas dinamizadas «Des de Tàpies» y «Cartografía Tàpies» dirigidas a público escolar, que se detallan a continuación, se utilizan objetos para el desarrollo de las actividades.

4.2.3.2. «Des de Tàpies» y «Cartografía Tàpies». Visitas dinamizadas con objetos

Se presentan aquí las dos visitas dinamizadas a la exposición *Antoni Tàpies. Certezas sentidas* en las que se utilizan objetos como recursos didácticos.

La exposición temporal *Antoni Tàpies. Certezas sentidas* fue inaugurada en marzo del 2019 y recupera la exposición del año 1991 comisariada por Manuel J. Borja-Villel, anterior director del museo (Fundació Antoni Tàpies, 2019). La muestra presenta un conjunto de diecinueve obras sobre material textil industrial (algodón, poliéster, plástico, sintético) que el artista utilizó para cubrir el pavimento de su estudio y que presentan manchas de pintura, huellas o salpicaduras, que posteriormente intervino con barniz, pintura u otros. Además de las obras textiles, la exposición se complementa con dos esculturas de bronce y tierra.

En cuanto a las visitas, por una parte, encontramos «Des de Tàpies», con una duración de 1 h 15 min, dirigida a todos los niveles escolares a partir del primer curso de segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato. Se trata de una visita dinamizada a la exposición temporal, con

⁴⁴ Estos materiales no se utilizaban en el momento en el que se llevó a cabo la presente investigación por no adaptarse a la exposición en curso, motivo por el cual no se analizan en profundidad.

recorrido en las salas del museo en las que se selecciona un itinerario por diferentes obras. Ante algunas de estas obras se realizan experiencias performativas con el cuerpo o con objetos y materiales.

Otra de las propuestas es «Cartografía Tàpies», con una duración de 2 h, y dirigida a todos los niveles escolares, desde el segundo curso de segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato. Esta propuesta se compone de dos partes: una primera en el espacio taller (un espacio diáfano y acristalado con una pared imantada en la que se colocan los objetos y fotografías durante la actividad) en la que se realiza una cartografía a modo de presentación biográfica del artista, a través de objetos e imágenes de la trayectoria personal y artística. Entre los objetivos de esta dinámica se encuentran conocer algunos aspectos de la trayectoria personal y artística, así como entender los objetos como condensadores de ideas y conectores de experiencias vitales. Posteriormente, se realiza una visita guiada en las salas de la exposición en curso, siguiendo el mismo planteamiento que en la visita «Des de Tàpies». Estos materiales objetuales se utilizan en las visitas dirigidas a público de Educación Infantil y Educación Primaria. Asimismo, de forma secundaria, en las visitas a la exposición con grupos de accesibilidad.

El objetivo general de las visitas dinamizadas a la colección es la difusión de la obra y pensamiento de Antoni Tàpies. El material de la visita «Des de Tàpies» se utiliza con la finalidad de captar y centrar la atención de los integrantes del grupo, especialmente en los de menor edad y fomentar el debate y reflexión en torno a las obras con las que dialogan estos objetos cotidianos. Se plantea como un diálogo multidireccional a partir de preguntas abiertas. Con la utilización de este material se espera conectar conceptos abstractos con elementos tangibles, al tiempo que se propicia una experiencia más personal. Estos materiales se almacenan en dos baúles de mimbre (adicionalmente, una de las réplicas se almacena en una bolsa de tela) de 65 x 40 x 40 cm aproximadamente, que son transportados en las salas por las educadoras (ver Figura 39).



Figura 39. Detalle de los materiales «Des de Tàpies» y «Cartografía Tàpies»

Fuente: Ana Portela Fontán

A medida que se desarrolla la actividad y el itinerario en salas, se extraen del interior los diferentes objetos (ver Figura 40, 41 y 42), en el caso de los materiales «Des de Tàpies», o se utilizan de manera simultánea, como en el caso de «Cartografía Tàpies». El material se almacena en la propia institución y se utiliza en función de las visitas programadas.



Figura 40. Detalle de los materiales «Des de Tàpies»: marco de metacrilato y zapatilla

Fuente: Ana Portela Fontán



Figura 41. Detalle de los materiales «Des de Tàpies»: conjunto de objetos, pincel y espátula

Fuente: Ana Portela Fontán



Figura 42. Experimentación con el material (pintura blanca, cinta de pintor sobre fieltro) y bote con hojas secas, pintura blanca, fieltro, bote de barniz con polvo de mármol.

Fuente: Ana Portela Fontán

El baúl «Des de Tàpies» contiene un marco de fotos, que se utiliza al inicio de la actividad con el objetivo de introducir el concepto de cuadro y reflexionar sobre su fisicidad, dado que en la

muestra ninguna de las obras está enmarcada. Contiene, además, un conjunto de objetos cotidianos como: taza, vaso, plato, tenedor, cuchillo, cuchara, servilleta y babero. En esta actividad se propone experimentar con ellos de manera que adquieran un uso diferente al habitual.

También encontramos un conjunto de objetos y materiales como pintura blanca, cinta de pintor, hojas secas contenidas en un tarro de cristal, un bote de barniz con polvo de mármol y un cuadrado de fieltro acompañado de herramientas, como un pincel y una espátula. Suponen un conjunto de elementos presentes en las obras del artista con la finalidad de permitir



Figura 43. Materiales de la actividad «Cartografía Tàpies»
Fuente: Ana Portela Fontán

experimentar algunas de las técnicas y reflexionar sobre la naturaleza de los materiales que componen las piezas de la muestra.

Por último, el baúl contiene un conjunto de imágenes de la vida del artista.

En cuanto al baúl «Cartografía Tàpies» está compuesto por doce objetos materiales y textuales: gafas de ver, brocha, cuchillo, partitura, marco 10 x 15 cm, botella de agua vacía, libro, calcetín, palo de madera, zapatilla, silla de madera en miniatura, figura en miniatura africana, y un conjunto de trece imágenes en blanco y negro de primeros planos de diferentes objetos: pomo de puerta, vaso de agua, letras del juego *scrabble*, estantería y llaves, entre otros.

Todos estos objetos (a excepción del palo, la zapatilla, la silla y la figura africana) están imantados para colocarlos en la pared del espacio taller en el que se realiza la actividad. Como se comentó con anterioridad, la actividad consiste en realizar una cartografía visual y objetual que atienda a la biografía de Antoni Tàpies al tiempo que a su universo simbólico y trayectoria artística (ver Figura 43).

Estos materiales fueron diseñados por una de las personas del área educativa del museo junto con las educadoras de salas. En lo que respecta a la conceptualización, en especial en la selección

de las imágenes, estas fueron facilitadas por el propio artista. Se trata de fotografías de su álbum familiar, que facilitó al departamento antes de fallecer, para otras actividades que se realizaban en salas, así como algunas de las orientaciones o pautas que consideraba interesantes y relevantes de su biografía.

En lo que respecta a la evaluación de la propuesta, tras la actividad se realiza una encuesta de valoración al responsable del grupo en la que se recogen aspectos cualitativos en lo que se refiere a la adecuación de la actividad a la edad del alumnado y al uso de los materiales, acompañados de otros basados en la observación y opinión subjetiva de la maestra.

Como se presentó, los objetos se utilizan durante las visitas dinamizadas y son manipulados por los participantes. La educadora presenta los diferentes objetos y materiales de forma paulatina a lo largo de la visita en función de la obra que se esté abordando («Des de Tàpies») o se presenta en una única ocasión («Cartografia Tàpies»). Sin embargo, cada uno de estos elementos se utiliza de forma diferente, como se detalla a continuación:

- Marco de metacrilato: se trata del primer objeto que se utiliza durante la visita antes de acceder a las salas. En este caso, ninguna de las obras de la exposición está enmarcada.

El objetivo es que los participantes imaginen qué otros usos puede tener este objeto.

- Zapatilla: objeto relacionado con la escultura *Zapatilla* (1986). El grupo manipula el objeto. La finalidad es establecer un diálogo en torno al tamaño, los materiales y el objeto en sí (ver Figura 44).

- Pincel y espátula: el objetivo es presentar algunos de los instrumentos que utiliza el artista durante la creación de sus obras.

- Conjunto de objetos para comer: los objetos son manipulados por los participantes de una forma original diferente para la que fueron concebidos o su uso más frecuente (ver Figura 45). En este caso, los objetos no se encuentran en la exposición, sin embargo, son frecuentes en otras obras del artista como *Pila de plats* (1970) o *L'hora del te* (1993).

- Conjunto de materiales (pintura blanca, cinta de pintor sobre fieltro): experimentar algunas de las técnicas.

- Bote con hojas secas, pintura blanca, fieltro, bote de barniz con polvo de mármol: en este caso el grupo observa los elementos. La finalidad es ejemplificar algunos de los materiales y elementos que están presentes en las obras.



Figura 44. Detalle del objeto ante la obra en la visita «Des de Tàpies» y ejercicio creativo de la visita «Des de Tàpies». Fuente: Ana Portela Fontán

4.2.4. Teatro-Museo Dalí

El Teatro-Museo Dalí de Figueres es una institución privada gestionada por la Fundación Gala-Salvador Dalí, una entidad cultural creada por Salvador Dalí i Domènech en el año 1983, que gestiona también el Castillo Gala Dalí en Púbol y La Casa Salvador Dalí de Portlligat en Cadaqués. La fundación tiene como objetivo fundamental la promoción, estudio, conservación y divulgación de la obra del artista (Fundació Gala-Salvador Dalí, s. d.-a).

El Teatro-Museo Dalí, construido sobre los restos del antiguo teatro de Figueres, fue inaugurado en el año 1974.

Actualmente, cuenta con una amplia colección con miles de objetos y más de 4.000 obras de todos los periodos de la vida de Dalí, que dan cuenta de su trayectoria artística en la que experimentó con diversos soportes, técnicas y materiales, como la pintura, dibujo, escultura, grabado, instalaciones, joyas, hologramas o fotografía.

En museo alberga también la colección de obras del artista Antoni Pitxot i Soler así como la colección privada de Salvador Dalí, entre la que encontramos piezas de artistas como Marcel Duchamp, Marià Fortuny o El Greco, entre otros.

En él se exhibe una colección permanente monográfica sobre el artista y exposiciones temporales sobre la obra de Dalí y otros artistas de vanguardias y contemporáneos.

Bajo la denominación de Teatro-Museo Dalí se agrupan tres espacios:

El Teatro-Museo propiamente dicho, formado por el viejo Teatro Municipal incendiado, que se convierte en Teatro-Museo a partir de los criterios y el diseño del propio Salvador Dalí [...] El grupo de salas resultantes de las progresivas ampliaciones del Teatro-Museo, en que la intervención personal de Dalí es testimonial [...] y las salas de exposición Dalí-Joyas. (Fundación Gala-Salvador Dalí, s. d.-a)

4.2.4.1. Acción educativa

En lo que respecta a la estructura y funcionamiento de la fundación, el personal administrativo está dividido en 3 áreas: Centro de Estudios Dalinianos, la Secretaría General y Gerencia. Esta última comprende al servicio educativo formado por un equipo de diez personas, una de ellas en plantilla y nueve autónomas.

El equipo educativo se encarga del diseño e implementación de las actividades para grupos escolares de todas las etapas: escuelas de adultos; educación especial; proyectos de intercambio; así como del programa de visitas guiadas en las tres sedes (Teatro-Museo Dalí en Figueres, Castillo Gala Dalí en Púbol y Casa Salvador Dalí en Portlligat). Todos los programas ofrecidos cuentan con la supervisión académica del Centro de Estudios Dalinianos.

Es preciso destacar que la acción educativa está condicionada por el concepto que el propio artista tenía de la mediación y las visitas guiadas, aspecto que dejó indicado en algunos escritos, así como su concepción del museo como una obra en sí mismo. A pesar de ello, con el tiempo, se ha visto la necesidad de generar este tipo de aproximaciones didácticas al trabajo del artista.

En lo que respecta a las visitas para escolares, el servicio educativo ofrece en el Teatro-Museo Dalí nueve visitas de entre 1 h 15 min y 1 h 30 min dirigidas a grupos desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria (ver Tabla 24). Asimismo, el servicio educativo elabora una serie de materiales de apoyo para algunas de estas actividades.

Tabla 24. Tabla-resumen de las visitas guiadas del Teatro-Museo Dalí dirigidas a público escolar

CURSO	ACTIVIDAD
1º, 2º Y 3º del 2º ciclo de Educación Infantil	«¡Busca los tesoros!»
Educación Primaria	«Surrealízate»
1º Y 2º de Educación Primaria	«Animales surrealistas»
3º Y 4º de Educación Primaria	«¡Retrátate!»
5º Y 6º de Educación Primaria	«Surrealízate con Pitxot»
Educación Primaria (segundas visitas)	«El ojo de la mosca»
1º de ESO	«El Teatro-Museo Dalí, la obra de un genio»
1º - 4º ESO	«El Teatro-Museo Dalí, se levanta el telón»
1º - 4º ESO	«La paranoia crítica»

Fuente: elaborada a partir de Fundación Gala-Salvador Dalí (s. d.-a)



Figura 45. Detalle del material utilizado por las educadoras y obra del museo réplica de *Busto de mujer retrospectivo. La abundancia (1933)* Colección Teatro-Museo Dalí
Fuente: Ana Portela Fontán

En su página web se encuentran sugerencias de actividades para hacer en casa a partir de la obra de Salvador Dalí, dirigidas a público infantil. También el cuaderno didáctico *La persistencia de la memoria* (1931) y textos sobre la obra *El gran masturbador* (1929) destinado a alumnado que se encuentra en preparación de las pruebas de acceso a la universidad.

Por otra parte, se elaboran kits, que consisten en sugerencias de actividades plásticas y creativas, para realizar en el aula en el caso de una visita escolar, o en casa, si se trata de un grupo de familias. Estas propuestas se entregan al finalizar la visita, o se envían a los docentes por correo electrónico. Existen diversas propuestas de kits en función de los niveles, desde Educación Primaria hasta Educación Secundaria, acorde a la visita guiada que el grupo haya realizado.

En cuanto a los materiales didácticos objetuales, destacamos el sombrero de copa para la actividad «¡Busca los tesoros!», dirigida a público Educación Infantil, y que se analizará a continuación.

Para las visitas guiadas, el departamento cuenta con dos elementos de *attrezzo* que las educadoras utilizan durante la actividad. Destacamos que no se utilizan en todas las visitas, dado que se entiende que es un elemento complementario.

Entre estos, encontramos un conjunto de mazorcas de maíz de plástico unidas por una cinta de paja. Este elemento hace referencia a una escultura-objeto de la colección, concretamente una réplica de la obra *Busto de mujer retrospectivo. La abundancia (1933)*, en la que el artista yuxtapone a un busto pintado con hormigas, diversos objetos encontrados: un tintero, una barra de pan, un dibujo de zootropo y mazorcas de maíz (ver Figura 45).

Se utiliza también un conjunto de tres sombreros de bombín con un pequeño cajón de madera en la parte delantera en el que se coloca algún objeto acorde a la temática o motivo central de la visita (ver Figura 46).

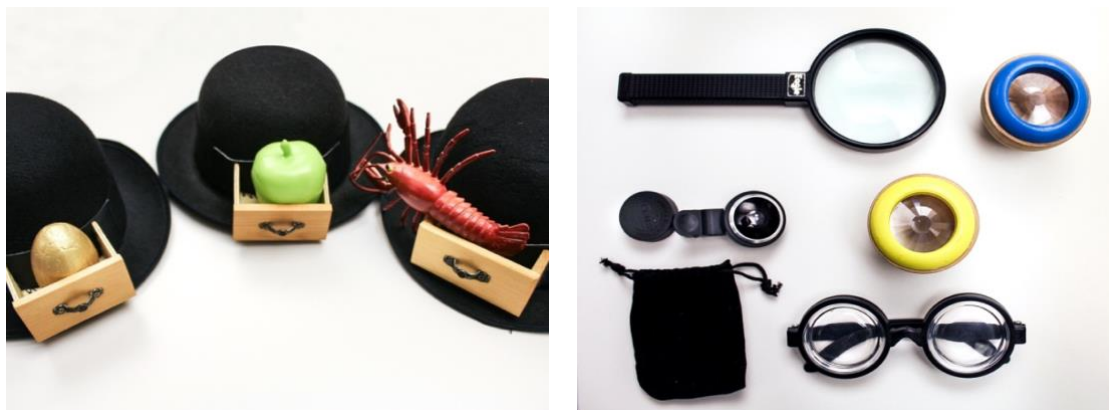


Figura 46. Detalle de los sombreros de *attrezzo* y objetos utilizados durante la visita «El ojo de la mosca» del Teatro-Museo Dalí

Fuente: Ana Portela Fontán

Por último, durante la visita «El ojo de la mosca», se utilizan una serie de objetos y herramientas que permiten modificar la percepción visual. Esta actividad está dirigida a grupos de primaria a partir de 10 años, que visitan por segunda vez el museo y se centra en trabajar el concepto de percepción de la realidad y reflexionar sobre la imagen.

En pequeños grupos, los participantes experimentan con lupas, ojos de mosca, gafas-lupa de aumento, espejos y objetivos de ojo de pez para colocar en la cámara del teléfono móvil (ver Figura 46). Posteriormente se intercambian los elementos y se pone en común la experiencia. Este ejercicio se fundamenta, por un lado, en un texto en el que Salvador Dalí indica que le gusta mirar la realidad a través del cristal de un vaso, y por otro, en la presencia de imágenes oníricas y elementos distorsionados presentes en el trabajo del artista.

4.2.4.2. Visita guiada «¡Busca los tesoros!»

Analizamos el material utilizado, objeto del estudio, durante la visita guiada «¡Busca los tesoros!» dirigida a público de segundo ciclo de Educación Infantil. El material se incluye en un sombrero de copa de 32 cm de alto, con un cajón en la parte superior, en la que se encuentran algunos objetos que forman parte del universo simbólico del artista. A medida que se desarrolla la visita, tras una explicación previa y en las salas del museo frente a la obra de referencia, la educadora saca cada uno de los elementos y los coloca en la parte lateral del sombrero haciéndolos visibles.

En este caso, los objetos se entienden como un recurso que permite captar y mantener la atención del alumnado, especialmente en los grupos de menor edad, al tiempo que propician el diálogo y conectan con elementos de las obras de la visita.

Este material está inspirado en una de las piezas del museo, una máscara que Dalí utilizó para un baile de disfraces de la familia Rothschild en el año 1972. Tiene cuatro caras: dos con versiones dadaístas de la Mona Lisa con bigote y perilla; una tercera con el retrato de Helen Rothschild y la



Figura 47. Material de la visita «¡Busca los tesoros!» y obra de Salvador Dalí (1972). Colección Teatro-Museo Dalí
Fuente: Ana Portela Fontán

cuarta, destinada al rostro del portador de la máscara. Este sombrero tiene también unas imágenes en camafeos pegadas en la parte superior, así como tres cajones de color blanco de diferentes tamaños.

En la colección también encontramos la obra *Venus de Milo con cajones* (1964) en la que Dalí utiliza los cajones, en este caso realizando una escultura-objeto surrealista en la que presenta una realidad entre el cuerpo y el objeto (ver Figura 47).

El material fue creado por el equipo del servicio educativo a partir de la experiencia directa del trabajo con niños y niñas de Educación Infantil y con la voluntad de generar un material que acompañase la visita. En un primer momento se elaboraron dos sombreros, y tras su prueba y evaluación favorables, se realizaron dos más. En total el museo cuenta con cuatro réplicas del material. Estos sombreros son de diferentes tallas, hechos a medida para cada una de las educadoras. La idea, conceptualización y selección de los objetos fue realizada por el equipo, mientras que el continente se encargó a una sombrerería.



Figura 48. Detalle del material utilizado en la visita «¡Busca los tesoros!» del Teatro-Museo Dalí
Fuente: Ana Portela Fontán

Este se compone de nueve objetos directamente relacionados con algunas de las obras de la colección y algunos de los elementos más característicos y reconocibles del universo simbólico del artista: un huevo con hormigas, elemento que figura en la parte superior del Teatro-Museo; un reloj de goma con la apariencia con la que se encuentra representado en la obra *La persistencia de la memoria* (1931); un Cadillac de goma, uno de los elementos de la obra *Automóviles vestidos* (1941); unos labios de goma en conexión con la conocida obra *Rostro de Mae West utilizado como apartamento* (1935); una mosca de goma; pan de sal pintado; un bastón en tamaño reducido; una moneda de chocolate; y una piedra (ver Figura 48).

4.2.5. El Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March

El Museo de Arte Abstracto Español es una institución privada creada en 1966 por Fernando Zóbel y dirigida por la Fundación Juan March desde el año 1981. La Fundación Juan March es una institución patrimonial creada por Juan March Oridinas en el año 1955 (Fundación Juan March, 2005). Cuenta con una sede en Madrid, que alberga una sala de exposiciones junto a la biblioteca de música y teatro español contemporáneos. Asimismo, la fundación es titular del Museo Fundación Juan March, de Palma de Mallorca, creado en 1994. Cuenta con una colección de arte contemporáneo español, actualmente compuesta por más de 1600 obras, que se exhiben en las diferentes sedes y en exposiciones organizadas por otras instituciones (Fundación Juan March, s. d.).

El Museo de Arte Abstracto Español, caso que nos ocupa, se ubica en las Casas Colgadas de la ciudad de Cuenca, declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en el año 1998. Las Casas Colgadas⁴⁵ son un compuesto edificado medieval de finales del siglo XV (Ibáñez, 2016) propiedad del Ayuntamiento de Cuenca en la actualidad, ubicado sobre la hoz del río Júcar. El museo se ubica en su interior, un espacio rediseñado por Gustavo Torner, con la colaboración de Fernando Zóbel y Gerardo Rueda, entre otros artistas. Alberga y exhibe de forma permanente más de un centenar de pinturas, esculturas, dibujos y obras gráficas de artistas españoles de la generación abstracta de los años 50 y 60 (tratándose de una de las colecciones más completas de sus obras) que configuraron algunas de las tendencias abstractas más significativas del arte en España a mediados del siglo XX (Fundación Juan March, s. d.).

Esta colección fue donada por Fernando Zóbel en el año 1980. Entre sus características destaca «el hecho de ser un museo pensado, diseñado y realizado por artistas, ajenos al ámbito del conservador-funcionario al uso» (Bolaños, 2006, p. 47).

También se organizan exposiciones temporales sobre artistas presentes en la colección y otros artistas internacionales del siglo XX y contemporáneos.

4.2.5.1. Acción educativa

El proyecto educativo se inició en el curso 1999-2000 en las tres sedes de la Fundación Juan March: el Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March, Museu Fundación Juan March de Palma de Mallorca y Fundación Juan March de Madrid.

En el caso del Museo de Arte Abstracto Español, se desarrolla un programa educativo en el que se ofrecen visitas y propuestas didácticas en torno a las obras de la colección y las exposiciones temporales, dirigido a público escolar, familiar y general. También se mantiene una colaboración con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Castilla-La Mancha, mediante la que se organizan diversos cursos y conferencias.

Respecto a las acciones dirigidas a público escolar, se ofrecen dos formatos de visitas a la colección permanente para alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato o universitario: visitas guiadas a salas en las que se potencia el diálogo y la participación, y visitas-taller en las que se explora el lenguaje de la abstracción a partir de un

⁴⁵ En el trabajo *Las casas colgadas y el Museo de Arte Abstracto Español* (2016) realizado por el historiador Pedro Miguel Ibáñez se presenta un exhaustivo estudio interdisciplinar sobre las Casas Colgadas desde sus orígenes hasta la actualidad.

itinerario en sala y actividades en taller. Por otro lado, se desarrollan proyectos educativos de larga duración que requieren de una estrecha colaboración entre el museo y la escuela.

Las producciones, ya sean plásticas o en otro formato, que resultan de estas visitas-talleres, así como de otras actividades educativas que se organizan desde el museo, se exponen en la muestra *Del aula al museo*. Esta exposición se organiza anualmente en las salas del museo y tiene una duración aproximada de tres semanas.

En lo que respecta a los materiales didácticos, el museo elabora unas «maletas didácticas»: recursos educativos para trabajar el color, la materia y el volumen como elementos de expresión. Estas maletas contienen tres dossieres (color, materia y volumen), dirigidos al profesorado, en los que se incluyen propuestas de actividades acompañadas de material documental para abordar y trabajar estos contenidos en el aula. Cada uno de los dossieres o itinerarios funcionan de manera autónoma, por lo que no es condición necesaria realizar los tres o llevarlos a cabo de forma secuencial. Se trata de orientaciones abiertas para que el profesorado trabaje estos aspectos del lenguaje visual en el aula. Posteriormente, el grupo visita el museo cuando lo considera oportuno y esta visita se orienta en función del itinerario de la maleta que hayan trabajado en el aula.

Se ofrecen dos maletas, una dirigida a Educación Infantil y Educación Primaria, y otra a Educación Secundaria. Todos los dossieres se estructuran en cuatro apartados: una breve presentación en la que se incluyen los objetivos principales; una actividad inicial común a todos los itinerarios; un conjunto de actividades para realizar en el aula; y las actividades en el museo y compromiso de continuidad.

La actividad inicial común a todos los itinerarios consiste en un ejercicio que plantea la reflexión acerca de un objeto cotidiano de consumo, en este caso la lata de Coca-Cola, a partir de veinte preguntas⁴⁶ orientadas a examinar los aspectos relacionados con su fisicidad, así como el contexto social e histórico. En el dossier dirigido a grupos de Educación Secundaria, esta actividad incluye un total de cuarenta preguntas orientadas a una reflexión más profunda.

Tras la actividad inicial, se propone un conjunto de actividades entre las que encontramos talleres de experimentación, ejercicios de observación, lectura de imágenes o actividades orientadas a la

⁴⁶ Este análisis, sigue una línea similar a la propuesta de Gilborn (1982) y la planteada por García Blanco (1994) «Cuarenta maneras de mirar un objeto». Ambos autores utilizan la lata de Coca-Cola como objeto cotidiano para analizar.

reflexión y reconocimiento de otras culturas. En todas las propuestas se presentan los objetivos de la actividad seguidos de una breve explicación.

En tercer lugar, el dossier incluye una aproximación al itinerario que se realizará en las salas del museo, incluyendo las obras de la colección que forman parte de ese recorrido y una breve presentación del taller de experimentación posterior.

El cuarto apartado explicita el compromiso de continuidad y comunicación entre el centro y el museo, que incluye la evaluación del programa a partir de la realización de un ejercicio por parte del responsable del grupo basado en la reflexión, oral o escrita, del alumnado sobre la experiencia y la posterior devolución de esta información al museo con el objetivo de valorar la adecuación de la propuesta (ver Tabla 25).

Tabla 25. Tabla-resumen contenido de la propuesta dirigida a Educación Primaria

	VOLUMEN	COLOR	MATERIA
ACTIVIDADES EN EL AULA	Actividad previa de aproximación a los objetos. Esta actividad se realizará siempre antes de visitar el museo por primera vez, sea cual sea la propuesta específica (color, materia, volumen...), ya que facilita el ejercicio de reflexión sobre los objetos, y por tanto, de la obra de arte como un objeto más. En sucesivas visitas esta actividad no será imprescindible. Son 20 preguntas sobre un objeto cotidiano, en este caso, una lata de Coca-Cola.		
	Talleres de experimentación en el aula: - Percibir el espacio - Descubrir el volumen	Introducción: cuento	Actividad de observación y análisis de la materia: miramos con los dedos. Somos aire, tierra, agua y fuego.
LECTURA DE IMÁGENES	Actividad de reconocimiento de volúmenes en el entorno: - Un lugar especial - El objeto encontrado natural - El objeto encontrado artificial	Actividades de descubrimiento del color	Actividad de reconocimiento de otras culturas: - Pase de diapositivas - Observación del propio medio - Cuento: <i>Picarol</i>
	Cuento: <i>La historia de Ferro</i>	Talleres de manipulación del color: - Pruebas de color - A todo color - El color se expande	
	Lectura de imágenes	Lectura de imágenes	
ACTIVIDADES EN EL MUSEO	Itinerario didáctico		
	Taller del museo		
COMPROMISO DE CONTINUIDAD	Evaluación		
	Muestra del material elaborado en el aula y en el museo		

Fuente: elaborado a partir de la información incluida en las maletas

Estos recursos se implementaron por primera vez en el curso 1999-2000. En sus inicios, las maletas contenían diapositivas, años más tarde CD, y en la actualidad están digitalizadas y se envían por correo al profesorado, a pesar de que también se dispone de copias impresas. Las sedes de la fundación cuentan con este recurso adaptado a sus respectivas colecciones y al currículum de la respectiva comunidad autónoma.

4.2.5.2. Proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor»

El caso que a continuación presentamos es el material utilizado para el proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor». Se trata de una caja que incluye cuatro objetos, realizada por el artista y educador del museo. El objetivo principal del material es ejemplificar y materializar algunos de los conceptos que se abordan en el proyecto, tales como las relaciones entre las ideas de «museo», «subjetividad» y «valor».

Se trata de un programa dirigido a alumnado de sexto curso de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria, en el que se plantea el desarrollo a nivel individual de un museo portátil personal elaborado a partir de las experiencias vividas a nivel familiar y social. El proyecto se estructura en cinco sesiones que se desarrollan entre el espacio del aula (impartidas por personal del museo) y el museo.

El proyecto fue conceptualizado y diseñado por David Plaza -artista y educador de museo- y Rodrigo Díaz -educador del museo-, con la supervisión de la encargada del área. La propuesta surgió a partir de la experiencia de trabajo conjunto en el área educativa y del encuentro de dos perfiles artísticos y educativos.

Desde su creación en el curso 2016-2017, se implementó en dos ocasiones: con un grupo de sexto de Educación Primaria del CEIP La Paz de Cuenca y con dos grupos de primer curso de Educación Secundaria del IES Santiago Grisolí de Cuenca.

Como se indicó anteriormente, el proyecto se centra en las relaciones entre los conceptos de «museo», «subjetividad» y «valor». Concretamente se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la acción individual y colectiva en la comprensión y apropiación del entorno, a modo de arqueología de la memoria.
- Registrar los vínculos entre la idea de museo, sus contenidos y el valor emocional.
- Promover la actividad artística y fomentar su relación con los diferentes ámbitos de la vida diaria.

- Comprender la acción artística como un proceso no lineal, sino rizomático, múltiple y estratificado.
- Impulsar el acto educativo como proceso de investigación, experimentación y descubrimiento.
- Desarrollar la sensibilidad artística a través de la valoración de pequeños objetos con significados especiales.
- Comprender la sintáctica y gramática de los objetos, siendo conscientes de la combinatoria de significados al yuxtaponer y complementar objetos y elementos de diferentes procedencias y contextos.
- Estimar la idea de rito como acto que otorga valor a pequeños gestos, objetos o ideas, desde un ámbito simbólico. (Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March, s. d., pp. 2-3)

Para la consecución de los objetivos indicados anteriormente, se establece la siguiente secuencia de actividades desarrollada a lo largo de cinco sesiones que se describen a continuación.

Sesión 1. La primera sesión se realiza en el aula y abarca la presentación del proyecto y una aproximación teórica sobre la idea de Museo Portátil de Marcel Duchamp; Museo imaginario de André Malroux; el ensamblaje de objetos cotidianos en obras de arte a partir del análisis de algunas de las obras de Kurt Schwitters, Pablo Picasso, Salvador Dalí, Robert Rauschemberg, Jasper Johns y Jim Dine; y el concepto de memoria en el arte contemporáneo tomando como referencia el trabajo de Joseph Cornell, Antonio Pérez, Christian Boltanski, Carmen Calvo y Marisa Mestre. El material, la maleta de artista, se utiliza en esta sesión para ejemplificar y materializar algunos de los conceptos teóricos que se abordan.

Sesión 2. Visita-taller al museo con un recorrido centrado en aquellos artistas que han utilizado materiales en sus cuadros que pertenecían a otros contextos, descontextualizados y dotados de otros valores. La visita se centra en algunas de las obras de artistas que han incorporado algunos elementos a sus obras como Antoni Tàpies, Lucio Muñoz, Manuel Millares, Gustavo Torner, Francisco Ferreras, Rubio Camín, Gerardo Rueda o Manuel Rivera. Durante el recorrido por las salas se realiza un ejercicio de dibujo experimental delante de algunas de las obras de la colección, con el objetivo de reflexionar y hacer una observación minuciosa y pausada de la pieza.

Sesión 3. Taller de microrretratos en el aula, en el que se reflexiona sobre la memoria, la identidad y el autoconcepto a partir de una actividad plástica de intervención sobre un autorretrato fotográfico.

Sesión 4. Visita-taller al museo planteada como un diálogo en torno a las preguntas: ¿Qué veo? ¿Por qué he elegido esta obra? ¿Es bonita o fea? ¿Por qué? ¿Cómo está hecha?

Para la dinámica, el grupo-clase se divide en pequeños subgrupos de tres integrantes que deben seleccionar una de las obras de la colección y responder a las preguntas. El objetivo principal de la actividad es reflexionar, establecer un diálogo y abordar la aproximación a una obra de arte contemporáneo a partir de los intereses del grupo.

Sesión 5. Creación individual de un museo portátil en el aula. Desde la presentación del proyecto, se le propone al alumnado que realice una selección de objetos (objetos encontrados: pequeñas piedras, ramitas, hojas, papeles, envoltorios de chicles, entradas de museos, folletos, servilletas, todo aquello que se haya cruzado en su camino de forma especial y que, a pesar de ser algo banal, se carga de significado al ser seleccionado y descontextualizado), fotografías y vídeos de sus experiencias, entrevistas a familiares sobre fotografías antiguas, objetos, recetas, canciones populares, dibujos, mensajes escritos, etcétera, acompañados de una documentación gráfica (fotografías) de los lugares originales en los que se encuentran los elementos (Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March, s. d.).

A esta colección se le sumarán los resultados de las propuestas plásticas realizadas a lo largo del proyecto, de modo que la última actividad consiste en crear un pequeño museo portátil: una caja-maleta que contenga diversos objetos fruto de estas experiencias.

Una vez finalizada, los museos portátiles se exponen en la muestra anual *Del aula al museo* (ver Figura 49). Por este motivo se solicita al grupo que incorpore documentación referida al proceso tales como fotografías de los momentos y lugares en los que han recogido los objetos, o documentación audiovisual explicativa, con el objetivo de hacer más comprensible el motivo de la selección de los mismos (ver Figura 50).

El material que se utiliza para este proyecto consiste en una caja de artista: una caja de cartón reciclada e intervenida con pintura gris de un tamaño aproximado de 30 x 20 x 12 cm con un peso muy ligero. Se abre por un lateral y su interior está compartimentado por modulares de cartón a medida para cada uno de los objetos.

De derecha a izquierda contiene una figura de resina, que forma parte de la instalación *Quimera* (2013), obra del artista David Plaza (ver Figura 51); en la parte superior encontramos un tirachinas fabricado a mano junto a su abuelo durante la infancia del artista y en la parte inferior un vaciador de escayola (ver Figura 52). Por último, la caja se acompaña de un gofrado con un diseño geométrico realizado por el artista. Esta pieza es la primera que se ve al abrir la caja, ya que se coloca de manera lateral (ver Anexo 5).



Figura 49. Imagen de la exposición *Del aula al museo* del año 2018 en el Museo de Arte Abstracto Español – Fundación Juan March

Fuente: Museo de Arte Abstracto Español- Fundación Juan March



Figura 50. Detalle de un museo portátil en la exposición *Del aula al museo*

Fuente: Museo de Arte Abstracto Español – Fundación Juan March



Figura 51. Detalle de la instalación *Quimera* (2013) David Plaza
Fuente: David Plaza



Figura 52. Detalle de la maleta de artista utilizada en el proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor»
Fuente: Ana Portela Fontán

Como se adelantó, el material se utiliza durante la primera sesión del proyecto en la que se aborda la idea de museo portátil, museo imaginario y se presentan obras objetuales. La finalidad de su uso es mostrar al alumnado un ejemplo de «museo personal» y portátil, dado que la última actividad del proyecto consiste en la creación de uno. De igual modo, el material se utiliza con la finalidad de que los alumnos reflexionen acerca de los conceptos de memoria, colección, carga simbólica y emocional de los objetos cotidianos, a partir del diálogo y debate generado tras la presentación de los objetos.

4.2.6. Otros casos

De forma breve, procedemos a la presentación de dos casos, ya que, tras la visita y entrevista con la responsable de educación, se observaron una serie de divergencias con respecto a nuestra conceptualización del objeto y los criterios de inclusión y exclusión. Sin embargo, aportan información relevante en cuanto al fenómeno de estudio. En primer lugar, describiremos la propuesta de Tabacalera-Promoción del Arte de Madrid y posteriormente, el material de la Fundació Suñol de Barcelona. También se realizó una visita para conocer los materiales de la Fundació Sorigué de Lleida, sin embargo, estos se vinculaban a la exposición *Oscar Muñoz: des/materializaciones*, que no estaba en curso en el momento del trabajo de campo por lo que no pudieron ser analizados.

4.2.6.1. Tabacalera-Promoción del Arte

Tabacalera-Promoción del Arte es un centro de arte público gestionado por la Subdirección General de Promoción de las Bellas Artes del Ministerio de Cultura y Deporte, ubicado en la Antigua Fábrica de Tabacos de Madrid, La Tabacalera, en el distrito Centro en el barrio de Embajadores.

El centro cuenta con dos espacios expositivos inaugurados en los años 2010 y 2013, así como con otras áreas para el desarrollo de talleres, actividades o residencias.

El departamento educativo de la Tabacalera, al igual que su gestión, depende de la Subdirección General de Promoción de las Bellas Artes del Ministerio de Cultura y Deporte. Entre las acciones educativas se ofrecen visitas guiadas a las exposiciones temporales, actividades dirigidas y talleres, entre otros (Ministerio de Cultura y Deporte, s. d.-c).

Desde esta se creó el «Kit E-CO»; un recurso dirigido a público escolar, a niños y niñas de 4 a 11 años, cuyo objetivo principal es el desarrollo de la alfabetización visual a través de una serie de actividades.



Figura 53. Detalle del exterior del «Kit E-CO»

Fuente: Ana Portela Fontán

Los materiales incluidos pivotan sobre los conceptos de sostenibilidad y ecología, por lo que el segundo objetivo se orienta a la sensibilización y reflexión en torno a estas problemáticas.

Este kit surgió con motivo de la exposición fotográfica *E-CO, Exposición de Colectivos Fotográficos Euroamericanos* celebrada en la Tabacalera en el año 2010, una muestra en la que participaron 20

colectivos de artistas con imágenes asociadas a los conceptos de medioambiente, sostenibilidad y ecología. Desde su creación en el año 2012, existen aproximadamente 500 réplicas distribuidas a nivel estatal e internacional (ver Figura 53, 54 y 55).

El material contiene un conjunto de imágenes o reproducciones de fotografías de la muestra, materiales con orientaciones de uso y otros materiales necesarios para el desarrollo de las actividades:

- Conjunto de imágenes impresas sobre cartulina en diferentes tamaños. Cuarenta piezas de 10 x 10 cm, quince piezas de 10 x 7 cm, doce piezas de una circunferencia de 14 cm de radio, y noventa y cuatro imágenes de 42 x 33 cm.
- Orientaciones de uso. Una guía para el profesorado y quince fichas de actividades, todas las fichas de actividades describen los siguientes aspectos: objetivos, materiales, modalidad de juego o descripción, variantes de la propuesta y fotografías de la muestra numeradas.
- Otros materiales para realizar las actividades. Dos lupas, cuerda para saltar, caja de pinturas de colores.



Figura 54. Detalle del interior del «Kit E-CO»

Fuente: Ana Portela Fontán

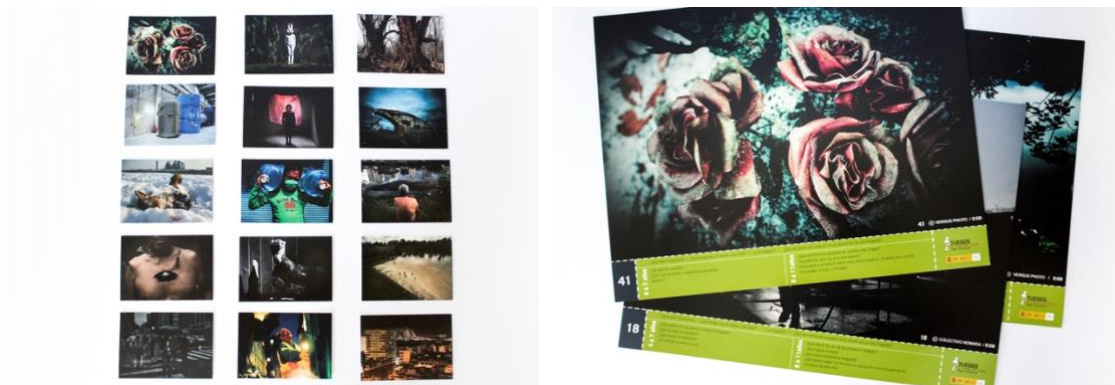


Figura 55. Detalle de las imágenes del «Kit E-CO»
Fuente: Ana Portela Fontán

La guía para el profesorado se estructura en cuatro apartados. En primer lugar, se presentan unos contenidos teóricos relacionados con el concepto de alfabetización visual entre los que se incluyen:

- Características principales de las imágenes (originalidad y redundancia; iconicidad y abstracción; simplicidad y complejidad; monosemia y polisemia; denotación y connotación; e impacto emocional).
- Elementos dinámicos de la imagen (composición, encuadre, movimiento y ritmo).
- Elementos técnicos de la imagen (tipo de luz, tipo de plano y angulación).

En segundo lugar, se dedica un apartado a la explicación sobre el papel del artista y el comisario, en el que se incluyen algunas preguntas relacionadas con una de las actividades que se proponen, en la que el grupo debe asumir el papel de seleccionar una serie de fotografías.

En tercer lugar, un apartado sobre debates y reflexiones en torno a la alfabetización visual, sobre la cultura, las artes visuales y la educación; la percepción y el aprendizaje, el lenguaje visual y verbal; la percepción y lo visible. Por último, una descripción breve sobre los veinte colectivos fotográficos que forman parte de la muestra.

Cabe destacar las experiencias llevadas a cabo por el grupo de investigación VAE *Visual Arts in Education* de la Universidad Camilo José Cela, utilizando el recurso en diversos estudios acerca de la influencia de la imagen en el aprendizaje. El primer estudio realizado con el «Kit E-CO» se centró en el desarrollo de la creatividad en grupos de primaria. Para establecer los resultados se realizó un estudio antes utilizar el kit durante el período de un curso, y un después, para evaluar los aprendizajes.

Este grupo ha utilizado el material para la implementación de proyectos en países como México o Eslovenia, en escuelas rurales, o con grupos de niños con autismo y diversidad intelectual. En cada uno de ellos, el material se utilizó con una finalidad y enfoque diferente en función de los

objetivos a trabajar y el contexto de implementación, lo que da cuenta de la versatilidad del recurso.

4.2.6.2. Fundació Suñol

La Fundació Suñol es una institución privada creada en el año 2007 con sede en Barcelona. Entre sus acciones, se dedica a la conservación y difusión de la *Colección Josep Ildefons Suñol*, al apoyo a la producción y creación contemporánea mediante la organización de exposiciones y otras actividades, así como a impulsar proyectos y programas en torno al arte contemporáneo (Fundació Suñol, s. d.).

Entre los proyectos educativos encontramos «Correspondències», implementado por primera vez durante el curso 2014-2015, y dirigido a alumnado de sexto curso de Educación Primaria hasta segundo curso de Bachillerato.

La propuesta gira en torno al intercambio de cartas entre la fundación y la escuela. La carta que se envía a la escuela es escrita por un artista (ver Figura 56) y se presenta como un pretexto para implementar en el aula una serie de metodologías y procedimientos artísticos a partir del arte contemporáneo. La propuesta se inspira en obras y prácticas artísticas presentes en la colección Suñol y, de manera libre, se anima a los centros a visitar la fundación posteriormente.

La carta se acompaña de un dossier para el profesorado, aunque la propuesta tiene un planteamiento abierto y flexible, con el objetivo de que el docente la adapte y la implemente en el aula de múltiples maneras.

En una línea similar, desde el curso 2019-2020 se implementa el proyecto «Art a la carta» dirigido a alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. La propuesta se inspira en las prácticas *Fluxus* de los años 60, concretamente se basa en la idea de las «instrucciones de artista» y de fusionar «arte y vida».

El proyecto se materializa en unas propuestas de actividades llamadas cápsulas, con instrucciones o pautas para llevar a cabo unas acciones en el aula inspiradas en prácticas artísticas presentes en la colección. A diferencia del proyecto «Correspondències», en el que el detonante era la propuesta de un artista en formato físico, en este caso el proyecto tiene como eje central las acciones, procedimientos y metodologías artísticas en lugar de una obra y se envía en formato [.pdf] a las escuelas. Las cápsulas ofrecen diferentes itinerarios de actividades abiertas y son flexibles en cuanto a duración, así como al momento en el que el grupo visita el museo, es decir, pueden hacerlo antes de desarrollar en el aula las actividades, durante su desarrollo, o con posterioridad.

El cambio de programa se debe a una circunstancia particular como es el cambio de sede de la fundación en el año 2019 y a la reflexión sobre las lógicas temporales de las exposiciones que condicionan la creación de los materiales. En su nueva sede, los grupos pueden visitar las obras del almacén.

De esta forma, «Correspondències» es un proyecto más ligado a las exposiciones y a la temporalidad, mientras que «Art a la carta» es un proyecto de base no caduca y sostenible, ligado al almacén y a la colección. Por otra parte, el formato digital de este último proyecto solventa posibles dificultades logísticas como el envío de una propuesta física, así como de recursos materiales, personales y económicos.

4.3. Resultados del análisis

Descritos los casos, en las secciones siguientes se presenta de manera desglosada cada uno de los ítems que componen los seis bloques temáticos de análisis: identificación y contextualización; descripción de la propuesta y del material; diseño, creación, uso, evaluación y gestión del material; aspectos formales del continente y contenido; aspectos didácticos; y material objetual. En cada uno de estos bloques se presentan los ítems⁴⁷ que fueron analizados siguiendo la estructura propuesta en las fichas de recogida y análisis de datos, prescindiendo exclusivamente de aquellos ítems que corresponden a las imágenes del material y descripciones (pueden consultarse en los anexos 1-5). Para la presentación de este análisis se ha optado por combinar la descripción y el uso de tablas en los casos en los que presentan una alta densidad informativa. Por último, se realiza una síntesis de estos resultados en el apartado 4.3.7.

Barcelona, 29 Sept '18
There you are again, in the deep hole.
What are you doing there? I'll help you out.
Or then, why don't you want to come out?
Look at you again, there stuck between a
rock and the wall. If you want I'll help
you out, though you look quite comfortable
there. it must be said.
There you are under the coffee table, on
all fours. Will I move the table so you can
get out? No? You want to stay there?
There you are again behind the wardrobe,
I can see your finger protruding. What
are you doing? Hiding? No? You think
you'll stay in there a while longer then?
Look at you there under the bed! Wouldn't
you like to sleep up here with me?
No? Well, could I come under there with
you then?

Sinead

Figura 56. Detalle de la carta de la artista Sinéad Spelman para el proyecto «Correspondències»
Fuente: Fundació Suñol

⁴⁷ Algunos de los ítems han sido agrupados en algunos casos para facilitar la lectura. A modo de ejemplo los ítems población, provincia y comunidad autónoma se han unificado bajo el término localización.

Como se vislumbra en el apartado precedente, cada uno de los materiales analizados presenta unas particularidades propias, por lo que el objetivo no es establecer una comparación entre los diferentes casos, sino, a partir del análisis, identificar posibles puntos en común y diferencias entre las propuestas. Dadas estas particularidades, y para tratar en la mayor profundidad posible cada uno de ellos, veremos que en algunos se valora exclusivamente el uso del material didáctico objetual, mientras que, en otros, se acompaña la valoración del material de la del proyecto en el que se inscribe su uso.

4.3.1. Identificación y contextualización

El primer bloque está formado por un conjunto de cuestiones que se plantean con el objetivo de contextualizar cada uno de los centros, como la localización, la tipología, la colección y las exposiciones, la organización, así como la presentación de algunos de los materiales didácticos objetuales o móviles del centro.

- Localización

Los cinco espacios que conforman la muestra final se encuentran distribuidos en cuatro comunidades autónomas: en Extremadura, provincia de Cáceres, el Museo Vostell Malpartida (en adelante MVM); en Navarra, el Museo Universidad de Navarra (en adelante MUN⁴⁸); en Cataluña, provincia de Barcelona, la Fundació Antoni Tàpies (en adelante FAT), en Girona el Teatro-Museo Dalí (en adelante T-MD), y en Castilla y la Mancha, provincia de Cuenca, el Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March (en adelante MAAE-FJM).

Cuatro de los cinco museos se ubican en el centro urbano de ciudades: pequeñas localidades en el caso de Figueres (T-MD) y Cuenca (MAAE-FJM) con 46.654 y 54.690 habitantes respectivamente⁴⁹; mediana, en el caso de Pamplona con 201.653 (MUN) y gran ciudad, Barcelona, que cuenta con 1.636.762 (FAT). Solo el MVM se encuentra en un entorno natural, alejado del centro urbano del ayuntamiento de Malpartida en unos 3 km, y a 14 km de la ciudad de Cáceres (ver Tabla 26).

Este es un aspecto a tener en cuenta dado que dos de las propuestas son móviles, concretamente el material del MUN y el MVM. En el primer caso, el material se concibe bajo la idea de que el museo se desplace a la escuela, dado que es poco frecuente que el segmento de edad al que se

⁴⁸ Las siglas utilizadas, a excepción del Museo Vostell Malpartida, no son oficiales. Se proponen con el objetivo de agilizar la lectura del presente apartado (exclusivamente en el apartado 4.3. y sus respectivos subapartados).

⁴⁹ Datos del Instituto Nacional de Estadística. Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón del 1 de enero del 2019.

dirige (0-3 años) acuda a visitar las salas con su grupo-clase. Por otro lado, el MVM, es el único museo de la muestra que no se ubica en el centro urbano de una ciudad, por lo que el material móvil puede favorecer que este llegue a otros destinatarios.

Tabla 26. Localización de los museos en los que se analizó el material

MUSEO	COMUNIDAD AUTÓNOMA	PROVINCIA	LOCALIDAD	UBICACIÓN
MVM	Extremadura	Cáceres	Malpartida de Cáceres	Entorno natural
MUN	Navarra	Navarra	Pamplona	Mediana ciudad
FAT	Cataluña	Barcelona	Barcelona	Gran ciudad
T-MD	Cataluña	Girona	Figueres	Pequeña localidad
MAAE-FJM	Castilla la Mancha	Cuenca	Cuenca	Pequeña localidad

Fuente: elaboración propia

- Tipología de centro, colección y exposiciones

Los cinco espacios que conforman la muestra final son museos y fundaciones de los cuales cuatro de ellos son de titularidad privada (MUN, FAT, T-MD, y MAAE-FJM) y uno de titularidad pública (MVM). Todos tienen, al menos, una colección privada, al tiempo que organizan exposiciones temporales con obras externas. En tres de estos casos, se trata de museos que abordan de manera central el trabajo de un artista y tienen, al menos, una colección dedicada a su trabajo: Wolf Vostell en el MVM, Antoni Tàpies en la FAT y Salvador Dalí en el T-MD y, en los tres, los propios artistas participaron en la conceptualización del proyecto de museo (ver Tabla 27).

En lo que respecta a los materiales, en los citados MVM, FAT y T-MD, se relacionan de manera directa con la colección privada del museo⁵⁰. Esta se exhibe permanentemente⁵¹, a excepción del caso de la FAT en el que son muestras temporales. En el caso del MUN, forman parte del material diez imágenes de algunas de las obras de la colección de museo, pero se acompañan de un gran número de otros materiales que no se encuentran directamente relacionados ni con la colección ni con la exposición en curso. Por otra parte, el material del MAAE-FJM, no se vincula a la colección en sí misma, sino a los conceptos de colección, valor y la idea de museo de forma abierta.

⁵⁰ En esta cuestión emergió del análisis de los casos.

⁵¹ A pesar de ser una muestra permanente, en el caso del T-MD, tal y como indica Aldeguer durante la entrevista, el recorrido en las salas queda sujeto a la posibilidad de que alguna de las obras del artista se ceda de forma temporal a otro museo.

Se ha puesto interés en conocer cómo se vincula el material con la colección del propio museo, dado que es un aspecto que influye y puede condicionar su uso. Se puede afirmar que, si lo hace de forma muy estrecha a la colección o a una exposición temporal, resulta probable que una vez finalice el período de exhibición, se deba desechar, cambiar o reconceptualizar para un uso alternativo. Sin embargo, si se conceptualiza de una forma más abierta e independiente a la colección, es probable que se tarde más en proceder a su cambio.

- Organización interna y acción educativa

En el aspecto organizativo, en cuatro de los casos (MUN, FAT, T-MD y MAAE-FJM) el museo o fundación cuenta con un departamento educativo⁵². En el caso restante (MVM), debido al número reducido de personas que conforman el equipo, no se ha constituido un departamento específico, no obstante, una persona se encarga del desarrollo de esta función y acciones. El personal que integra estos equipos, en tres casos es interno y en dos mixtos: una parte del personal pertenece al museo y otra es externo o autónomo (ver Tabla 27).

Tabla 27. Tipología de centro, colección, exposiciones, organización interna y acción educativa

	MVM	MUN	FAT	T-MD	MAAE-FJM
Tipología de centro	Público	Privado	Privado	Privado	Privado
Colección propia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Exposiciones temporales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Material vinculado a la colección del museo	Sí	Sí ¹	Sí	Sí	No
Departamento educativo constituido	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Personal que integra el equipo educativo	Interno	Interno	Mixto ²	Mixto	Interno

1 Vinculación parcial

2 Personal interno y externalizado

Fuente: elaboración propia

Materiales didácticos objetuales o móviles

Acercas de estos, en todos los casos cuentan, al menos, con una propuesta basada en el uso de materiales didácticos objetuales, motivo por el cual han sido incluidos en la muestra final, y, en tres de los casos estudiados, la institución cuenta con más de un material basado en el uso de objetos (ver Tabla 28).

⁵² El departamento encargado a las acciones educativas recibe diferentes nombres en función de la institución.

Tabla 28. Tabla-resumen de los materiales objetuales y móviles de los museos de la muestra

MUSEO	ANALIZADO EN EL ESTUDIO	NOMBRE DEL MATERIAL	TIPO DE MATERIAL		PÚBLICO
			Objetual	Móvil	
MVM	•	«Colaboratorio <i>Fluxus</i> » o «El increíble colaboratorio de la familia <i>Fluxus</i> »	•	•	Escolar
MUN	•	«El museo de los peques»	•	•	Escolar
		«Caja de reminiscencias» Material del programa «La memoria cubista»	•	•	+ de 65
		«Kit Guernica»		•	Escolar
FAT	•	Materiales de la visita «Des de Tàpies»	•		Escolar
	•	Materiales de la visita «Cartografía Tàpies»	•		Escolar
		Bolas y tablas de madera con texturas	•		Accesibilidad y escolar
T-MD		Materiales de la visita «El ojo de la mosca»	•	•	Escolar
	•	Materiales de la visita «¡Busca los tesoros!»	•		Escolar
MAAE-FJM	•	Maleta de artista del proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor»	•	•	Escolar

Fuente: elaboración propia

Sin pretender generalizaciones, algunas de las instituciones estudiadas que cuentan con un recurso basado en el uso de objetos, han generado otras propuestas similares basándose en algunas de las posibilidades que permiten este tipo de materiales.

En el caso del MUN, existe una «Caja de reminiscencias» dirigida a público de edad avanzada, concretamente mayores con dificultades de memoria, por lo que el objeto se utiliza con la finalidad de ser un detonante que active recuerdos asociados a ese objeto. Cuenta, además, con el «Kit Guernica» que, en este caso, se trata de un material móvil, creado con posterioridad a «El museo de los peques», fruto de la observación de las posibilidades de las propuestas móviles.

La FAT, cuenta con un conjunto de tablas y bolas de madera con diversos materiales adheridos en su superficie. La finalidad es que sean manipulados por los grupos de visitantes con diversidad funcional durante la visita dinamizada. En este caso, podemos hablar del uso del objeto con finalidad de accesibilidad. Como se menciona, el uso de los objetos implica todos los sentidos, es por ello por lo que tiene un especial valor, a nivel general, y para la integración a nivel particular.

El T-MD utiliza un conjunto de objetos como gafas o lupas durante la visita para grupos de más de diez años que visitan por segunda vez el museo. Al utilizarlos, el visitante experimenta una

distorsión visual, una de las características fundamentales del surrealismo, movimiento artístico en el que se inscribe el artista. En este caso, los objetos se utilizan con una finalidad instrumental, con el objetivo de proporcionar al visitante una experiencia lúdica y participativa.

4.3.2. Descripción de la propuesta y del material

A continuación, se examinan los aspectos temporales, el lugar de implementación de la propuesta, la contextualización del material, los destinatarios, así como el coste económico. Todos ellos encaminados a ahondar en el análisis de los materiales.

- **Número de ejemplares del material**

Esta pregunta indaga en el número de réplicas del material con el objetivo de conocer si las instituciones cuentan con varias o, por el contrario, con un solo ejemplar.

Tras el análisis encontramos tres respuestas unánimes: el MVM, MUN y MAAE-FJM poseen un único ejemplar del material. En estos tres casos el material forma parte de un proyecto (MVM y MAAE-FJM) o es un material autónomo (MVM y MUN).

En el caso del FAT y T-MD cuentan con dos y cuatro ejemplares completos del material respectivamente; coincidiendo, como veremos a continuación, con los casos en los que se utiliza el material didáctico en la propia institución durante las visitas a salas.

El hecho de contar con más de una réplica completa del material permite realizar visitas guiadas de forma simultánea. En el caso del T-MD, el continente de los materiales (sombreros) está hecho a medida de la educadora, por lo que el número de réplicas del material coincide con el número de educadoras del museo que llevan a cabo las visitas a las salas.

- **Temporalización y contextualización del material**

Para la temporalización de las actividades⁵³ se plantearon tres opciones: corta, materiales utilizados en una única sesión; media, de dos a seis sesiones o hasta cuatro semanas; y larga, más de seis sesiones. Incluyendo una cuarta opción, abierta a otras posibles temporalidades que no se hubiesen contemplado *a priori*.

⁵³ Para valorar la temporalización, se han tenido en cuenta las experiencias de implementación de cada caso.

En el caso del MVM, la experiencia de implementación⁵⁴ desarrollada durante el curso 2018-2019 consistió en el proyecto «Viaja al Arte con la maleta *Fluxus*», entre el MVM y el CEIP Los Arcos de Malpartida de Cáceres. Este proyecto se llevó a cabo en seis fases (ver apartado 4.2.1.3.) con una duración final de dos trimestres.

A pesar de que la maleta el «Colaboratorio *Fluxus*» tiene un papel central en el desarrollo del proyecto, dado que estructura y proporciona un conjunto de materiales para su desarrollo, el material objetual se utilizó en una única sesión (concretamente en la segunda fase en la que el personal del museo visitó el aula y realizó una actividad).

En el MAAE-FJM, el material es un recurso para el desarrollo del proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor». Dicho proyecto consta de cinco sesiones; sin embargo, el material objetual se utiliza de manera central en la primera sesión del proyecto.

En el MUN, el programa «El museo de los peques», tiene una duración de entre dos y cuatro semanas, tiempo durante el que se cede en préstamo el material a la escuela infantil.

En cuanto a los casos clasificados como de corta duración, encontramos las propuestas de la FAT, las visitas dinamizadas a la colección «Des de Tàpies», con una duración de 1 h 15 min y «Cartografía Tàpies» de 2 h, así como la propuesta del T-MD, con la visita «¡Busca los tesoros!» de 1 h 15 min.

De este modo, podemos observar que, en los casos en los que el material es autónomo o forma parte de un proyecto, tiene una duración media o larga, mientras que en los casos en los que el material se utiliza en el propio museo, se hace durante el tiempo de la visita, por lo que, como cabe esperar, la duración es corta y oscila entre 1 h 15 min y 2 h (ver Tabla 27).

- Lugar de implementación de la propuesta

Las respuestas de este punto fueron tipificadas en tres grupos. Por una parte, los materiales que se emplean⁵⁵ fuera del museo, como es el caso del proyecto del MAAE-FJM y el MUN, en los que se utiliza el material en el centro escolar. Por otra parte, encontramos dos casos en los que se aplica el material dentro del museo durante la visita dinamizada o guiada a la colección. En

⁵⁴ El material fue concebido de forma abierta y permite varios usos. Principalmente, es un recurso autónomo que contiene todo lo necesario para poder prescindir del personal del museo. Sin embargo, también permite otros usos, como el utilizado en el proyecto.

⁵⁵ Cabe explicitar que nos referimos al uso exclusivo del material didáctico objetual. En el caso del Museo de Arte Abstracto, como se detalla en apartado 4.2.5.2., el proyecto consta de cinco fases diferenciadas entre la escuela o instituto y el museo. Sin embargo, la maleta se utiliza exclusivamente en la escuela.

ambos, dentro de las salas de exposición, y, en el caso de «Cartografía Tàpies», en una sala anexa a la misma, donde se desarrolla parte de la actividad.

Por último, cabe destacar el material del MVM, que fue utilizado fuera del museo en la escuela en el contexto de implementación del proyecto «Viaja al Arte con la maleta *Fluxus*». Sin embargo, se diseñó para ser utilizado tanto fuera del museo, como dentro del museo, en las salas expositivas, en diálogo con las obras de la colección *Colección Fluxus-Donación Gino Di Maggio* u otras actividades.

Por lo expuesto, es posible indicar que estos materiales ofrecen diversas posibilidades, sin estar ligadas a un espacio. Fuera del museo o centro de arte, existen múltiples espacios en los que se pueden aplicar, sin embargo, los casos que se presentan aquí parecen estar fuertemente ligados a la institución escolar, coincidiendo con el público destinatario (ver Tabla 29).

Tabla 29. Temporalización, contextualización, lugar de implementación de la propuesta y número de ejemplares del material

		MVM	MUN	FAT 1	FAT 2	T-MD	MAAE-FJM
TEMPORALIZACIÓN							
Corta				•	•	•	
Media			•				•
Larga		•					
CONTEXTUALIZACIÓN DEL MATERIAL							
Material autónomo		*3	•				
Material de salas				•	•	•	
Proyecto		•					•
Otro							
LUGAR DE IMPLEMENTACIÓN							
Dentro del museo	Salas de exposición			•	•	•	
	Área educativa						
	Otro				•		
Fuera del museo		•	•				•

1 Visita dinamizada «Des de Tàpies»

2 Visita dinamizada «Cartografía Tàpies»

3 Material versátil

Fuente: elaboración propia

- **Público destinatario**

Ha sido de utilidad conocer el público destinatario de la propuesta tipificándolo en escolar, familiar, adulto, experto u otro. Dentro de escolar se distingue entre las etapas de infantil, primaria, secundaria y bachillerato, siempre detallando el grupo de edad.

Todas las propuestas estudiadas se dirigen a público escolar y, de forma mayoritaria, a la etapa de Educación Primaria. En dos casos el material se dirige a Educación Infantil, el del MUN a primer ciclo (de 0 a 3 años) y el del T-MD a segundo ciclo (de 3 a 6 años).

En la propuesta de la FAT, las visitas se ofrecen a grupos de alumnado desde el primer curso del segundo ciclo Educación Infantil hasta Bachillerato para la visita a la colección «Des de Tàpies», y desde segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato para la visita «Cartografía Tàpies». Sin embargo, el material didáctico objetual se utiliza en las visitas de grupos de Educación Infantil y Educación Primaria.

El material del MVM se dirige a alumnado de primaria y los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria⁵⁶; y en el caso del proyecto MAAE-FJM a sexto curso de Educación Primaria y primer curso de Educación Secundaria (ver Tabla 30).

Tabla 30. Público destinatario de las propuestas

PÚBLICO		CICLO	MVM	MUN	FAT 1	FAT 2	T-MD	MAAE-FJMA
ESCOLAR	E. Infantil	1º		•				
		2º			•	•3	•	
	E. Primaria	1º	•		•	•		
		2º	•		•	•		
		3º	•		•	•		•4
	ESO	1º	•					•5
		2º						
	Bachillerato							

1 Visita dinamizada «Des de Tàpies»

2 Visita dinamizada «Cartografía Tàpies»

3 A partir de segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil

4 Sexto curso de Educación Primaria

5 Primer curso de Educación Secundaria

Fuente: elaboración propia

⁵⁶ La experiencia de implementación analizada en este estudio fue realizada con alumnado de los tres ciclos de primaria.

A pesar de que el uso de objetos como recurso didáctico no se restringe a un grupo de edad concreto, a partir del análisis, podemos observar que se dirige mayoritariamente al público menor de 13 años. Por otra parte, en los dos casos en los que el museo tiene otros materiales objetuales, estos se destinaban a público de edad avanzada, mayor de 65 años, con el objetivo de trabajar la memoria y, en el otro, realizar la visita dinamizada dirigida a grupos de accesibilidad: personas con diversidad funcional.

- **Población beneficiaria**

Por lo que respecta a la población beneficiaria que utilizó el material en el último año⁵⁷, en el caso del MVM se aplicó en un único centro escolar. En el proyecto MVM fueron un total de doce grupos, concretamente dos por curso de primero a sexto de Educación Primaria, del CEIP Los Arcos de Malpartida de Cáceres. El proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor» del MAAE-FJM, se implementó durante el curso académico 2017-2018⁵⁸, en dos grupos de primer curso de Educación Secundaria del IES Santiago Grisolía de Cuenca. En los casos restantes no se ha obtenido una información tan precisa.

- **Coste económico para el público**

En los casos en los que el material forma parte de un proyecto o se cede en préstamo, el recurso es gratuito; solo en los casos de las visitas guiadas implica algún tipo de coste. Sin embargo, es importante destacar que todas las visitas organizadas para escolares por ambas fundaciones tienen un coste económico, por lo que podemos afirmar que este no depende de que se haga uso del material durante la visita. Por ello, podemos concluir que en sí mismo, y en todos los casos, el material no supone ningún coste.

4.3.3. Diseño, creación, uso, evaluación y gestión del material

El tercer bloque integra los aspectos relativos a los procesos de diseño, creación, uso, evaluación y gestión del material didáctico, poniendo especial énfasis en las personas encargadas de cada una de las fases, la apertura del proceso, la sostenibilidad del material o la difusión, entre otros.

- **Personal encargado del diseño y creación**

En cuatro de los casos estudiados, las personas que diseñaron el material son personal interno del museo. En lo que concierne al material autónomo del MUN, el diseño y conceptualización de la propuesta, así como del contenido, fue realizado por la persona encargada del área educativa

⁵⁷ Dada la naturaleza de la muestra en la que la población es público escolar, se han tenido en cuenta los datos relativos al curso académico 2018-2019.

⁵⁸ Este proyecto no se implementó durante el 2018-2019.

del museo desde sus inicios. En el caso del material del MAAE-FJM y del proyecto en el que se inscribe, fue diseñado por un equipo formado por el artista y educador del museo, David Plaza, el educador del museo, Rodrigo Díaz, y la encargada del área educativa⁵⁹, Celina Quintas. El material utilizado durante las visitas en la FAT y el T-MD, fue diseñado en ambos casos por la encargada del área y servicio educativo respectivamente, junto con las educadoras de salas. Solo en el caso del MVM el material fue diseñado por una persona externa por iniciativa propia.

La creación de estos materiales coincide, en todos los casos, con las personas que lo conceptualizan y diseñan. Solo en el caso de el MAAE-FJM la conceptualización la realizan tres personas, mientras que la creación la lleva a cabo solo uno de los miembros del equipo.

En dos casos se externaliza una parte del proceso para la construcción del contenedor (MUN, construcción de un baúl con un sistema de arrastre y T-MD, sombrero de copa hecho a medida de cada educadora). Estos contenedores se realizan por encargo y son diseñados previamente por la institución.

En todos los casos las propias personas de la institución crean o seleccionan el continente y los objetos (ver Tabla 31). En ninguno de los casos se requirió de una empresa para la elaboración de estos, lo que pone de manifiesto que los objetos son de fácil adquisición.

- **Personal encargado de la aplicación**

En cuanto a la aplicación, en el caso de las propuestas en las que el material se utiliza en las salas, (FAT y T-MD) son las educadoras del museo las personas encargadas de su uso. En los casos de los proyectos educativos (MVM y MAAE-FJM) también es el propio personal encargado de la acción educativa del museo el que utiliza este recurso, sin embargo, en el caso de MVM, el material fue diseñado para tener autonomía suficiente como para poder ser utilizado por cualquier otra persona. En la experiencia de implementación estudiada, en las fases dos y cuatro, es imprescindible la actividad del profesorado; a pesar de ello, si nos referimos de manera estricta a las actividades con los materiales objetuales, nos encontramos con que solo el personal del museo hace uso de ellos.

Por otra parte, el MUN, presenta un material autónomo, por lo que es el profesorado el que se encarga de su aplicación en el aula (ver Tabla 31).

⁵⁹ Cargo que ocupaba en el momento del diseño del proyecto en el año 2016-2017. En el año 2019, es coordinadora del Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March.

Tabla 31. Personal encargado del diseño, creación y aplicación del material

FASE	PERSONAL	MVM	MUN	FAT	T-MD	MAAE-FJM
DISEÑO	Externo	•				
	Interno		•	•	•	•
	Nº	n1	n1	n3	n4	n3
CREACIÓN	Externo	•	•		•	
	Interno		•	•	•	•
	Nº	n1	n1 *	n3	n4 *	n1
APLICACIÓN	Personal del museo	•		•	•	•
	Profesorado	•	•			

*El continente es creado por una empresa externa

Fuente: elaboración propia

- El proceso de creación del material y las aportaciones de usuarios

Para valorar este aspecto se estableció una respuesta cerrada con las opciones sí, no, ns/nc y se incluyó una calificación de 1 a 5 para los casos afirmativos. De forma unánime, los materiales analizados se crearon previamente de forma cerrada, es decir, no se construyen a partir de las aportaciones de los diferentes usuarios que utilizan el recurso.

- Formación antes de la aplicación del material

Para esta pregunta se establecieron previamente las opciones cerradas sí, no o ns/nc. También nos preocupamos, en caso de que la respuesta fuese afirmativa, de conocer a quién se dirigía esta formación.

En una amplia mayoría de los casos (MUN, FAT, T-MD, MAAE-FJM) no se realiza una formación previa a la aplicación del material. Tanto en los casos de las visitas guiadas a la FAT, o al T-MD, como en el del proyecto del MAAE-FJM, las personas que utilizan el material participaron no solo en el proceso de diseño sino también en el de creación de este, por lo que podemos afirmar que cuentan con un conocimiento suficientemente profundo acerca del mismo.

El MVM, realizó una formación previa al desarrollo del proyecto convocando al profesorado de primaria de la escuela en la que se implementó. Sin embargo, es el personal del museo el que hace uso de los objetos que contiene el maletín durante la sesión que se desarrolla, tanto en la escuela como en la visita al museo.

- Fecha de creación, uso y renovación

En todos los casos el material se creó durante la última década y fue aplicado por primera vez

inmediatamente después de su creación, a excepción del MVM. En ese caso, cabe recordar que el material no surge de la iniciativa del museo sino de una persona externa y de manera voluntaria.

Todos los materiales analizados se encuentran en activo en el momento del desarrollo del presente estudio durante el año 2019 y se prevé su continuidad durante los próximos años. Si bien en el caso de la FAT serán reformulados y adaptados a la próxima exposición temporal (ver Tabla 32)⁶⁰.

En cuanto a la fecha de renovación, no se han obtenido datos concluyentes. Sin embargo, es posible afirmar que en todos los casos se procede a examinar el material después de su uso y se reponen los objetos o materiales que tengan posibles daños o desperfectos.

Tabla 32. Fecha de creación y aplicación del material

	MVM	MUN	FAT	T-MD	MAAE-FJM
FECHA DE CREACIÓN	2012	2015	2019	Nc	2016
FECHA DE LA PRIMERA APLICACIÓN (curso académico)	2018-19	2015-16	2018-19	Nc	2016-17

Fuente: elaboración propia

- **Antecedentes del material**

En lo que respecta a los antecedentes, en ninguno de los casos se informa de la existencia de una versión previa de estos materiales. Solo en el caso del MUN se menciona, que ha influido en el diseño un modelo de otra institución, concretamente el «ExpressArt. Museu portàtil» (ver apartado 2.4.5.5.).

- **Evaluación del material**

De las cuatro instituciones que respondieron afirmativamente a esta cuestión, en todos los casos la evaluación se realizó de manera interna. En ellos, se recoge la opinión de las personas responsables, maestras y maestros que acompañan durante la visita (FAT y T-MD), durante la implementación del proyecto (MAAE-FJM), o utilizan el material en el aula (MUN). En el caso del MAAE-FJM también se recogen las impresiones de los participantes y en el del T-MD, de las educadoras del museo que realizan las visitas.

⁶⁰ Como se comentó anteriormente, la FAT no cuenta con una exposición permanente, por lo que los materiales didácticos aparecen condicionados a las diferentes exposiciones temporales sobre la obra del artista en curso.

La información se recaba a través de un cuestionario preelaborado por la institución que se realiza una vez finaliza la actividad (evaluación final) en tres casos (MUN, FAT, T-MD) y de dinámicas asamblearias al finalizar cada una de las sesiones en las que se desarrolla el proyecto (MAAE-FJM) (ver Tabla 33).

Es preciso indicar que esta evaluación no es exclusiva del material, sino que se plantean preguntas genéricas acerca del proyecto o visita guiada, entre las que se encuentra la adecuación de la organización, dinámica, desarrollo de las actividades y materiales utilizados.

Tabla 33. Proceso de evaluación de las propuestas

	MVM	MUN	FAT	T-MD	MAAE-FJM
EN FUNCIÓN DEL PERSONAL					
Interna					
Responsables del grupo		•	•	•	•
Educadoras del museo				•	
Público de la propuesta					•
Externa					
EN FUNCIÓN DEL MOMENTO					
Inicial					
Continua o procesual					•
Final		•	•	•	
MÉTODO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN					
Cuestionario preelaborado		•	•	•	
Dinámicas asamblearias					•

Fuente: elaboración propia

- **Sostenibilidad del material**

Se han tenido en cuenta dos aspectos: que los objetos sean de fácil recambio y la resistencia, tanto de los objetos como del continente.

En el caso de la reposición de los objetos, en tres casos se ha valorado con la puntuación más alta (MUN, FAT y T-MD). El caso del MVM, ha sido valorado con una puntuación un poco inferior dado que algunos de los objetos, como las semillas de cacao traídas de la Amazonía colombiana, pueden resultar un poco más difíciles de adquirir en caso de ruptura o pérdida. El material del MAAE-FJM, contiene obras de arte y objetos personales que pueden ser difíciles de reponer.

En lo que respecta a la resistencia, en tres casos se otorga la puntuación más alta (MVM, MUN, FAT) dado que los objetos pueden ser utilizados en un gran número de ocasiones sin que sufran daño. En los dos casos restantes, el material del T-MD utiliza unos objetos más frágiles, como pan

de sal pintado, y en el del MAAE-FJM se incluye un gofrado, que con el paso del tiempo puede sufrir algún tipo de daño.

La resistencia del continente se ha valorado en función del material del que está hecho. Las puntuaciones más altas, MVM y MUN, corresponden a continentes de madera; los casos FAT y T-MD son de mimbre y fieltro, respectivamente; y el contenedor del MAAE-FJM, de cartón (ver Tabla 34).

Tabla 34. Características de los objetos y del continente de las propuestas

	OBJETOS DE FÁCIL RECAMBIO					RESISTENCIA DE LOS OBJETOS					RESISTENCIA DEL CONTINENTE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
MVM				•						•					•
MUN					•					•					•
FAT 1					•					•				•	
FAT 2					•					•				•	
T-MD					•			•						•	
MAAE-FJM	•								•				•		

1 Material utilizado en la visita dinamizada «Des de Tàpies»

2 Material utilizado en la visita dinamizada «Cartografia Tàpies»

Fuente: elaboración propia

- Cofinanciación o ayudas recibidas para el desarrollo del material

En lo que respecta a la cofinanciación recibida para la creación del material, solo en el caso del MVM el material se ha creado con ayuda de financiación externa pública. Esta ayuda no se concedió al museo, sino a una persona externa, quien la solicitó por iniciativa personal. Como se indicó en apartados previos, se trata de la Beca al Talento Joven – Decreto de Ayudas para Jóvenes con ideas, del año 2012.

- Medios en los que se difunde información sobre el material

Solamente en el caso del MVM existe un blog, con dominio *wordpress*, dedicada de forma exclusiva al material. El MUN describe el programa educativo en la sección de la web del museo en la que se presenta la oferta de actividades dirigidas a público escolar, y se acompaña con una imagen de un grupo de alumnos utilizando el material.

En los casos en los que el material se utiliza durante la visita guiada (FAT y T-MD), se presenta una descripción de la actividad en sus páginas web en la que se menciona el uso de materiales y objetos durante la misma; sin embargo, no se acompaña de imágenes ni información detallada sobre estos.

El material del proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor» no se presenta en ningún medio del museo.

Este aspecto puede suponer una dificultad a la hora de conocer los recursos materiales con los que cuenta la institución, y favorece, en cierta medida, que los más conocidos por su difusión en medios externos, como páginas webs o publicaciones, sean también los más demandados.

- **Gestión del material**

En cuanto a la gestión, solo se analizaron los tres casos en los que el material se utiliza fuera del museo y, por lo tanto, es necesario transportarlo. En dos de ellos, MVM y MAAE-FJM, es el propio personal del museo el que implementa la propuesta y, por ende, transporta el material. La propuesta del MUN se cede en préstamo: se gestiona mediante una empresa de transporte el envío del baúl a la escuela y la posterior recepción en el museo.

4.3.4. Aspectos formales del continente y contenido

Este cuarto bloque se encuentra estructurado en dos subapartados. En primer lugar, los aspectos formales del continente, como su forma, dimensiones, los materiales de fabricación, etcétera, y, en segundo, el continente, en el que se presentan de forma detallada los elementos que se encuentran en el interior de dicho contenedor.

CONTINENTE

- **Forma, dimensiones, peso, material de fabricación y sistema de arrastre**

De forma unánime, los cinco materiales didácticos objetuales analizados están contenidos en algún tipo de contenedor y, en algunos casos, acompañados de otros materiales didácticos. En lo que respecta a sus características formales, encontramos continentes con formas muy variadas como un maletín, baúles, un bolso, un sombrero o una caja.

Las dimensiones son también variadas, aunque en el caso de la FAT y el MUN, son similares. En cuanto al MAAE-FJM, se trata de una caja de zapatos común reciclada y en el caso del T-MD, de un sombrero de copa de unos 32 cm de alto aproximadamente. Por último, el MUN, presenta el continente de mayores dimensiones.

En la mayor parte de los casos el material suele ser ligero, entre 500 gr y 2 kg, aunque en los del MVM y el MUN, el peso es algo superior, coincidiendo con los formatos de mayor tamaño y fabricados con madera. Uno de ellos (MUN) cuenta con un sistema de arrastre integrado en el propio baúl que facilita su transporte (ver Tabla 35).

Tabla 35. Características formales de los continentes

	MVM	MUN	FAT	T-MD	MAAE-FJM
Forma	Maleta/maletín	Baúl	Baúl	Sombrero	Caja
Dimensiones	69 x 32 x 17 cm	60 x 70 x 70 cm	65 x 40 x 40 cm	32 cm de alto	30 x 20 x 12 cm
Peso	6 kg	8 kg	1,5 kg	500 g	1 kg
Material de fabricación	Madera	Madera aglomerada	Baúl de mimbre*	Fieltro	Cartón
Sistema de arrastre	No	Sí	No	No	No

*Una de las réplicas del material se almacena en una bolsa de tela de pequeñas dimensiones

El peso y las dimensiones presentadas son aproximadas. Excepto en el caso del MVM que se indica en la propia guía del material

Fuente: elaboración propia

- **Facilidad de transporte (acorde a una persona adulta)**

Para analizar la facilidad de transportar el continente se ha planteado valorarlo en base a dos criterios: acorde a una persona adulta, así como de las personas destinatarias.

Para el transporte por una persona adulta, tres casos obtienen la puntuación más elevada (FAT, T-MD y MAAE-FJM), mientras que los materiales del MVM y el MUN, presentan una mayor dificultad debido a su peso y volumen.

En función de las personas destinatarias, se observa que el MVM y el MUN obtienen la puntuación más baja, y solo el MAAE-FJM, la más alta. Respecto a la FAT no ha sido posible realizar su valoración dado que la propuesta se dirige a un amplio grupo de edades (ver Tabla 36).

Tabla 36. Valoración de la facilidad de transporte de los materiales

	ACORDE A UNA PERSONA ADULTA					ACORDE A LAS PERSONAS DESTINATARIAS					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Nv*
MVM			•				•				
MUN				•		•					
FAT					•						•
T-MD					•			•			
MAAE-FJM					•					•	

*La opción nv emergió del análisis de los resultados. La información se detalla en el apartado destinado a las observaciones de este ítem

Fuente: elaboración propia

- **El continente permite intuir los materiales del interior**

De los cinco casos analizados, solo en el recurso del MUN se puede intuir que en el interior de la maleta hay algún tipo de instrumento musical ya que, al poner en movimiento el baúl, estos emiten sonido al ser percutidos entre ellos.

En los restantes, se intuye que los continentes incluyen algún elemento, pero no se observa una intención explícita de que el usuario pueda conocer el contenido a través de alguno de los sentidos.

- **Relación con la temática**

El material del MVM se ha valorado con la máxima puntuación. El artista Wolf Vostell utilizó cajas con diversos formatos y finalidades. Su primera caja individual data del año 1965, y recibe el título de V «una caja de cartón que contiene una litografía *offset* con imágenes de publicidad de Coca-Cola y de guerra, emborronada con tetracloruro de carbono y trazos a lápiz, sobre su superficie se ha pegado un soporte de papel con alfileres clavados» (Lozano y Cortés, 2009, p. 249).

Por otra parte, una de las ocho secciones del Archivo *Happening* Vostell es el *Archivo de grandes proyectos*, formado por 171 *Cajas de Proyectos*: contenedores en forma de caja de madera en las que Vostell incluyó documentación sobre diferentes proyectos como festivales, *happening* y otros (Agúndez y Gómez, 2009). Diversos artistas vinculados al movimiento *Fluxus*, utilizaron este formato, entre los que podemos citar la serie de obras *Optimistic Box* (1969) de Robert Filliou o *FluxBox* (ver apartado 2.5.2.).

En el T-MD, como se adelantó, se exhiben dos obras que inspiran y se relacionan de forma directa con el material: una máscara y sombrero de copa con cajones que el artista Salvador Dalí utilizó para un baile de disfraces de la familia Rothschild en el año 1972, y la *Venus de Milo con cajones* (1964) (ver apartado 4.2.4.). Por este motivo también se ha valorado con la máxima puntuación. Por otra parte, también se valoró muy favorablemente la propuesta del MAAE-FJM, dado que, como presentamos en el apartado 2.5.2.1., existen varios ejemplos de maletas de artista en cartón, como algunas de las maletas de Marcel Duchamp.

En estos tres casos, es posible valorar el propio continente como un objeto más con una clara finalidad didáctica, en tanto en cuanto se relaciona directamente con la temática o la obra que se aborda.

Los contenedores de la FAT y el MUN, no se han valorado debido a su enfoque funcional, ya que su uso es el de transportar o almacenar los materiales. Sin embargo, en el caso de la propuesta de la FAT, el baúl de mimbre y la cesta de tela, encontramos algunas obras en las que Antoni

Tàpies presenta baúles y otras en las que utiliza el mimbre, por lo que puede intuirse una posible relación.

CONTENIDO

- Tipo de materiales que contiene (objetuales, impresos, audiovisuales u otros)

Es preciso conocer los tipos de materiales que contienen en su interior los diferentes contenedores. Los del T-MD y el MAAE-FJM son exclusivamente un conjunto de nueve y cuatro objetos respectivamente (dos de los cuales son objetos artísticos, uno forma parte de una instalación y otro es un gofrado). En los demás, estos se combinan con materiales en otros formatos.

El recurso de la FAT, además de los objetos, contiene un conjunto de materiales audiovisuales. Las propuestas del MVM y el MUN contienen objetos, materiales audiovisuales y materiales impresos. El primero (MVM) contiene seis materiales impresos, cinco de ellos fichas, y modelos para desarrollar algunas de las actividades que se proponen, además de una guía didáctica dirigida al profesorado, mientras que el MUN contiene un conjunto de cuentos y una guía didáctica.

Cabe destacar que, en todos los casos, los materiales audiovisuales son fotografías o imágenes impresas y están plastificadas o enmarcadas (ver Tabla 37).

Tabla 37. Tipología de materiales didácticos

	OBJETUAL	IMPRESO	AUDIOVISUAL	OTROS
MVM				
Caja con objetos (16)	•			
Fichas de actividad (9)		•		
Modelo fichas para crear cómics (1)		•		
Iconos <i>Fluxus</i> para decorar postales (1)		•		
Modelo careta <i>Fluxus</i> (1)		•		
Modelo para postales (<i>mail art</i>) (1)		•		
Fotografías del entorno natural de Los Barruecos (conjunto)			•	
Fotografías de obras de las colecciones del MVM (conjunto)			•	
Guía didáctica encuadernada (1)		•		

		OBJ	IMPR	AUD	OTR
MUN					
Conjunto de objetos y materiales (25)		•			
Instrumentos musicales (29)		•			
Imágenes de obras de la colección. Impresas y enmarcadas (10)				•	
Cuentos impresos (10)			•		
Guía didáctica encuadernada (1)			•		
FAT					
Baúl 1 «Des de tàpies»	Conjunto de fotografías (conjunto)			•	
	Conjunto de objetos y materiales (15)	•			
Baúl 2 «Cartografia Tàpies»	Conjunto de objetos (12)	•			
	Fotografías en blanco y negro (13)			•	
T-MD					
Conjunto de objetos (9)		•			
MAAE-FJM					
Conjunto de objetos (4)		•			

Fuente: elaboración propia

- **Objetos**

Analizados en su conjunto, el número de materiales objetuales que contienen oscila entre los cuatro objetos en el caso del MAAE-FJM y los veinticinco en el caso del MUN. En la FAT se utilizan dos conjuntos de objetos dependiendo de la visita dinamizada. En cuanto a la actividad «Cartografia Tàpies», se utilizan doce objetos diferentes, algunos de ellos en tamaño reducido, que forman parte del universo personal y simbólico del artista, como unas gafas o una silla en miniatura. Durante la visita guiada al T-MD se utilizan nueve objetos. Por último, la caja de objetos del MVM cuenta con dieciséis objetos.

No es posible establecer una media del número de objetos de estas propuestas, dado que este varía en función de los objetivos y de su uso. Sin embargo, se observa que, en las visitas guiadas, oscila entre los nueve y quince objetos.

Entre los objetos que se presentan en los diferentes contenedores, algunos aparecen combinados con elementos naturales como piedras, hojas o piñas.

Ahondando en la tipología de objetos, se observa que, solo en el caso del MAAE-FJM se incluyen dos objetos artísticos (un gofrado y una figura) así como un objeto con carga emocional; en los demás los elementos no tienen este tipo de valores.

Los objetos que presenta el T-MD son, en su mayoría, reproducciones a tamaño reducido de alguna obra o un elemento de estas.

En la propuesta de la FAT son frecuentes los objetos cotidianos, utensilios y otros elementos de indumentaria, como la zapatilla o el calcetín, relacionados con el universo simbólico del artista, así como la presentación de instrumentos utilizados en la creación de las obras, como una brocha y un pincel.

El MVM presenta una variedad amplia de tipología de objetos, desde juguetes (un automóvil, una peonza o un dado), utensilios (un silbato o una cuchara) hasta materiales como el sílex o el hormigón.

La propuesta del MUN se caracteriza por la presentación de elementos materiales con diferentes texturas y colores, como tapas de plástico, papeles o telas, junto con elementos naturales.

- **Guía u orientación de uso del material y persona destinataria de la guía**

Solo en dos casos se incluye una guía u orientación de uso del material. La propuesta del MUN, contiene la guía didáctica *El museo de los peques: cuaderno del profesorado. "Expresión, comunicación y representación de los lenguajes de la infancia: desarrollo de la creatividad"* (Museo Universidad de Navarra, s. d.-c), que, dado que es un material autónomo, es una herramienta para que se puedan implementar las actividades en el aula.

El recurso del MVM cuenta también con la guía didáctica *El increíble laboratorio de la familia Fluxus*. A pesar de que el material fue utilizado por el personal del museo en el marco de un proyecto concreto, el «Laboratorio Fluxus» fue concebido como autónomo, por lo que la guía permite que cualquier persona pueda hacer uso del recurso.

Ambas guías presentan una estructura similar en la que se describe el recurso, se indican los objetivos y los contenidos y se proponen un conjunto de actividades para realizar con los materiales disponibles. Las dos se dirigen a los responsables del grupo: en el MUN a la o el docente de Educación Infantil y en el MVM, al responsable del grupo que utilice el material (ya sean docentes de centros escolares o de otros espacios). En los dos casos se incluyen una copia impresa encuadrada y contenida en el interior del recurso. También existe una copia digitalizada, disponible *online*, de consulta y descarga pública.

En los casos en los que el personal implementa el proyecto (MAAE-FMJ) y utiliza el material o realiza visitas guiadas (FAT y T-MD), no se elaboró una guía ni orientación de uso del material. Además, como se explicitó anteriormente, las propias personas participaron del proceso de creación y diseño del material.

- **Claridad con la que se expone cómo usar el material y explicación visual de la guía**

En los dos casos en los que se presenta una guía del material, se expone con una gran claridad su uso y se plantea una propuesta de actividades para realizar con este. Se trata de un documento con una buena estructura interna de fácil lectura.

En el MVM, a fin de explicarla visualmente, se hace uso de ilustraciones e imágenes que presentan el recurso y los diferentes itinerarios de actividades. La guía del MUN, aunque en menor medida, se apoya también en el uso de imágenes (ver Tabla 38).

Tabla 38. Valoración de la claridad con la que se expone cómo usar el material en las guías de profesorado

		CLARIDAD DE EXPOSICIÓN					EXPLICACIÓN VISUAL DE LA GUÍA				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
MVM	<i>El increíble laboratorio de la familia Fluxus</i>					•					•
MUN	<i>El museo de los peques: cuaderno del profesorado [...]</i>					•			•		

Fuente: elaboración propia

4.3.5. Aspectos didácticos

Los puntos que conforman el penúltimo bloque tienen como objetivo presentar los aspectos didácticos de la propuesta en la que se inscriben los materiales.

- **Objetivos del material didáctico o propuesta**

Para valorar este aspecto se han tenido en cuenta los objetivos, tal y como se detallan en las guías didácticas (MUN y MVM) o en documentos internos de la institución facilitados por esta (MAAE-FJM). Es preciso destacar que en el caso del MUN y del MAAE-FJM se presentan los objetivos del programa o proyecto, mientras que, en el MVM, se trata de los objetivos de cada una de las actividades.

Para su análisis estos se han tipificado en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es posible observar que en los tres casos se presentan objetivos de estas tres tipologías, siendo menos frecuentes los actitudinales en el caso del MVM, y los conceptuales en el MUN (ver Tabla 39).

Tabla 39. Clasificación de los objetivos del material didáctico o propuesta

	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
MVM			
«El simbólico mundo de los objetos»			
Advertir que cada objeto puede generar sensaciones y emociones diferentes en cada persona, al igual que las obras de arte contemporáneo	•		•
Entender que en muchas ocasiones los objetos utilizados por los artistas en sus obras son escogidos porque nos cuentan una historia, son sinónimos de situaciones, se refieren a algo	•		
Aprender a manejar el lenguaje simbólico de los objetos, a crear una obra con sentido colectivo y aprender a decidir, valorar y a explicar el porqué del objeto elegido		•	
«La gran familia <i>Fluxus</i>: Arte conceptual y por correo»			
Comprender el valor simbólico y representativo de un símbolo, a la vez que la posibilidad de reapropiación y rediseño de este	•		
Desarrollar un ejercicio poético y visual basado en una técnica dadaísta		•	
Crear objetos/obras para un intercambio de obras de <i>mail art</i> .		•	
Trabajar grandes temas transformándolos a través de la metáfora en objetos poéticos		•	
«Arte=Vida=Arte” MVM de arte y naturaleza»			
Fomentar la capacidad de análisis y observación. Poner en valor la cultura popular local. Diseñar una exposición		•	•
Aprender a diseñar una escultura, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en el diseño: material, montaje, transporte, intencionalidad, contexto, escenario	•	•	
MUN			
Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión y representación		•	
Adquirir progresivamente el lenguaje verbal como instrumento de representación, comunicación y regulación de la propia conducta y de la de los demás		•	
Experimentar y expresarse utilizando los lenguajes corporal, plástico, musical y tecnológico, para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno y provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute		•	•
Comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de otros niños y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos y adoptando una actitud favorable hacia la comunicación		•	•

	CONC.	PROC.	ACT.
MUN			
Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales, o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas			•
Desarrollar actitudes de respeto			•
Descubrir y conocer progresivamente su propio cuerpo y el de los otros, valorando sus posibilidades y limitaciones	•		
Descubrir y reconocer las emociones, los diferentes aspectos emocionales, su expresión y su implicación en los estados de ánimo y su regulación			•
Desarrollar la empatía			•
Desarrollar los diferentes tipos de inteligencias		•	
MAAE-FJM			
Fomentar la acción individual y colectiva en la comprensión y apropiación del entorno, a modo de arqueología de la memoria		•	•
Registrar los vínculos entre la idea de museo, sus contenidos y el valor emocional		•	•
Promover la actividad artística y fomentar su relación con los diferentes ámbitos de la vida diaria		•	•
Comprender la acción artística como un proceso no lineal, sino rizomático, múltiple y estratificado	•		
Impulsar el acto educativo como proceso de investigación, experimentación y descubrimiento		•	
Desarrollar la sensibilidad artística a través de la valoración de pequeños objetos con significados especiales			•
Comprender la sintáctica y gramática de los objetos, siendo conscientes de la combinatoria de significados al yuxtaponer y complementar objetos y elementos de diferentes procedencias y contextos	•		
Estimar la idea de rito como acto que otorga valor a pequeños gestos, objetos o ideas, desde un ámbito simbólico			•

Fuente: elaboración propia

- **Contenidos**

Del mismo modo que para la valoración de los objetivos, se han tenido en cuenta exclusivamente los contenidos detallados en la guía didáctica o documento y se han tipificado en conceptuales, procedimentales y actitudinales. De este modo, solo se ha analizado el caso del MUN por ser el único en el que se detallan estos contenidos.

Como se observa, los materiales del «Kit literario-plástico» y el «Kit musical» se orientan al trabajo de las tres tipologías de contenidos, mientras que la «Caja de los tesoros» se orientan al trabajo de contenidos conceptuales y procedimentales (ver Tabla 40).

Tabla 40. Clasificación de los contenidos del material «El museo de los peques»

	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
MUN			
«Caja de los tesoros»			
Exploración a través de los sentidos y de diferentes acciones		•	
Identificación, denominación y comparación de cualidades sensoriales, características morfológicas y funcionales	•		
Diferenciación de características constantes y variables	•		
Establecimiento de relaciones	•		
Experimentación de diferentes acciones sobre los objetos y materiales		•	
Expresión y representación de experimentaciones		•	
Conocimiento de nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones	•		
«Kit musical»			
Reconocimiento y utilización de las posibilidades del cuerpo para expresar, comunicar y representar	•	•	
Interés y creatividad en la utilización del cuerpo como medio de expresión			
Utilización del movimiento y la danza como medios de expresión		•	
Participación y disfrute en dramatizaciones individualmente y en pequeños grupos			•
Interés por las formas originales y creativas de expresión corporal			•
Experiencia musical		•	
Reconocimiento e identificación del sonido y el silencio	•		
Reconocimiento e identificación de cualidades básicas del sonido: intensidad, duración, etcétera	•		
Captación, reproducción y creación de ritmos	•	•	
Utilización de instrumentos musicales para acompañar las producciones musicales		•	
Audición, reconocimiento y reproducción de canciones	•		
Captación de los estados emocionales provocados por la música			
«Kit literario-plástico»			
Comprensión de los diferentes textos orales de los adultos y de los iguales	•		
Interés e iniciativa para participar en situaciones de comunicación con adultos y con iguales			•
Textos orales	•		

	CONC.	PROC.	ACT.
«Kit literario-plástico»			
Interés y disfrute al escuchar y/o mirar cuentos, canciones, diálogos, etcétera			•
Comprensión de los elementos básicos de los relatos	•		
Memorización y reproducción de canciones, diálogos o retahílas sencillas, o de fragmentos de estas, y participación en situaciones de canto, recitado, etc	•		
Utilización de recursos de dramatización para la comprensión y expresión		•	
El lenguaje oral para la regulación de la actividad			
Utilización experimental de diferentes elementos plásticos: el gesto gráfico, la huella, el color, la textura, etc		•	
Utilización de diferentes técnicas plásticas		•	
Observación e interpretación de obras plásticas		•	
Interés y placer en la experimentación y creación de obras plásticas y visuales			•
Interés y curiosidad por obras plásticas y sus autores			•
Interés y cuidado en la presentación de las producciones			
Valoración y respeto hacia sus producciones y las de los otros			•
Disfrute y participación en la creación de ambientes con diferentes criterios estéticos			•
Gusto e interés por manipular textos escritos en libros, participando en la interpretación de imágenes e iniciándose en la diferenciación entre las distintas formas de expresión gráfica (dibujos, números, lengua escrita)	•		
Descubrimiento y experimentación de las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo (gestos, movimientos, miradas, llanto, sonrisa...), en actividades individuales y de grupo		•	
Utilización de todas sus posibilidades expresivas para comunicar necesidades, estados de ánimo y deseos e influir en el comportamiento de los demás		•	
Expresar y comunicar experiencias, hechos, emociones, sentimientos y vivencias mediante la manipulación y transformación de diferentes materiales plásticos	•		

Fuente: elaboración propia

- Competencias

Para el análisis de este aspecto nos planteamos, del mismo modo, recoger aquellas competencias detalladas en las guías didácticas. Sin embargo, no ha sido posible valorarlo, dado que no aparece reflejado en estos documentos.

- **Conexión con otras áreas o temas**

En todos los casos estudiados, el material plantea actividades interdisciplinares en las que se integran conocimientos del área de Educación Artística con Ciencias Sociales, especialmente.

En el caso del material del MUN, se integran contenidos de Educación Musical y Lengua y Literatura.

Sin embargo, es preciso indicar que esta valoración se realiza desde el análisis de los materiales y no de las actividades propuestas en las guías, por lo que se han tenido en cuenta aquellas áreas trabajadas de manera explícita. De este modo, en la mayor parte de las propuestas, el planteamiento incluye la expresión oral por parte del alumnado; sin embargo, dado que no se han observado *in situ* las actividades, se ha optado por no valorar este aspecto (ver Tabla 41).

Tabla 41. Conexión de los materiales o de las propuestas con otras áreas o temas

	MVM	MUN	FAT	T-MD	MAAE-FJM
Ciencias de la Naturaleza	•				
Ciencias Sociales	•		•	•	•
Matemáticas					
Educación Artística	•	•	•	•	•
Valores Sociales y Cívicos					
Lengua y Literatura		•			
Segunda lengua					
Educación Física					
Educación Musical		•			
Nuevas tecnologías					

Fuente: elaboración propia

- **Secuencia de actividades**

En cuanto a la secuencia de actividades, se ha optado por analizar de manera separada los distintos materiales, dadas las diferencias que presentan y las fuentes de información que se han tenido en cuenta. De este modo, atendemos a los materiales que se acompañan de una guía didáctica por un lado, las visitas guiadas por otro, y, en último lugar, el proyecto del MAAE-FJM.

En el MVM y el MUN, se presentan y analizan las actividades tal y como se recogen en la guía didáctica a partir de las acciones propuestas para la aplicación del material con el grupo. Sin embargo, se trata de sugerencias, por lo que el material puede tener otros usos.

A partir de lo detallado en la guía, se observa que una amplia mayoría de las actividades propuestas para el uso del material del MVM, se organiza en grupos de mediano tamaño y que los ejercicios son, en su mayoría, de observación, manipulación y creación.

En el MUN, tres de las actividades se realizan en gran grupo y otras dos de manera individual. La tipología de actividades, de forma más frecuente, consiste en observación y manipulación (dos) y en actividades de creación (dos) (ver Tabla 42).

Tabla 42. Organización y tipología de actividades de las propuestas de maletas didácticas

	ORGANIZACIÓN				TIPO DE ACTIVIDAD			
	Individual	Parejas	Grupos	Gran grupo	Observación	Observación y manipulación	Creación	Resolución de problema
MVM								
Bloque 1. Actividad 1	•					•	•	
Bloque 1. Actividad 2			•			•	•	
Bloque 1. Actividad 3			•			•	•	
Bloque 2. Actividad 1			•			•	•	
Bloque 2. Actividad 2	•							•
Bloque 2. Actividad 3			•					•
Bloque 2. Actividad 4			•			•	•	
Bloque 3. Actividad 1			•		•			•
Bloque 3. Actividad 2			•					•
MUN								
Caja de los tesoros. Actividad 1				•		•		
Kit musical. Actividad 1				•		•		
Kit musical. Actividad 2	•							•
Kit literario-plástico. Actividad 1				•	•			
Kit literario-plástico. Actividad 2	•							•

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al proyecto del MAAE-FJM, tres de las actividades se realizan de manera individual, mientras que las otras dos se desarrollan en pequeño y gran grupo. En su mayoría combinan observación y creación. En la primera sesión, en la que se utiliza el objeto, la organización es en gran grupo y la actividad consiste en la observación y manipulación de los objetos (ver Tabla 43).

Tabla 43. Organización y tipología de actividades del proyecto del Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March

	ORGANIZACIÓN				TIPO DE ACTIVIDAD			
	Individual	Parejas	Grupos	Gran grupo	Observación	Observación y manipulación	Creación	Resolución de problema
MAAE-FJM								
Sesión 1				•		•		
Sesión 2	•			•	•		•	
Sesión 3	•				•		•	
Sesión 4			•		•			
Sesión 5	•						•	

Fuente: elaboración propia

Por último, en las propuestas de visitas guiadas, la organización es en gran grupo, y las actividades, en el caso del FAT son de observación y manipulación, y creación, mientras que en el T-MD se trata de observación (ver Tabla 44).

Tabla 44. Organización y tipología de actividades en propuestas en salas

	ORGANIZACIÓN				TIPO DE ACTIVIDAD			
	Individual	Parejas	Grupos	Gran grupo	Observación	Observación y manipulación	Creación	Resolución de problema
FAT								
Visita dinamizada «Des de Tàpies»				•		•		
Visita dinamizada «Cartografía Tàpies»				•		•	•	
T-MD								
Visita guiada «¡Busca los tesoros!»				•	•			

Fuente: elaboración propia

- **Las actividades requieren que se consulte información en otras fuentes**

En ninguno de los casos estudiados se proponen actividades que requieran que el grupo consulte otras fuentes.

- **Nivel de flexibilidad de la propuesta**

En lo que respecta al último punto del quinto bloque, no ha sido posible realizar esta valoración con datos concluyentes. Sin embargo, es posible observar que en los casos del MVM y el MUN, ambas propuestas autónomas, el recurso ofrece sugerencias de actividades y el material necesario para su desarrollo. Por ello, el docente puede hacer uso de los materiales en función de los intereses del grupo. Por otra parte, la duración de esas actividades también es orientativa. Sin embargo, no se observan opciones de adaptación del material para grupos con diversidad funcional o cognitiva, por ejemplo.

4.3.6. Material objetual

El sexto y último bloque tiene como objetivo analizar en mayor profundidad los materiales objetuales que se encuentran en los diversos contenedores. El análisis de la descripción del uso del objeto, anteriormente expuesta en el apartado 4.2., se ha planteado en relación con el marco teórico y se presenta en el apartado 5.2.

- **Número de réplicas de los objetos**

En todos los casos existe un solo objeto de cada tipo. Si bien es cierto que, la FAT y T-MD, ambas visitas guiadas, cuentan con dos y cuatro ejemplares respectivamente, que permiten hacer visitas simultáneas. Sin embargo, se utilizan de forma individual, es decir, un conjunto de materiales por cada grupo.

En el recurso del MVM encontramos cuatro elementos de la caja de dieciséis objetos que están replicados, pero funcionan como un conjunto. Concretamente, se incluyen cinco avellanas, ocho dados, dos tapones de corcho y una baraja de póker con cincuenta y dos cartas. Por su parte, la «Caja de los tesoros» incluida en «El museo de los peques» del MUN, contiene algunos objetos y materiales duplicados, como tres plumas, tres rulos de plástico, tres tapas de plástico, dos piñas disecadas, cinco piedras de diferentes colores, dos tapones de corcho.

A pesar de estas excepciones, no se observa que, de forma mayoritaria, los recursos cuenten con más de un objeto de cada tipo, lo que puede dificultar, en cierta medida, la interacción con el objeto.

- **Nivel de participación e interacción (con el material objetual)**

A partir del análisis del planteamiento de las cinco propuestas, se ha valorado que dos de ellas presentan un nivel de interacción con el objeto muy alto (MVM y MUN), dado que las actividades permiten que todos los participantes utilicen los elementos; alto en los casos del FAT y MAAE-FJM, con un planteamiento algo más unidireccional; y medio en el T-MD, en el que el objeto es utilizado por la educadora durante la mayor parte del tiempo.

Sin embargo, esta valoración es provisional y planteada desde un plano teórico, por lo que requiere de una observación del desarrollo de la actividad para poder verificarlos.

- **Tema/s central en relación con el ámbito artístico**

En el MVM, el material objetual se utiliza como un conector entre las obras de la colección, por lo que el tema central que se aborda a través de su uso es el lenguaje artístico o plástico, los materiales, la técnica, así como el movimiento *Fluxus*, al que se adscriben algunos de los artistas de la colección.

Además, el material del MUN aborda lenguajes artísticos y plásticos; sin embargo, el conjunto de veinticinco objetos incluidos en la «Caja de los tesoros» son materiales de diferentes texturas, para la experimentación con diferentes materiales y elementos.

La visita dinamizada «Des de Tàpies» de la FAT aborda, de manera central, el lenguaje artístico y plástico del artista, diversas técnicas, materiales y la interpretación de alguna de las obras, mientras que la actividad complementaria que se hace en la visita «Cartografía Tàpies» ahonda en la biografía del artista a través de imágenes y objetos relacionados con su trayectoria artística.

El material objetual utilizado durante la visita guiada del T-MD, permite abordar aspectos del lenguaje artístico y plástico de Salvador Dalí, técnicas utilizadas e interpretar algunas de las obras.

Por último, el MAAE-FJM presenta a través de los materiales una serie de conceptos abstractos e ideas (ver Tabla 45).

Tabla 45. Tabla-resumen de los temas centrales en relación con el ámbito artístico

	MVM	MUN	FAT 1	FAT 2	T-MD	MAAE-FJM
Contextualizar una época						
Artista				•	•	
Movimiento	•					
Lenguaje artístico o plástico	•	•	•		•	
Acción						
Material	•	•	•			
Técnica	•		•		•	
Concepto						•
Interpretar una obra			•		•	
Otros						•

1 Material utilizado en la visita dinamizada «Des de Tàpies»

2 Material utilizado en la visita dinamizada «Cartografía Tàpies»

Fuente: elaboración propia

4.3.7. Síntesis del análisis

A continuación, se describen y sintetizan las características analizadas de las cinco propuestas educativas en las que se utiliza el objeto como recurso didáctico, todas ellas dirigidas a público escolar y gratuitas.

Para comenzar, se ha detectado que, en el 60% de los casos estudiados, la institución cuenta con más de un material basado en el uso de objetos, lo que puede indicar que la experiencia en el uso de este tipo de materiales posiblemente favorezca el desarrollo de otras. Se observa que el 100% de las propuestas estudiadas se dirigen a público escolar: en un 40% de estas exclusivamente a Educación Infantil, en un 40% a Educación Primaria y Educación Secundaria, y en un 20% a Educación Infantil y Primaria (ver Figura 57). En un 60% de los casos, el lugar en el que se utiliza el material objetual es la escuela, mientras que en el 40% restante, es en el propio museo (ver Figura 57).

Cuando se utiliza el material en la escuela, se proponen una serie de actividades asociadas al objeto con una menor vinculación a la exposición. En este contexto, se detecta que es el personal del museo el que hace uso del material en dos casos, y en un tercero, el propio profesorado. Cuando se utiliza en el museo, el personal educador es el encargado de hacer uso de este durante la visita guiada o dinamizada y, en ambos casos, en diálogo con las obras de la exposición.

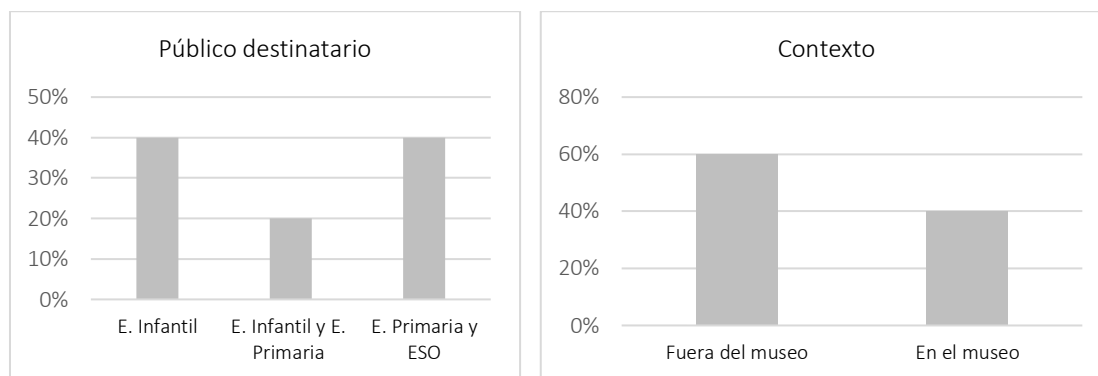


Figura 57. Público destinatario y lugar de uso del material

Fuente: elaboración propia

Se ha detectado que, de los cinco casos analizados, la persona encargada del desarrollo del proyecto o actividad fue en el 20% exclusivamente el profesorado de escuela, en el 60% educadores o personal del museo y en el 20% el proyecto consta de fases en las que las actividades las realiza el profesorado y fases en las que las realiza el personal del museo.

Con referencia estricta al uso de los materiales objetuales, se observa que solo en el 20% lo realizó el profesorado, frente al 80% en que lo utilizaron los educadores y educadoras del museo. Este aspecto puede explicar por qué solo en el 20% de las ocasiones se realiza una formación previa a

la aplicación, dado que en la mayoría, las personas que hacen uso del material han participado también del proceso de creación. Se ha observado también que en el 60% de los casos, la institución cuenta con una sola réplica del material, mientras que en el 40% restante dispone de más de dos réplicas, casos que coinciden con las propuestas que se implementan en el museo, lo que permite realizar más de una visita simultánea.

Se observa que, en un 80%, los objetos están vinculados a la colección (a pesar de que en uno de los casos esta vinculación era pequeña) y solo en un 20% no estaba vinculada a una colección en concreto (ver Figura 58). En los casos en los que el material se vincula de manera clara a la colección (n=3), se observa que se trata de museos con una colección objetual, entre otras.

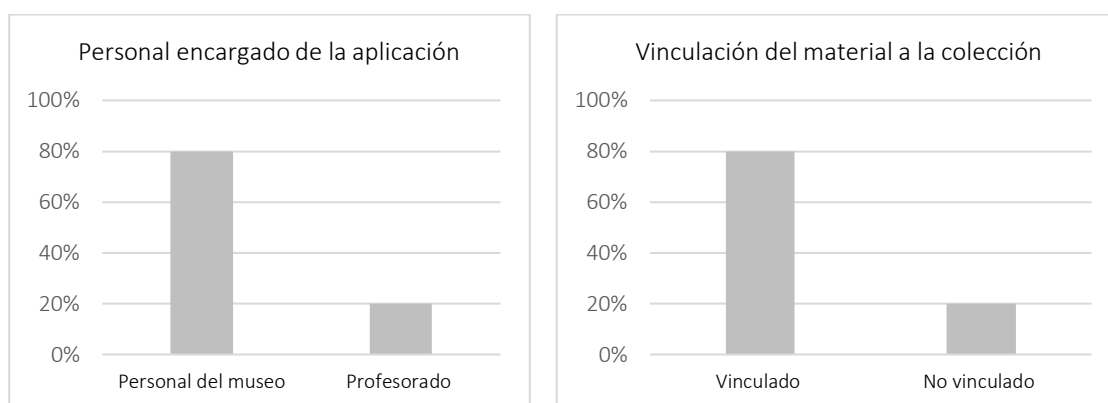


Figura 58. Persona encargada de la aplicación del material y vinculación a la colección
Fuente: elaboración propia

Acerca de los materiales que contienen estos artefactos, observamos que el 40% son exclusivamente objetuales, en el 40% se combinan objetos y otros materiales y el 20% combina objetos e imágenes (ver Figura 59). Asimismo, en el 40% se incluye una guía didáctica con una estructura interna de fácil lectura en la que se presentan el material, los objetivos y propuestas de actividades, mientras que el 60% no incluye una guía didáctica, correspondiendo con las propuestas en las que el material se utiliza en las salas del museo y el proyecto es implementado por el educador del mismo.

En una amplia mayoría de los casos, los materiales fueron diseñados y creados por el propio personal del museo (ver Figura 59), a excepción de la creación del continente, que en ocasiones se delega en una empresa externa. Este aspecto pone de manifiesto que es relativamente fácil crear un recurso de este tipo, y que los objetos son de fácil adquisición. Se observa, además, que el 100% de los materiales se crearon previamente de forma cerrada, es decir, no se construyen a partir de las aportaciones de los diferentes usuarios que utilizan el recurso.

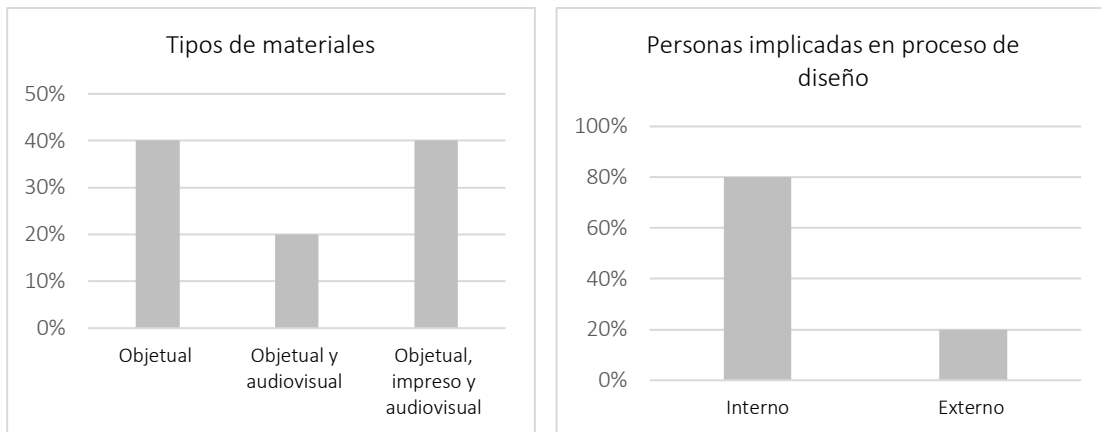


Figura 59. Tipo de materiales y personas implicadas en el proceso de diseño de los materiales
Fuente: elaboración propia

También se valoró la facilidad de transporte de estos materiales. Así, se detecta que, acorde a una persona adulta son significativamente fáciles de transportar (muy fáciles 60% y fáciles en el 20%). Sin embargo, acorde a las personas destinatarias, el índice se reduce de manera considerable, observando que solo en un caso es muy fácil de transportar (ver Figura 60).

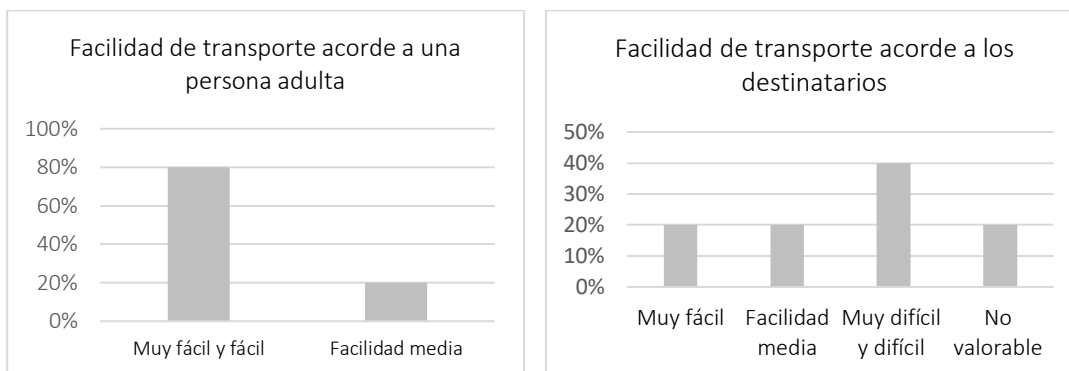


Figura 60. Valoración de la facilidad de transporte acorde a una persona adulta y a los destinatarios del material
Fuente: elaboración propia

Respecto a la fecha de creación, destacamos que son recursos creados en la última década, y en el 60% de los casos entre 2015 y 2020.

Cabe destacar la gran heterogeneidad y singularidad de estos materiales, ya que sólo en un caso se mencionaba que existen propuestas con características similares. Se ha detectado como una posible carencia la escasa difusión de estos materiales en medios digitales, lo que dificulta su conocimiento.

Muchos de los materiales son sostenibles, de muy fácil (60% de los casos) y fácil reposición (20%) y resistentes (20%) o muy resistentes (60%) a varios usos (ver Figura 61), como también los continentes en los que se incluyen los objetos. Además, los continentes se caracterizan, en el 60% de los casos, por tener una gran coherencia y un diseño cuidado en relación con la temática.

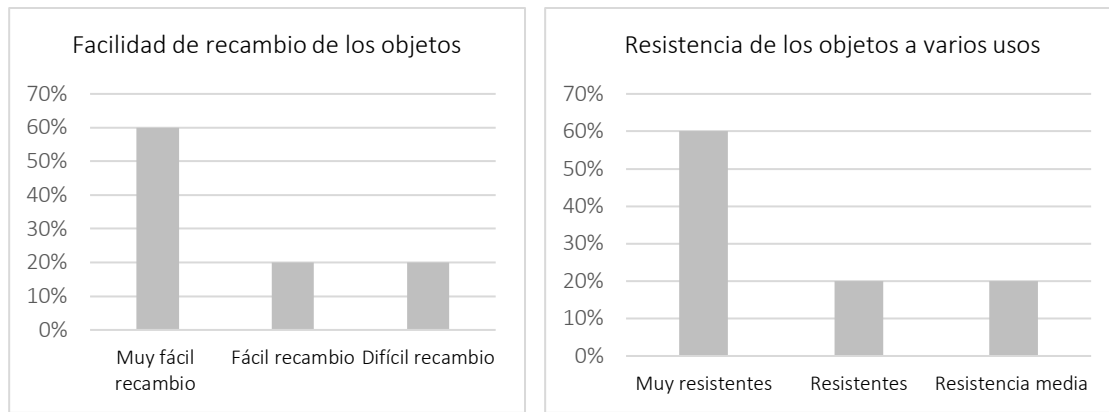


Figura 61. Valoración de la facilidad de recambio y resistencia de los objetos

Fuente: elaboración propia

En el 80% de los casos se hace una valoración o evaluación interna de la actividad recogiendo impresiones de los responsables del grupo mediante encuestas en el 80% de los casos, y dinámicas asamblearias en el 20%. Entre las cuestiones se incluyen algunas preguntas relacionadas con los materiales utilizados. En el 80% de esos casos esta evaluación se realiza una vez finalizada la actividad o el programa y en el 20% de manera continua, recogiendo las valoraciones de cada una de las sesiones.

Cuando ha sido posible valorar los objetivos, se ha notado que se caracterizan por presentar una gran variedad en función del tipo de propuesta. Así, en los tres casos incluyen objetivos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. La organización de las actividades, así como la tipología de estas, están marcadas por la singularidad de las propuestas y, especialmente, por la edad de los destinatarios y el ámbito en el que se aplican. Se advierte que cuando se trata de las visitas guiadas o dinamizadas, la organización más frecuente es en gran grupo, mientras que en las propuestas en el aula se combinan actividades individuales, con organización en grupos reducidos y gran grupo. Es preciso destacar que en ninguno de los casos estudiados se proponen actividades que requieran que los participantes consulten otras fuentes.

Por último, se destaca que, de modo sustancial, en un 60% de los casos se utilizan los objetos en conexión con las obras de la colección, mientras que en otro 20% se relacionan con la experimentación y expresión de los sentidos. El 20% restante ayuda a materializar un conjunto de ideas y conceptos abstractos.

CAPÍTULO 5

Marco conclusivo

5.1. Propuesta de clasificación de los materiales didácticos objetuales

A partir del análisis cualitativo de los datos e información recabada en el trabajo de campo, y con apoyo en los planteamientos presentados en el marco teórico, a continuación, se procede a plantear una propuesta de clasificación establecida a partir del contexto en el que se hace uso del material didáctico objetual.

Es preciso recordar que las tipologías que a continuación se presentan deben ser entendidas desde el plano teórico, dado que en la realidad es posible encontrar propuestas híbridas con características compartidas entre modelos. No deben de entenderse como generalizables dado el número de casos analizados, aunque dan cuenta de la diversidad de propuestas en las que se pueden encontrar materiales objetuales y, por lo tanto, de la multiplicidad de usos y funciones con los que se pueden integrar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La propuesta se estructura en dos grandes grupos: los materiales objetuales en salas y los materiales objetuales en otros espacios o instituciones (ver Figura 62).

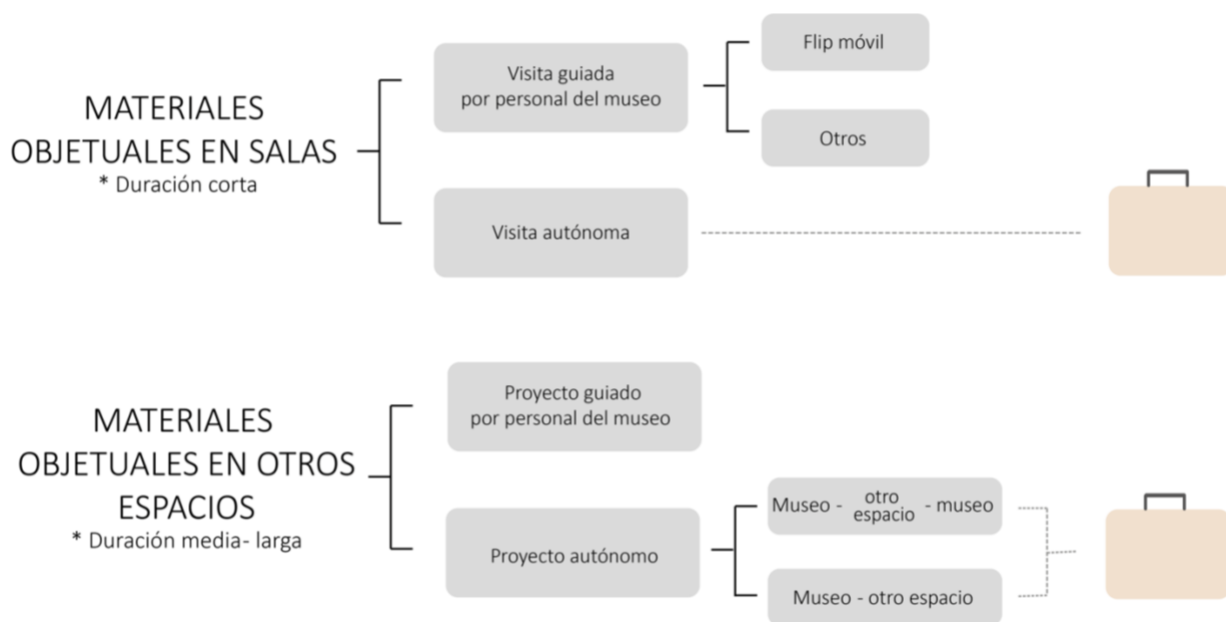


Figura 62. Propuesta de clasificación de los materiales objetuales en función del contexto de uso

Fuente: elaboración propia

- MATERIALES OBJETUALES EN SALAS

En este primer grupo se encuentran aquellos objetos utilizados como recurso didáctico durante el desarrollo de una visita guiada o dinamizada.

En estos casos, la educadora hace uso de los materiales y procede a su presentación de forma paulatina durante el desarrollo de la visita. Este objeto sirve como elemento de conexión directa con la obra: porque el objeto se integra en la obra, porque es un material que se utiliza en ella, porque permite realizar un proceso creativo o experimentar alguna de las técnicas utilizadas para su creación, entre otros. Por este motivo se presenta ante la obra en cuestión.

De manera general, en este tipo de propuestas, se utiliza un objeto o dos por cada una de las obras que se abordan a lo largo del recorrido. Estos materiales didácticos pueden ser almacenados en contenedores funcionales como cajas o baúles o en sofisticados recursos relacionados con alguno de los aspectos artísticos o simbólicos del museo.

También se encuentran propuestas de maletas didácticas diseñadas para utilizar de manera autónoma en el museo. Es el caso de las *Activity Backpacks* del Victoria and Albert Museum, mochilas dirigidas a niños de 5 a 11 años que contienen diversos materiales didácticos y sugerencias de actividades que permiten a las familias realizar la visita (Victoria and Albert Museum, s. d.), o la maleta del Museo Nacional de Machado de Castro (García Rubio, 2000), creadas para que el profesorado de Educación Infantil lleve a cabo la visita con el grupo.

- MATERIALES OBJETUALES EN OTROS ESPACIOS

Se clasifican dentro de este segundo grupo aquellos materiales objetuales utilizados en otros espacios o instituciones fuera del museo, distinguiendo entre proyectos autónomos y dirigidos. Esta clasificación está realizada en base a los casos analizados en el trabajo de campo en los que todas las instituciones son de educación formal, concretamente escuelas. Sin embargo, pueden extrapolarse a otras realidades.

- Como material de un proyecto autónomo: maleta didáctica

El material objetual se integra en un recurso autónomo y móvil en torno al que se estructura un proyecto educativo. Se trata del modelo de maleta didáctica o kit móvil: un contenedor que incluye en su interior materiales didácticos, generalmente en diversos formatos: objetuales, impresos, audiovisuales, etcétera. Todos ellos permiten el desarrollo de las actividades sin necesidad de la presencia del personal del museo para su aplicación. En su mayoría, se trata de recursos que se ceden en préstamo de forma gratuita durante un período de tiempo preestablecido.

Dentro de esta categoría, distinguimos entre los materiales que están concebidos desde el museo para trabajar previamente a la visita al mismo (museo-otro espacio-museo), y aquellos que se plantean de una forma más amplia, sin estar vinculados necesariamente a la visita (museo-otro espacio).

- *Museo-otro espacio-museo*

De forma mayoritaria, estos recursos se utilizan para trabajar una serie de contenidos de manera previa a la visita al museo. Los materiales objetuales que contienen se encuentran en estrecha relación con la colección del museo. Este es el caso de la propuesta del Museo Vostell Malpartida que cuenta con una caja con dieciséis objetos relacionados con las colecciones o la del «ExpressArt. Museu portàtil». Este aspecto puede suponer una dificultad, si, por alguna razón, se modificase la muestra en curso en el museo en el momento de la visita.

Sin embargo, estos recursos no son cerrados, y pueden adoptar otros usos, por ejemplo, el mencionado «ExpressArt. Museu portàtil» que actualmente se desvincula de las visitas guiadas (ver apartado 2.4.5.5.).

En general, el uso de los objetos es muy variado y depende de la finalidad de las actividades propuestas para su aplicación. A nivel artístico, estos modelos encuentran puntos en común con algunos de los museos de artistas, especialmente con la estructura en la que se disponen los elementos en la obra *Museum of Drawers* de Herbel Distel (ver apartado 2.5.2.2.).

- *Museo-otro espacio*

Este modelo se concibe de manera independiente a la visita al museo. Es frecuente encontrar una mayor desvinculación de la colección, aunque puede tener relación con alguna de las obras o temas centrales del museo. Por este motivo, goza de una mayor autonomía con respecto al modelo anterior, aspecto que puede influir en su actualidad a lo largo de los años.

En ocasiones se observa que nace de la idea de suplir una limitación que el público presenta para visitar el museo, ya sea de movilidad (como en el caso del Museo Universidad de Navarra) o geográfica, aprovechando así las posibilidades de transporte que ofrecen estos recursos.

Corresponde también a este modelo la propuesta de Tabacalera-Promoción del Arte, surgida de una exposición temporal del año 2011: un material que se envía a las escuelas pero que no implica la posterior visita del grupo al centro de arte.

- **Como material de un proyecto dirigido**

En este último modelo, el material objetual se utiliza como recurso en una de las acciones de un proyecto artístico-educativo entre el museo y otra institución. En este modelo es la educadora o educador el que utiliza el material de una forma similar al caso de los objetos en salas y puede hacerlo con múltiples finalidades. En este se incluye el material utilizado en el caso del Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March.

5.1.1. Propuesta de clasificación de maletas didácticas

Nos hemos referido a las maletas didácticas como recursos autónomos que contienen materiales didácticos y que son utilizados, de manera más frecuente, fuera del espacio del museo. Estos recursos presentan una multiplicidad de enfoques, por lo que podemos encontrar ejemplos de propuestas muy variadas en contenido, objetivos y forma, que responden al objetivo general y al tema que aborda.

Estos artefactos contienen en su interior materiales para el desarrollo de varias actividades y, generalmente, una temporalización media o larga dependiendo del caso.

Coincidimos con Serrat (2005) en establecer la diferencia entre maletas didácticas y *flips* móviles. Así, nos hemos referido a las maletas como recursos autónomos que no requieren de la presencia de los educadores del museo (Armengol, 2000), motivo por el que contienen una guía didáctica que facilita su uso.

Por otro lado, los *flips* se conceptualizan como recursos utilizados por los educadores en el espacio del museo.

Se ha notado que algunas de las maletas didácticas tienen un planteamiento abierto o versátil, dado que los materiales que contienen pueden ser utilizados por el personal del museo en las salas, por lo que adoptaría un planteamiento similar al *flip*. Es el caso de las «Loan Box Activities Resource» del Reading Museum (ver apartado 2.4.3.), que se ceden en préstamo para utilizar fuera del museo y se utilizan durante las visitas guiadas, o la «Tournée Educativa» de la artista Joana Vasconcelos, que se utiliza en escuelas y en museos en los que se exponen sus obras (ver apartado 2.4.5.1).

A continuación, se presenta una propuesta de clasificación en cuatro tipologías: el modelo de exposición portátil, modelo mixto, modelo laboratorio (entendidos como un continuo) y un cuarto modelo de proyecto colaborativo (ver Figura 63).

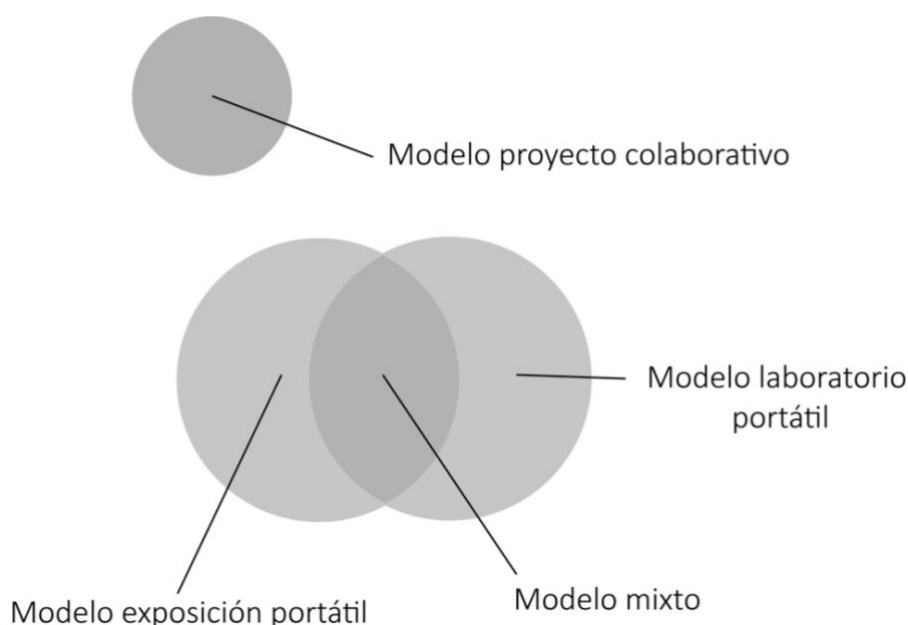


Figura 63. Propuesta de clasificación maletas didácticas en cuatro modelos
Fuente: elaboración propia

- Modelo exposición portátil

En este primer modelo se incluyen aquellos recursos que plantean el montaje de una exposición, por lo que incluyen obras o réplicas, imágenes u objetos, acompañados de propuestas de actividades para un acercamiento didáctico. Es el caso de «Instant Class Kit» (ver apartado 2.4.5.3.), una maleta en la que se incluyen un conjunto de creaciones de diversos artistas, o los primeros Kits desarrollados por el Boston Children's Museum.

Su conceptualización es similar a las propuestas de materiales desarrollados por el Department of Circulating Exhibitions del MoMA o El Museo Circulante de Las Misiones Pedagógicas (ver apartado 2.4.2.), casos que hemos señalado como antecedentes de propuestas didácticas móviles.

Este modelo presenta potencialidades en cuanto a que permite exponer obras u objetos o reproducciones, sin embargo, los indicios de que presentaban un valor limitado en cuanto a posibilidades para la enseñanza-aprendizaje de conceptos en una mayor profundidad fue uno de los motivos que propició la reconceptualización de los primeros kits desarrollados por el Boston Children's Museum.

En el ámbito artístico, también presenta algunos puntos en común con las maletas de artistas como la *Boîte-en-valise* del artista Marcel Duchamp o *Galerie Légitime* de Robert Filliou. Estas propuestas permitían a los autores transportar y exponer sus obras en diversos lugares.

- Modelo laboratorio portátil

Se enfoca de manera primordial al trabajo de contenidos procedimentales. Para ello, el material contiene todo lo necesario para el desarrollo de actividades, en su mayoría, de carácter experimental o de creación. Es el caso de la «Tournée Educativa» de la artista Joana Vasconcelos (ver apartado 2.4.5.1.), y los diferentes modelos de EduLabCases (ver apartado 2.4.5.).

- Modelo mixto

Por otra parte, encontramos aquellas maletas que hemos denominado modelo mixto, dado que combina características del modelo exposición portátil, por una parte, y el modelo de laboratorio portátil, en tanto que se proponen actividades de carácter procedimental. Es el modelo más frecuente y en el que se incluyen las maletas analizadas en el trabajo de campo del Museo Universidad de Navarra y el Museo Vostell Malpartida, así como la propuesta «ExpressArt. Museu portàtil» (ver apartado 2.4.5.5.).

- Modelo proyecto colaborativo

Por último, se propone el modelo proyecto colaborativo. En estos casos, el contenido de la maleta se genera a partir de las aportaciones de las personas o grupos que hacen uso de ella; es decir, la maleta no contiene unos objetos o elementos previos. Este es el caso de la «Big Valise» (ver apartado 2.4.5.4.).

En una línea similar, entre las creaciones de artistas contemporáneos, encontramos ejemplos de obras como los *Fluxkits*, *FluxBoxes* o la obra *7 Objects in a Box* (1966) en los que se almacenan obras de diferentes artistas.

5.2. Usos del objeto para la enseñanza del arte contemporáneo

La integración de los objetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por una gran variedad de posibilidades de uso. Se recuperan en este punto las aportaciones de Shuh (1982),



Figura 64. Diagrama de los usos del objeto detectados en la investigación
Fuente: elaboración propia

Durbin *et al.* (1990), Clarke *et al.* (2002), García Blanco (1997), Santacana y Llonch (2012), Chatterjee *et al.* (2015) y Kador *et al.* (2017) (ver apartado 2.2.3. y 2.2.4.), acerca de las posibilidades del uso del objeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, que, junto con los datos recabados en el marco empírico en relación a su uso para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo en particular, permiten presentar a continuación una síntesis de los usos detectados como más frecuentes (ver Figura 64).

En primer lugar, se estableció el uso del objeto como un recurso para captar la atención. Se trata del uso más simple y se apoya en la potencialidad de este elemento para atraer y mantener la atención de las personas (García Blanco, 1997; Santacana y Llonch, 2012; Shuh, 1982). A pesar de que no se restringe su uso a un grupo de edad concreto, este puede resultar de especial interés para actividades dirigidas a grupos de edades tempranas, como el caso del material del Teatro-Museo Dalí, utilizado durante la visita guiada dirigida a segundo ciclo de Educación Infantil.

En segundo lugar, el objeto como elemento motivacional. Como señalan diversos autores (Clarke, 2002; Durbin *et al.*, 1900; García Blanco, 1997; Santacana y Llonch, 2012; Shuh, 1982;), los objetos tienen la capacidad de generar curiosidad y, por lo tanto, estimular la necesidad de saber acerca de ese elemento. Del mismo modo que el primer uso, este es frecuente en la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se incluyen objetos. En esta línea, en los casos analizados se observa que este es común a los cinco materiales. El uso que se hace de los materiales objetuales estudiados tiene un marcado componente lúdico que puede influir en una mayor motivación.

En tercer lugar, se señala el uso del objeto basado en el componente emocional. Los objetos tienen la capacidad de generar vínculos y establecer empatía (Santacana y Llonch, 2012). En el caso de la Fundació Antoni Tàpies, a pesar de no ser objetos del propio artista, a través de su uso (junto con fotografías personales) se espera que el público genere un vínculo con el artista y su obra y se propicie una experiencia más personal.

Por otra parte, la fisicidad y que no sean objetos musealizados permite que puedan ser manipulados por el público, lo que facilita una experiencia táctil y aprendizaje multisensorial (Chatterjee *et al.* 2015). Destaca el material del programa «El museo de los peques» del Museo Universidad de Navarra en una línea similar a los materiales sensoriales propuestos por Montessori para el desarrollo de la educación de los sentidos.

Aunque con una menor vinculación a la didáctica del arte contemporáneo, se ha observado que algunos de estos materiales se utilizan para el desarrollo de actividades dirigidas a grupos de personas de avanzada edad o con dificultades de memoria. Este uso se apoya en las posibilidades de los objetos para el desarrollo de la memoria, como elemento condensador (Santacana y Llonch, 2012) que facilita la conexión entre conceptos, ideas o vivencias y el objeto. De este modo, el objeto se utiliza como un detonante. En esta línea se presentó el modelo de las «Memory Boxes» del Reading Museum: maletas multisensoriales que contienen objetos, documentos, olores o sonidos relacionados con la colección del museo. Entre las propuestas de las instituciones estudiadas se ha hallado, con un planteamiento similar, la «Caja de reminiscencias» del programa «La memoria cubista» del Museo Universidad de Navarra. Esta caja contiene diversos objetos y materiales que pueden ser manipulados por los participantes con el fin de establecer conexiones con el pasado personal y generar un diálogo.

En una línea similar, se ha detectado que algunos de los objetos se utilizan en visitas dirigidas a público con diversidad funcional. Así Kador *et al.* (2017) indican que estos elementos táctiles ofrecen oportunidades para las personas que presentan algún tipo de dificultad específica. Este es el caso de las propuestas de la Fundació Antoni Tàpies, que cuenta con un conjunto de tres tablas y bolas de madera con texturas para públicos de accesibilidad, y que utiliza los objetos presentados en el análisis de las propuestas dirigidas a público escolar, de forma secundaria, en las visitas a la exposición con grupos de accesibilidad (aquellos públicos que tienen alguna diversidad funcional).

Así mismo, destaca su uso como recurso para favorecer el diálogo. Este resulta especialmente frecuente en aquellas actividades en sala para favorecer el diálogo entre la educadora y el público, facilitando así la bidireccionalidad de la comunicación. Este uso se apoya en la abundancia y frecuencia en la que nos encontramos rodeados de objetos y materiales. En esta

línea, Kador *et al.* (2017) ya apuntaban que la cultura material y los objetos pueden favorecer la interacción social dado que favorecen la conversación y el intercambio de experiencias e ideas, por lo que se trata de un aprendizaje también social.

De manera especial, si los objetos que se utilizan en la actividad forman parte de la cotidianidad del público, puede resultar más fácil entablar el diálogo. Con frecuencia, en los casos analizados, este diálogo gira en torno a la reflexión acerca de los procesos artísticos del arte contemporáneo como en el caso de la Fundació Antoni Tàpies o el Museo Vostell Malpartida.

También se encuentra el objeto como elemento en conexión con las obras del museo. Como se adelantó, esta conexión se establece porque presenta una parte de la obra, un material que se utiliza en ella, permite realizar un proceso creativo o experimentar alguna de las técnicas utilizadas en su creación, entre otros.

Se observa igualmente su uso como facilitador de contenidos. En esta categoría se incluyen los contenidos conceptuales y procedimentales (Clarke, 2002; Durbin *et al.*, 1900; García Blanco, 1997; Santacana y Llonch, 2012; Shuh, 1982). En el primer caso, encontramos el uso del objeto como elemento que facilita la adquisición de conceptos abstractos. En este sentido, se ha detectado un caso en el que el objeto sirve para reflexionar acerca de la idea del valor del objeto, así como el concepto de colección, entre otros, en el caso del Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March. En cuanto a los contenidos procedimentales, destaca su uso para el desarrollo de habilidades como observar y reconocer en los cinco casos estudiados.

Por último, con frecuencia, se observa su uso como elemento de trabajo creativo. Así, encontramos casos en los que, tras el análisis funcional del objeto, se plantea el ejercicio de resignificarlos de una forma creativa (Fundació Antoni Tàpies y algunas de las propuestas del Museo Vostell Malpartida), ya sea a través de una acción que anule el uso para el que fueron diseñados, a través de otorgarles otra función, o de integrarlos como elemento de una creación plástica.

Como se puede observar, los usos detectados no distan en gran medida de los planteados y expuestos en el marco teórico, que recordemos, no eran específicos para la didáctica del arte contemporáneo, sino de los posibles usos didácticos del objeto de manera general. Por este motivo, se puede confirmar el valor de estos elementos para la didáctica de diversas disciplinas y temas.

5.3. Discusión

Planteamos la discusión a partir de la interpretación de la información y de los datos presentados en el capítulo de resultados en relación con el marco teórico de la tesis.

Para empezar, es posible indicar que, a pesar de que los objetos se presentan como elementos con los que se puede trabajar sin estar vinculados a un grupo de edad, se evidencia que el uso didáctico que se hace de los mismos depende de la etapa de desarrollo cognitivo del usuario al que se dirige, así como de las habilidades cognitivas y nivel madurativo. En esta línea, observamos que, en la propuesta del Teatro-Museo Dalí, el objeto se usa además de en relación con los elementos que utiliza el propio artista, con una clara intencionalidad de captar la atención de los integrantes del grupo y una finalidad lúdica. En una línea diferente, encontramos los objetos de la propuesta del Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March, en la cual, a partir del ejemplo de la maleta del artista, se plantea una reflexión en torno al concepto de colección, entre otros.

Por otra parte, a pesar de que el uso de objetos no está limitado a una edad, todos los materiales estudiados, así como un amplio número de los ejemplos propuestos en el marco teórico, se dirigen a público escolar. Es por ello por lo que cabe preguntarse, por una parte, si es debido a que las características elementales de estos los hacen adecuados para el desarrollo de actividades con niños y niñas, y por otra, si su uso se relaciona con algún tipo de connotación pueril, aspecto que podría explicar el reducido número de propuestas dirigidas a adultos. Así pues, en relación a las propuestas didácticas móviles de museos, se observa que ya desde los inicios del siglo XX, se dirigían a escuelas, como las del Reading Museum o el Boston Children's Museum. En esta línea, entre los casos analizados, encontramos las propuestas del Museo Vostell Malpartida o el Museo Universidad de Navarra, ambas dirigidas a público escolar y móviles.

Entre las posibilidades de los objetos encontramos que, a diferencia de otros materiales, una de las potencialidades radica en que permiten el uso e integración de diversos sentidos. No obstante, en el planteamiento de la mayor parte de las propuestas se vislumbra un mayor uso del sentido de la vista, pese a que se acompaña del tacto. Es posible que esto se deba, en gran medida, al número de objetos que contienen y que, en todos los casos, cuenten con un ejemplar de cada elemento, lo que dificulta que los participantes puedan disponer de él durante un tiempo prolongado. A pesar de ello, para valorar y concluir este aspecto es necesario observar el desarrollo de las diferentes actividades.

Siguiendo con el estudio de las maletas didácticas, tal y como indican Blanco y Dentone (2018) se detecta una falta de consenso en cuanto a la terminología para referirse a este tipo de artefactos.

Este aspecto se constata tanto en los modelos presentados *tournée educativa* en franc es (propuesta de la Funda o Joana Vasconcelos), *loan box* (Boston Children's Museum o Reading Museum), kit («Instant Class Kit»), o cajas didácticas (Museu Marítim de Barcelona), entre otras, como en las propuestas analizadas, en las que se incluye el material del Museo Vostell Malpartida, así como la propuesta del Museo Universidad de Navarra, ambas denominadas kit. También se han encontrado aquellas que se definen como proyectos o programas y cuyo nombre no incluye ninguno de los términos como kit, *box* o maleta. Sin embargo, todas ellas hacen referencia al mismo tipo de recurso, que consiste en un contenedor, generalmente móvil, que incluye diversos materiales didácticos en su interior. La falta de una nomenclatura unificada dificulta una sistematización acerca de su conocimiento.

Respecto a la implementación de estas propuestas, Blanco y Dentone (2018) también indican que se trata de proyectos con una cierta autonomía, y, en consecuencia, la posibilidad de una apropiación por parte de las personas que lo implementen, lo que resulta de especial interés a nivel educativo. Este aspecto no ha sido posible constatarlo, dado que requiere de la observación y comparación entre experiencias de implementación o de la entrevista con profesorado que haga uso de estos recursos. Sin embargo, tras el análisis de algunas de estas propuestas se observa que incluyen una guía con actividades o sugerencias para utilizar estos materiales en el aula, pero de una forma abierta, es decir, no es necesario implementarlas en su totalidad ni de manera secuencial, lo que permite al profesorado adaptarlas a su propio itinerario o en función de los intereses del grupo. En igual sentido encontramos la propuesta de la Funda i Suñol, «Art a la carta»: un recurso que está pensado desde su conceptualización para que sea reapropiado por el profesorado.

A pesar de que no se ha hecho referencia a los recursos digitales a lo largo del marco teórico debido a la incompatibilidad con la conceptualización presentada del objeto como elemento físico, es preciso referirnos a ello en este capítulo conclusivo, ya que se observa una cierta evolución de algunas de estas propuestas. En esta línea, señalamos el caso del Centre Pompidou, que en la década de los 90 contaba con maletas didácticas. Sin embargo, actualmente dispone de «kits pedagógicos» digitales⁶¹. Se trata de documentos que contienen propuestas de actividades para realizar en la escuela, elaboradas por diversos artistas (Centre Pompidou, s. d.). Asimismo, los contenidos audiovisuales y textuales de la maleta «7 de Cinema», presentada

⁶¹ Información facilitada por correo electrónico por el Centre Pompidou. La investigadora se puso en contacto con la institución para consultar si disponían en la actualidad de maletas didácticas y conocer en mayor profundidad estos recursos. Se le remitió a la página web en la que se encuentra el nuevo material en formato digital.

anteriormente, están disponibles *online* desde el segundo trimestre del 2020 para consulta pública a través de la web. Entre los casos de estudio, el Muso de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March así como el Museu Fundació Juan March de Palma disponen de maletas didácticas sobre el color, la materia y el volumen. Estas maletas se implementaron por primera vez en el curso 1999-2000, y contenían diapositivas, posteriormente CD y actualmente están digitalizadas⁶². Cabe apuntar nuevamente el recurso «Art a la carta» de la Fundació Suñol, pensado como material digital desde su conceptualización. Como indica la informante en este caso, esta propuesta ofrece unas posibilidades en cuanto a que solventa posibles dificultades logísticas, como el envío de una propuesta física.

En este punto observamos que se trata de la digitalización de recursos audiovisuales y textuales, o bien nuevas propuestas; en ninguno de ellos se sustituye un elemento objetual por una imagen digital de este. Es preciso recordar que, tal y como señalan Durbin *et al.* (1990), existen una serie de aspectos como el detalle, el olor, o las evidencias táctiles, entre otras, que solo pueden ser advertidas a través del manejo de un objeto.

Como ya se indicó, entre las causas que llevaron a la cancelación de algunas propuestas de este tipo, se encuentra la dificultad para transportar estos artefactos debido a sus dimensiones y peso (Serrano, 2016). También se detectó que algunos proyectos como Loan Boxes del Reading Museum o el «ExpressArt. Museu portàtil» han recibido patrocinio externo, lo que facilita la renovación de algunos de los elementos que contienen o la creación de más ejemplares del material. Parece evidente que el desarrollo de estos artefactos requiere de una inversión económica tanto inicial, para su creación, como continua, para su mantenimiento y la gestión de su envío a otros espacios. En lo que respecta a los casos estudiados, se observa que las dos propuestas que encajan en el modelo de maleta didáctica cuentan con un único ejemplar, y solo en el caso del Museo Vostell Malpartida, la persona que creó el material recibió una beca.

En este apartado que pone cierre al trabajo, no se puede dejar de hacer referencia a la situación derivada de la pandemia producida por el SARS-CoV-2, que afecta a aspectos centrales del fenómeno de estudio como la movilidad y el contacto.

A pesar de lo expuesto, especulamos que se trata de una situación temporal y que, con el paso de un tiempo relativamente prudencial, estos recursos continuarán siendo utilizados por las instituciones en sus programas educativos. Sin embargo, también valoramos que esta situación

⁶² Cuentan también con ejemplares impresos.

puede influir, en cierta medida, en el tipo de recursos y materiales didácticos prioritarios que diseñen las instituciones, decantándose, quizá, por los medios digitales.

Con todo, se entiende que los materiales objetuales y los digitales no son excluyentes y, recuperando la idea de Gimeno Sacristán (1991) acerca de las experiencias pedagógicas de los siglos XIX y XX que supusieron un importante avance, se recuerda que el éxito de aquellos métodos residía en provocar una mediación cultural más directa, pero, especialmente, más variada.

5.4. Conclusiones

En este apartado se procede a la validación de los objetivos establecidos para el presente estudio.

Tal y como se señala en el diseño de la investigación, el objetivo general es:

Ahondar en el estudio del uso del objeto como recurso didáctico y de los materiales didácticos objetuales propuestos desde museos y centros de arte contemporáneo de España para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo.

Este se concreta en tres específicos que se presentan a continuación.

Objetivo 1. Localizar los centros y museos de arte contemporáneo de España que utilizan el objeto como recurso didáctico o que disponen de material didáctico objetual para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo

Para su consecución se realizó un sondeo mediante encuesta con fin exploratorio a una muestra significativamente amplia y exhaustiva. De los sesenta y ocho espacios que afirmaron tener material didáctico, se detectaron veinte posibles casos con material didáctico objetual, de los cuales once se ajustaron a los criterios de inclusión-exclusión específicos del estudio.

Como es habitual en una encuesta de estas características, los resultados están sujetos a la participación voluntaria de los informantes.

Es preciso destacar las limitaciones y dificultades de acceso a la información. En primer lugar, se observó una falta de consenso respecto a la definición de material didáctico, por un lado, así como de la conceptualización del objeto, por otro. Además, se ha constatado en varias ocasiones que las acciones educativas dependen de un servicio externalizado o son implementadas por personal externo, por lo que la persona informante no conoce en profundidad los materiales.

En esta línea, durante el trabajo de campo se detectaron tres casos que presentaron una serie de divergencias con respecto a la forma en la que se conceptualizó el objeto en esta investigación, por lo que no es posible aportar datos concluyentes acerca del número final de museos y centros de arte contemporáneo de España que utilizan el objeto como recurso didáctico.

Es por ello por lo que se ha conseguido de forma parcial el objetivo planteado en tanto que se han detectado veinte posibles casos, pero no se han alcanzado datos concluyentes.

Objetivo 2. Describir y analizar los materiales didácticos objetuales propuestos por museos y centros de arte contemporáneo de España.

Se han descrito y analizado cinco propuestas educativas en las que se hace uso del objeto como recurso a partir de entrevistas, el análisis *in situ* y la recopilación de información. A pesar de que el trabajo de campo se llevó a cabo en ocho instituciones, se ha debido de descartar el análisis y descripción más detallada de tres de estas.

Para la descripción de los casos se ha seguido una estructura que incluye la presentación de la institución, la acción que se realiza en ella y la descripción pormenorizada del material: su implementación, sus aspectos formales y didácticos y el uso del objeto. En la exposición se incluyen imágenes y tablas que resumen las actividades, así como citas extraídas de guías didácticas para facilitar al lector la comprensión de la propuesta. La información se complementa con las fichas de cada caso incluidas en los anexos.

Para la presentación del análisis hemos seguido los seis bloques temáticos coincidentes con la herramienta diseñada para esta tarea. A lo largo de la exposición se muestran los resultados obtenidos del análisis de cada uno de los casos. Sin pretender generalizar, se analizan en conjunto, lo que permite detectar puntos en común y divergencias entre las diferentes propuestas.

Dicho análisis permite identificar dos contextos en los que se utiliza el objeto como recurso didáctico: en el museo, de forma mayoritaria en las salas expositivas, y en otros espacios, concretamente en escuelas. Asimismo, se observa que todas las propuestas educativas analizadas se dirigen a público escolar, más frecuentemente a alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. Entre las diversas propuestas encontradas, cabe destacar que las maletas didácticas, como artefacto móvil, pueden ofrecer una mayor flexibilidad en cuanto a temporalización, espacio y temática frente a otro tipo de actividades o programas más dirigidos, por lo que pueden resultar un recurso motivador y efectivo para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo.

Objetivo 3. Realizar una propuesta educativa teórico-práctica de clasificación a partir de los materiales analizados

Se ha planteado una doble propuesta de clasificación alcanzada a partir de los casos estudiados y la información recabada en el marco teórico.

En función de la contextualización del material, se han propuesto los materiales objetuales en salas y los materiales objetuales en otros espacios o instituciones. Se ha constatado que la mayor

parte de los objetos que se utilizan como recurso fuera del museo se incluyen en maletas didácticas, motivo por el cual se ha propuesto una segunda clasificación de este tipo de artefactos.

Por otro lado, se ha realizado una detección de los usos más frecuentes del objeto como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje del arte contemporáneo.

Asimismo, a pesar de no ser un objetivo específico inicial, pero debido a la necesidad de fundamentar teóricamente la investigación, se ha recopilado un corpus teórico acerca del uso del objeto en la educación y de maletas didácticas. Especialmente relevante es la detección de los términos clave en lengua inglesa en relación a las maletas didácticas, que facilitarán futuras investigaciones en estos ámbitos.

5.5. Limitaciones del estudio y líneas de futuro

En este apartado se recogen las limitaciones detectadas a lo largo del proceso de investigación, y se proponen futuras líneas de continuidad.

5.5.1. Limitaciones de la tesis doctoral

Como se mencionó con anterioridad, la investigación presenta una serie de limitaciones en cuanto a las respuestas obtenidas en la encuesta inicial debido a la participación, la falta de consenso en lo que se refiere a la terminología y los límites de acceso a la información. Con la voluntad de obtener el mayor número de respuestas posible, se diseñó una encuesta breve. Sin embargo, posiblemente debido a la amplitud con la que se formularon las cuestiones, ha presentado dificultades para aportar resultados de los datos obtenidos.

Del mismo modo, como se indicó en el marco teórico, el término objeto se trata de un concepto multívoco. En este sentido, se detectaron un importante número de casos en los que no se compartía la conceptualización ni la definición de este término. Por este motivo no se han ofrecido datos concluyentes en cuanto al número de instituciones que cuentan con material didáctico objetual.

También se reparó en que hubiese sido de interés, a pesar de no ser un objetivo de la investigación, dada la amplitud de la muestra, recabar información sobre otros tipos de materiales didácticos como textuales o audiovisuales, entre otros, que pudiesen ofrecer indicios sobre cuál es la tipología más frecuente en la actualidad.

En lo que respecta al análisis de los materiales, se observa un número limitado de perfiles informantes, lo que permite un acercamiento superficial al material. En el diseño de la

investigación se valoró la realización de entrevistas con otros perfiles, como maestros o personas que hubiesen implementado el recurso; sin embargo y dadas las limitaciones geográficas y temporales para el desarrollo de la presente tesis, esta opción tuvo que ser descartada.

Asimismo, y debido a la naturaleza de estos materiales, resulta de especial interés observar *in situ* la implementación de las propuestas o uso del recurso para poder realizar una valoración y análisis en mayor profundidad. De esta forma, será posible conocer sus potencialidades, así como valorar la adaptabilidad de los materiales. Sin embargo, en la investigación no ha sido posible analizar estos aspectos debido a una falta de información previa acerca de los casos objeto de estudio. Por este motivo, en el análisis no se han podido valorar en profundidad, y se presentan como resultados provisionales, la conexión con otras áreas y el nivel de flexibilidad de la propuesta, así como el nivel de participación e interacción. Estos tres aspectos requieren de una observación del desarrollo de la actividad por parte de la investigadora.

Por último, la presentación de los resultados está marcada por la dificultad que supone estudiar un fenómeno singular y en muchos casos de materiales con un enfoque abierto que ofrecen posibilidades de implementación autónoma, así como otros inscritos en proyectos más dirigidos.

En cuanto al marco teórico, en lo que respecta a la escritura del subapartado destinado a maletas didácticas, ha sido necesario tener en cuenta fuentes como webs, blogs, vídeos y otras fuentes, dado el reducido número de publicaciones académicas en las que se presentan estos materiales en el ámbito estatal.

5.5.2. Líneas de futuro

Una de las aportaciones de esta investigación consiste en la detección de futuras líneas de trabajo. Por una parte, se proponen una serie de líneas de continuidad en relación con el material didáctico objetual, y por otra, al estudio del uso de los objetos como recurso didáctico.

En ambos casos, se ve la necesidad de desarrollar investigaciones en las cuales se realicen observaciones no participantes en sesiones en las que se haga uso de este tipo de materiales y recursos.

Atendiendo a las particularidades de este tipo de propuestas, se debe tener en cuenta que, en el caso de las actividades en museos y centros, se hace uso de estos objetos a lo largo de un recorrido preestablecido en las salas del museo y se vinculan a las obras expuestas. Por este motivo, resulta especialmente adecuado observar *in situ* el desarrollo de la actividad, mantener entrevistas con los agentes implicados como la educadora o educador que realice la visita y la

persona responsable del grupo (de haberla), así como recoger las impresiones de los participantes en la sesión.

En cuanto a las actividades en otros espacios, se ha detectado que un amplio número de estas propuestas se dirigen a público escolar, y que, concretamente, se implementan en el contexto de la educación formal. Por ello, parece relevante realizar estudios que examinen en profundidad su uso en el aula. En este caso, entre sus características se encuentra que estos materiales, de forma mayoritaria, se inscriben en proyectos, bien implementados por personal del museo, o bien autónomos. Estos últimos, frecuentemente, se estructuran en torno a las llamadas maletas didácticas.

Es preciso tener en cuenta que, frecuentemente, es el docente del aula la persona que hace uso de este material, que se suele acompañar de otros materiales, como impresos o audiovisuales, y que la temporalización del proyecto abarca varias sesiones. Por ello, las investigaciones deberían de orientarse al análisis de programas educativos. En base a ello, se propone, en una línea similar al caso anteriormente expuesto, la observación *in situ* del desarrollo del programa atendiendo al mayor número posible de agentes implicados.

Asimismo, otra línea de trabajo puede consistir en desarrollar estudios comparativos de maletas que aborden disciplinas como la arqueología, la historia, o las ciencias naturales.

Respecto al uso de los objetos en la educación formal, cabe sistematizar los posibles usos de estos recursos en función de la etapa de desarrollo cognitivo, lo que proporcionará una herramienta práctica para que profesorado y educadores hagan uso de estos elementos. Para su consecución, proponemos abordar el problema de estudio desde las teorías cognitivas junto con la realización de investigaciones empíricas.

Por otra parte, se observa el uso de este tipo de recursos o materiales en programas dirigidos a públicos con diversidad cognitiva o funcional, así como en programas dirigidos a público de edad avanzada con dificultades de memoria. Por ello, es posible realizar investigaciones acerca del uso del objeto en programas de accesibilidad en museos u otros espacios, así como su estudio como recurso facilitador de conocimiento de forma integral, sin generar una segregación o especificidad.

Finalmente, otra posible línea de investigación es el estudio de la adquisición de destrezas artísticas y su transferencia a otras áreas de conocimiento.

Bibliografía

- Acaso, M. (2018). Girando, hibridando, produciendo, narrando y guardando. En *Educación la Institución. Encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística* (pp. 6-17). Santiago de Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/12/educar-la-institucion.pdf>
- Agúndez, J. A. y Gómez, A. (2009). El Archivo Happening Vostell: Una aproximación a su fondo bibliográfico y documental sobre Vostell, Happening y Fluxus. En J. A. Agúndez, M. Lozano, A. E. Flores, J. Cortés y A. Gómez (eds.), *Archivos y fondos documentales para el arte contemporáneo* (pp. 23-48). Junta de Castilla y León y Universidad de Extremadura.
- Alderoqui, S. (2015). La educación en los museos del siglo XXI. En S. Espinosa (ed.), *Ciencia, Arte y Tecnología. Enfoques plurales para un abordaje multidisciplinar* (pp. 17-36). Universidad Nacional de Lanús.
- Alvar, C. (2017). *Arqueología del objeto encontrado*. [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. Repositorio Institucional Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/handle/10251/86150>
- Alvarado, A. E. & Herr, P. R. (2003). *Inquiry-Based Learning Using Everyday Objects: Hands-On Instructional Strategies That Promote Active Learning in Grades 3-8*. Corwin Press.
- Álvarez Domínguez, P. (2017). Nuevas maneras de enseñar y aprender Teoría de la Educación en el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 505-532.
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Ediciones Pirámide.
- (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Manual electrónico, Universidad de la Laguna. [en línea]. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Armengol, M. (2000). Maletas didácticas: el museo viaja a la escuela. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (23), 103-112.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. International Thomson Editores.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica* (R. Alcalde trad.). Paidós.
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos* (F. González trad.). Siglo XXI.

- Benavides, I. (2006). *Doce ensayos sobre materiales didácticos en el museo nacional* [Trabajo final de Magíster, Universidad Nacional de Colombia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/77269845.pdf>
- Berger, A. A. (2009). *What Objects Mean. An Introduction to Material Culture*. Routledge
- Bisquerra, R. (ed.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, J. y Dentone, J. (2018). *Aprendizajes móviles. Informe sobre artefactos y recursos didácticos móviles*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Fundación Daniel y Nina Carasso. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de <https://allegz.macba.cat/wp-content/uploads/2019/02/Aprendizajes-Moviles-Allegz.pdf>
- Blandy, D. & Bolin, P. E. (2012). Looking At, Engaging More: Approaches for investigating Material Culture. *Art Education*, 65(4), 40-46. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519183>
- (2018). *Learning Things: Material Culture in Art Education*. Teachers College Press.
- Bolaños, M. (2006). «El futuro empieza hoy» Los comienzos de un pequeño museo moderno. En Fundación Juan March (ed.) *La ciudad abstracta 1966: el nacimiento del Museo de Arte Abstracto Español* (pp. 31-52) [cat. expo., Museo Abstracto Español, Cuenca]. Museo Abstracto Español-Fundación Juan March.
- Bolin, P. E. & Blandy, D. (2003). Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education. *Studies in Art Education: A journal of Issues and Research*, 44(3), 246-263.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus* Cátedra.
- (2012). *Historia de los juguetes de construcción*. Cátedra.
- Borja-Villel, M. J. (2004). Introducción. En Museu d'Art Contemporani de Barcelona (ed.), *Tàpies: En perspectiva*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- (2020). *Campos magnéticos. Escritos de arte y política*. Arcadia.
- Bosch, E. y Calosci, L. (2018). Les claus de Brossa (1) Creació de poemes objecte amb futurs mestres. *Perspectiva escolar*, (401), 17-23.
- Boserman, C. (2012a). *Bienvenidos al Colaboratorio Fluxus*. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://wp.me/p2gDHk-b>

- (2012b). *El increíble laboratorio de la familia Fluxus*. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, https://colaboratoriofluxus.files.wordpress.com/2012/03/colaboratorio-fluxus_rev-def.pdf
- Boston Children's Museum. (2019). *Kits Collection*. Boston Children's Museum Archives. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.bostonchildrensmuseum.org/sites/default/files/pdfs/museumarchives/A%202019.9-Kits%20Collection.pdf>
- Breton, A. (1992/ 2001). *Manifiestos del surrealismo*. Argonauta.
- Breton, A. y Eluard, P. (2003). *Diccionario abreviado del surrealismo*. Siruela.
- Brosterman, N. (2002). *Inventing Kindergarten*. Harry N. Abrams.
- Burkhart, A. (2006). Object Lessons: Thinking about Material Culture. *Art Education*, 59(2), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00043125.2006.11651585>
- Burrit, A. M. (2018). Pedagogies of the Object: Artifact, Context and Purpose. *Journal of Museum Education*, 43(3), 228-235. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1469909>
- Caride, J. A. y Pose, M. (2012). Los museos como pedagogía social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (22), 141-160. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_6.pdf
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós.
- Cabero, J., Barroso, J. y Llorente, M. (2015). Tecnología educativa: historia, concepto y bases conceptuales. En J. Cabero y J. Barroso (eds.), *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp. 19-40). Síntesis.
- Calvo, F. (2014). *El arte contemporáneo*. Taurus.
- Campbell, B., Lévèque, É. & Jue, E. (2012). Marcel Duchamp's Boîtes-en-valise: Collaboration and conservation. *Studies in Conservation*, 57(sup1), 52-60. <https://doi.org/10.1179/2047058412Y.0000000017>
- Carter, S. A. (2018). *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. Oxford University Press.
- Castell, J. (2018). Knolling, una nova forma de treballar amb objectes. *Perspectiva escolar*, (401), 36-41.
- Castro, F. (2019). *Estética de la crueldad. Enmarcados artísticos en tiempo desquiciado*. Fórcola.

- Centre Pompidou, (s. d.). *Kits pédagogiques*. Centre Pompidou. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.centrepompidou.fr/fr/offre-aux-professionnels/enseignants/ressources-educatives-en-ligne/kits-pedagogiques>
- Cerrolaza, S. (2015). *Los museos sin edificio. Estudio de caso práctico: el museo riojano de arte contemporáneo*. [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández] Depósito Digital Universidad Miguel Hernández. <http://dspace.umh.es/handle/11000/1873>
- (2018). Los museos sin territorio. Una tipología de museo sin edificio. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, (6), 80-89. <https://doi.org/10.4995/eme.2018.9002>
- Chatterjee, H. J. & Hannan, L. (eds.) (2015). *Engaging the senses. Object-Based Learning in Higher Education*. Routledge.
- Chatterjee, H. J., Hannan, L. & Thomson, L. (2015). An introduction to Object-Based Learning and Multisensory Engagement. In H. J. Chatterjee & L. Hannan (eds.), *Object-Based Learning in Higher Education* (pp. 1-18). Routledge.
- Checa, F. (2010). La idea de imagen artística en Aby Warburg: el *Atlas Mnemosyne* (1924-1929). En A. Warburg (J. Chamorro trad.), *Atlas Mnemosyne* (pp. 135-154). Akal.
- Cirlot, J. E. (1986). *El mundo del objeto a la luz del surrealismo*. Anthropos.
- Clarke, A., Dodd, J., Hooper-Greenhill, E., O'Riain, H., Selfridge, L. & Swift, F. (2002). *Learning through Culture, The DfES Museums and Galleries Education Programme: a guide to good practice*. Research Centre for Museums and Galleries.
- Coma, L. (2013). *Actividades educativas y didácticas del patrimonio en ciudades españolas*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona] Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/52205>
- Coma, L. y Sallés, N. (2010). Recursos y materiales didácticos interactivos. En J. Santacana y C. Martín-Piñol (eds.), *Manual de museografía interactiva* (pp. 415-462). Trea.
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Trea.
- Cortés, J. (2017). Museo Vostell Malpartida. Memoria de futuro. *Diferents. Revista de museus*, (2), 20-29.
- Corwin, R. (1972). Discovery Boxes. *Educational Technology*, 12(9), 72-73.
- De los Ángeles, M. y Pozo, M. A. (1986). Una maleta en préstamo. *Cuadernos de pedagogía*, 134, 25-27.

- Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca nueva.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Morata.
- Demos, T. J. (2002). Duchamp's Boîte-en-valise: Between Institutional Acculturation and Geopolitical Displacement. *Grey Room*, (8), 6-37.
- Dennis, N. (2011). Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas. *Escritura e imagen*, 7, 15-26. https://doi.org/10.5209/rev_ESIM.2011.v7.37771
- Di Maggio, G. (1998). Che sera, sera. En *Fluxus y Gino Di Maggio en el Museo Vostell Malpartida* (pp. 19-21). Editora Regional Extremadura.
- Didi-Huberman, G. (2010). Portar el mundo entero de los sufrimientos. En *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* (pp. 60-116). TF Editores y Museo Reina Sofía.
- Documenta 14. (2017). *Material Matters Library*. Public Education-Documenta 14. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.documenta14.de/en/public-education/25698/material-matters-library>
- Durbin, G., Morris, S. & Wilkinson, S. (1990). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. English Heritage.
- Eco, H. (2000). *Tratado de semiótica general* (C. Manzano trad.). Lumen.
- Echarri, F. (2019). 80th Anniversary of Picasso's Guernica: A Date with Peace at the University of Navarra Museum. *Journal of Museum Education*, 44(1), 96-107. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1547079>
- EducaThyssen. (s. d.-a). *Big Valise en las salas del museo*. [Fotografía]. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/musarana/big-valise>
- (s. d.-b). *La Kepler en las salas del museo*. [Fotografía]. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/musarana/big-valise>
- (2009a). *Visita Taller: El mercado de los colores*. [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/RKsxQHv6pG4>
- (2009b). *Visita Taller: ¿Qué es un museo?* [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/LkWxietaGg8>

-(2017). *La brújula: Orientación para profesores comunidad Musaraña*. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.educathyssen.org/sites/default/files/document/2017-03/brujula%20-material%20-%20grados%20-%20profesores%20y%20estudiantes%20-%20educathyssen.pdf>

-(2019). *Hoja de ruta de 'La Kepler': Dossier para docentes*. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, https://www.educathyssen.org/sites/default/files/document/2019-10/Dossier_descargable_0.%20INTRODUCCI%C3%93N.pdf

Efland, A. (1990). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.

Egea, A. y Arias, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. En G. Solé (ed.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 151-169). Centro de Investigação em Educação (CIEd) – Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- (2018). Aprendizaje basado en objetos en Educación Secundaria: primeros resultados de una experiencia didáctica. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 919-932). Ediciones Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Fernández, J. y Soriano M. (2006). La Dama d'Els i la cultura ibèrica: una proposta didàctica per a treballar a l'aula. *La Rella*, 19, 289-306.

Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de filosofía*. Sudamericana.

Filmoteca de Catalunya. (s. d.). *Maleta didàctica online: 7 de cinema*. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.filmoteca.cat/web/ca/article/maleta-didactica-online-7-de-cinema>

Fleming, E. M. (1974). Artifact study: a proposed model. *Winterthur Portfolio*, 9, 153-173.

Flores, A. (2009). Estrategias múltiples: Ética DYN y fluxkits conservados en el Archivo Happening Vostell. En J. A. Agúndez, M. Lozano, A. E. Flores, J. Cortés y A. Gómez (eds.), *Archivos y fondos documentales para el arte contemporáneo* (pp. 159-164). Junta de Castilla y León y Universidad de Extremadura.

Fontán del Junco, M., Bordes, J. y Capa, A. (eds.) (2019). *El juego del arte: Pedagogías, arte y diseño*. Fundación Juan March.

Foster, H. (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Akal.

Foster, H., Buchloh, B. H. D., Krauss, R. E. y Bois, Y. (2006). *Arte desde 1900: Modernidad, antimodernidad, posmodernidad*. Akal.

Fundação Joana Vasconcelos. (2017). *Joana Vasconcelos: Tournée educativa*. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.fundacaojoanavasconcelos.com/info/?lang=pt&id=75>

Fundació Antoni Tàpies. (s. d.). *La Fundació*. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://fundaciotapies.org/es/la-fundacio/>

- (2018a). *Propostes per treballar a l'aula. Educació Infantil Cicle Inicial d'Educació Primària*. Fundació Antoni Tàpies. Revisado el 2 diciembre de 2020 de, https://fundaciotapies.org/wp-content/uploads/2018/05/Propostesalaula_INF-inicial_Prim.pdf

- (2018b). *Propostes per treballar a l'aula. Cicle mitjà i superior d'Educació Primària*. Fundació Antoni Tàpies. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, https://fundaciotapies.org/wp-content/uploads/2018/09/Propostesalaula_Mitja-sup_Prim.pdf

- (2018c). *Propostes per treballar a l'aula. Eso i Batxillerat*. Fundació Antoni Tàpies. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, https://fundaciotapies.org/wp-content/uploads/2018/09/Propostesalaula_ESO-BATX.pdf

- (2019). *Antoni Tàpies. Certezas sentidas*. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://fundaciotapies.org/es/exposicio/antoni-tapies-certeses-sentides/>

Fundació Suñol (s. d.). *La Fundació Suñol*. Fundació Suñol. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.fundaciosunol.org/es/conocenos/>

Fundación Gala-Salvador Dalí. (s. d.-a) *Teatro-Museo Dalí. Historia*. Fundación Gala-Salvador Dalí. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.salvador-dali.org/es/museos/teatro-museo-dali-de-figueres/historia/>

- (s. d.-b). *Educa Dalí. Programa educativo*. Fundación Gala-Salvador Dalí. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.salvador-dali.org/es/educa-dali/programa-educativo/cat/15/centros->

- Fundación Juan March. (s. d.). *Museo de Arte Abstracto Español Fundación Juan March Cuenca. El museo y su edificio*. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.march.es/arte/cuenca/>
- (2005). *Celebración del arte. Medio siglo de la Fundación Juan March* [cat. expo., Fundación Juan March, Madrid]. Fundación Juan March.
 - (2019). *El juego del arte. Pedagogías, arte y diseño*. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.march.es/arte/madrid/exposiciones/pedagogias-arte-diseno/>
- García Blanco, A. (1994). *Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la Torre.
- (1997). *Aprender con los objetos*. Museo Arqueológico Nacional y Ministerio de Educación y Cultura.
- García Rubio, A. I. (2000). La maleta pedagógica: un proyecto educativo para el museo nacional de machada de castro. *Imafronte*, (15), 85-102. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/imafronte/article/view/37661>
- Geismar, H. (2018). *Museum Object Lessons for the Digital Age*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1xz0wz.7>
- Gilborn, C. (1982). Pop Pedagogy: Looking at the Coke Bottle. En T. J. Schlereth (ed.), *Material Culture Studies in America. An anthropology selected, arranged & introduced by Thomas J. Schlereth*. (pp.183-191). AltaMira Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, (194), 10-15.
- Giroud, M. (1998). Fluxap. En *Fluxus y Gino Di Maggio en el Museo Vostell Malpartida* (pp. 23-33). Editora Regional Extremadura.
- Gómez-Redondo, C., Calaf, R. y Fontal, O. (2016). Colección "Roser Calaf" de recursos didácticos textuales para museos y sitios de patrimonio: análisis y valoración desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Revista de Humanidades*, (28), 85-114.
- (2017). Design of an instrument of analysis for heritage educational resources. *Cadmo*, 25(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.3280/CAD2017-001008>
- Guigon, E. (1990). El uso de lo cotidiano. En *El objeto surrealista en España* (pp. 11-20). Museo de Teruel y Fundació La Caixa.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.

- Hendricks, J. (1988). Introduction to the Exhibition. In The Museum of Modern Art (ed.), *Fluxus: selections from the Gilbert and Lila Silverman Collection* (pp. 17-24). The Museum of Modern Art.
- Hervás, L. (2015). *L'objecte com a possibilitat d'acció educativa en arts visuals. Propostes didàctiques basades en l'obra objectual artística. Estudi de casos*. [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. Repositorio Institucional Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/59464>
- Higgins, H. (2002). *Fluxus Experience*. University of California Press.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museum and Education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad*. Publicacions de la Universitat de València (PUV).
- Ibáñez, P. M. (2016). *Las casas Colgadas de Cuenca y el Museo de Arte Abstracto Español*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jaraíz, J. F., Soto, J., Hernández, A. M., Pérez, R., Pantoja, A. y Tena, R (2018). *Los Barruecos y el Museo Vostell Malpartida: Descubre el arte y la naturaleza en un espacio de aventuras* (C. Conejero il.). Universidad de Extremadura y Ayuntamiento de Malpartida de Cáceres.
- Jaraíz, J. F., Soto, J., Pérez, R., Hernández, A. M., Pantoja, A. y Tena, R. (2018). *Barruecos, Malpartida, Vostell* (F. Solís il., R. Miller y O. Soria trad.) Junta de Extremadura y Consejería de Cultura e Igualdad.
- Jiménez, J. (2012). *Marcel Duchamp, Escritos*. Galaxia Gutenberg.
- Judovitz, D. (1998). *Unpacking Duchamp: Art in Transit*. University of California Press.
- Kador, T., Chatterjee, H. J & Hannan, L. (2017). The materials of life: Making meaning through object-based learning in twenty-first century higher education. In B. Carnell & D. Fung (eds.), *Developing the Higher Education Curriculum. Research-Based Education in Practice Book*. (pp. 60-74). UCL Press.
- Kolb, D. A. (1984/2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson FT Press.
- Kyale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.

- Lavado, P. (2005). Difusión, acción cultural y educación. *Arsdidas, Innovación y desarrollo de la educación por medio del arte y del patrimonio*, 3, 5-26.
- Layuno, M. A. (2004). *Museos de arte contemporáneo en España*. Trea.
- Lehmann, A. S. (2018). *Material Literacy. A History of Object-Based Learning*. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/research/projects/material-literacy-history-object-based-learning-0>
- Lippard, R. (1973/2004). *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972* (M. L. Rodríguez trad.). Akal.
- Llonch, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 147-174. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994>
- Llonch, N. y Parisi, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-176. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8>
- López Cobo, A. (2007). Por caminos de piedra, charcos y olvido. Repertorios de la cultura universal: las Misiones Pedagógicas de la II República española. *Pandora: revue d'études hispaniques*, (7), 83-98.
- López de Osaba, P. (1980). *Museo de Arte Abstracto Español*. Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March.
- López, E. y Alcaide, E. (2011). Una historia de los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante. En M. Acaso (ed.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 13-30). Ariel y Fundación telefónica. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/98/#openModal>
- Lozano, M., Cortés, J. (2009). Contenedores de conceptos y de realidades: Las cajas de proyectos del Archivo Happening Vostell. En J. A. Agúndez, M. Lozano, A. E. Flores, J. Cortés y A. Gómez (eds.), *Archivos y fondos documentales para el arte contemporáneo* (pp. 245-261). Junta de Castilla y León y Universidad de Extremadura.
- Macaya, A. (2015). Presencias de lo cotidiano. Objetos y creatividad en el arte moderno y contemporáneo: aproximación al caso de Antoni Tàpies. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 4(1), 50-64. <http://dx.doi.org/10.17583/brac.2016.1831>

- Malraux, A. (1965/ 2017). *El Museo Imaginario*. Cátedra.
- Marchán Fiz, S. (1972/1994). *Del arte objetual al arte de concepto*. Akal.
- Marqués, P. (2000). *Los medios didácticos*. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>.
- Martín-Cáceres, M., López, I., Morón, H. y Ferreras, M. (2014). La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos. *Clio: History and History teaching*, (40). <http://clio.rediris.es/n40/articulos/martincaceres.pdf>
- Martín-Piñol, C. y Calderón, D. (En prensa). Del objeto descubierto al objeto artístico, un planteamiento con propósitos educativos. *Arte, Individuo y Sociedad*.
- Martínez Ruiz-Funes, M. J. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel 1850-1939*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/30144>
- Martínez, T. (2014). *El patrimoni religiós medieval: anàlisi, problemàtica i disseny d'estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/286070#page=1>
- (2017). La didáctica del patrimonio arqueológico y la enseñanza del método científico en la educación secundaria. En P. Miralles, C. Gómez y R. Rodríguez (eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 189-210). Editum.
- Martínez, T. y Martín-Piñol, C. (2019). La innovación didáctica aplicada a la arqueología y transferida a la educación artística: Las edulabcase y el aprendizaje procedimental y metodológico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (18), 77-89. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363105>
- McShine, K. (1999). *The museum as muse: artists reflect*. The Museum of Modern Art.
- Medina, D. (2018a). *ExpressArt. Museu portàtil*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Fundación Daniel y Nina Carasso. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://allegz.macba.cat/wp-content/uploads/2019/03/Expressart-Allegz.pdf>
- (2018b). *Postdata. Correspondencias de artista en la escuela. Informe de la evaluación de acompañamiento*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Fundación Daniel y Nina

- Carasso. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://alleg.macba.cat/wp-content/uploads/2019/03/Postdata-Alleg.pdf>
- Miles, J. & Springgay, S. (2019). The indeterminate influence of Fluxus on contemporary curriculum and pedagogy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(10), 1007-1021. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1697469>
- Millar, R., Crute, V., & Hargie, O. (1992). *Professional interviewing*. Routledge.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (s. d.-a). *Directorio de Museos de España*. Ministerio de Cultura y Deporte. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <http://directoriomuseos.mcu.es/dirmuseos/mostrarBusquedaGeneral.do>
- (s. d.-b). *Localizador de Centros de Arte Contemporáneo de España*. Ministerio de Cultura y Deporte. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.localizart.es/centros-de-arte-en-espana>
- (s. d.-c). *Tabacalera-Promoción del Arte*. Ministerio de Cultura y Deporte. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.promociondelarte.com/tabacalera/sede.php>
- (2014/2015). *Páginas amarillas del arte contemporáneo en España*. Ministerio de Cultura y Deporte y una más una.
- Moles, A. (1975). *Teoría de los objetos* (L. Pla trad.). Gustavo Gili.
- Monteagudo, E. y Muñoz, E. (2017). Concepto y objeto. La caja de artista como recurso interdisciplinar en educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 341-364. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298641>
- Montenegro, J. (2011). *La utilización didáctica del museo: hacia una educación integral*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Montessori, M. (1915/2014). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia* (C. Sanchidrián ed. y estudio introductorio). Biblioteca Nueva.
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses. Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In C. Mörsch (ed.), *documenta 12 Education II. Between Cultural Praxis and Public Service. Results of a Research Project*. (pp. 9-31). <http://e-text.diaphanes.net/doi/10.4472/9783037342909.0001>

- (2012). Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica. En A. Collados y J. Rodrigo (eds.), *TRANSDUCTORES: Pedagogías en red y prácticas instituyentes* (pp. 38-58). Centro de Arte José Guerrero.

Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March. (s. d.). Pequeños museos portátiles: Museo subjetividad y valor. Museo de Arte Abstracto Español – Fundación Juan March. [Documento no publicado].

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (2010). *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/atlas-como-llevar-mundo-cuestas>

Museo Nacional del Prado. (2002). *Meninas viajeras. Exposición didáctica de aula: maleta de préstamo*. Museo Nacional del Prado. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.museodelprado.es/recurso/meninas-viajeras-exposicion-didactica-de-aula/ca7bc2fa-42ae-4290-8362-1a1ed6fe1e59>

Museo Picasso de Málaga. (2010). *Los juguetes de las vanguardias*. Museo Picasso de Málaga. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.museopicassomalaga.org/prensa/los-juguetes-de-las-vanguardias->

Museo Universidad de Navarra. (s. d.-a). *Colección. Legados*. Museo Universidad de Navarra. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://museo.unav.edu/coleccion/legados>

- (s. d.-b). *Didáctica: escolares*. Museo Universidad de Navarra. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://museo.unav.edu/docencia/escolares>

- (s. d.-c). *El Museo de los Peques: cuaderno del profesorado. "Expresión, comunicación y representación de los lenguajes de la infancia: desarrollo de la creatividad"*. Museo Universidad de Navarra. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://museo.unav.edu/documents/5318873/11677560/cuaderno+profesorado+museo+peques17.pdf>

Museo Vostell Malpartida. (s. d.). *Bienvenido al Museo Wolf Vostell Malpartida*. Museo Vostell Malpartida. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://museovostell.org/>

Muset, M. (2001). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En J. Trilla (ed.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 95-122). Graó.

Museu d'Art Contemporani de Barcelona. (2009). *Expressart. Guía para el profesorado*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

- (2018). *Postdata. Correspondencias de artista con la escuela. Guía para el profesorado*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, https://img.macba.cat/public/document/2020-02/postdata_5.3.18_issu.pdf
- Museu Marítim de Barcelona. (s. d.). *Programa pedagógico-Cajas didácticas*. Museu Marítim de Barcelona. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.mmb.cat/es/aprender/museu-i-escola/programa-pedagogic/>
- Museum in a Box. (s. d.). [Página web en la que se explica el proyecto]. Museum in a Box. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://museuminabox.org/>
- Nieto, V. (2000). La realidad y el objeto del Surrealismo al Pop Art. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, (649), 51-58.
- Olmo, B. (2014). *Colección María Josefa Huarte: abstracción y modernidad*. Universidad de Navarra Servicio de Publicaciones.
- Otero, E. (1982). *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. Edicions do Castro.
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En V. D. Almazán y J. P. Lorente (eds.), *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó.
- (2006). Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (148), 23-27.
- Paris, S. G. (2002). *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. Routledge.
- Pérez Mateo, S. (2004). La educación en los museos universitarios. *Boletín de Arte* (25), 491-518.
- Pla, M., Cano, E. y Lorenzo, N. (2001). Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla (ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (ed.), *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Graó y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Preciado, P. B. (2019). Cuando los subalternos entran en el museo: desobediencia epistémica y crítica institucional. En B. Sola (ed.), *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica* (pp. 15-26). Catarata.

- Prüfer, J. (1930). *Federico Froebel*. Labor.
- Puelles, L. (2002). *El desorden necesario. Filosofía del objeto surrealista*. Universidad de Málaga.
- Ramírez, J. A. (1993). *Duchamp: el amor y la muerte, incluso*. Siruela.
- (2009). *El objeto y el aura: desorden visual del arte moderno*. Akal.
- Reading Museum. (s. d.). *Memory Boxes*. Reading Museum. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.readingmuseum.org.uk/explore/memory-boxes>
- (2017). *All about the loan service*. Reading Museum. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.readingmuseum.org.uk/blog/all-about-loan-service>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). *Boletín oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349 a 19420. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>
- Residencia de Estudiantes y Ayuntamiento de Madrid. (s. d.). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*. Residencia de Estudiantes y Ayuntamiento de Madrid. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <http://www.residencia.csic.es/misiones/sedes/inicio.htm>
- Rivière, G. H. (1993). *La museología*. Akal.
- Robinson, J. (2010). Antes de que las actitudes se hicieran forma: los nuevos realismos, 1957-1962. En Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (ed.) *Nuevos Realismos: 1957-1962. Estrategias del objeto, entre readymade y espectáculo* (pp. 23-39). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Rodríguez, C. [Museo Nacional del Prado]. (2018) *Arte para el pueblo: el Museo Circulante de las Misiones Pedagógicas*. [Vídeo] Youtube. <https://youtu.be/CCCYMoBbFzw>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *E-Flux Journal*, #00. <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Ruiz, T. (2014). *Museos de artistas (Apropiación institucional)*. Edición digital del Antimuseo. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, http://www.antimuseo.org/textos/ediciones/MUSEOS_ARTISTAS.pdf
- Sama, A. [Museo Nacional del Prado]. (2019). *El Museo Circulante de las Misiones Pedagógicas* [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/ux-n6UVOp3k>

- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a02.pdf>
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana, J., López, J. y Martínez, T. (eds.) (2017). *La ciencia que no se aprende en la Red: Modelos didácticos para motivar el estudio de las ciencias a través de la arqueología*. Graó.
- Schultz, L. (2018). Object-based learning, or learning from objects in the anthropology museum. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(4), 282-304.
<https://doi.org/10.1080/10714413.2018.1532748>
- Sengupta, P. (2003). An Object Lesson in Colonial Pedagogy. *Comparative Studies in Society and History*, 45(1), 96-121.
- Serrano, M. (2016). «Las meninas viajeras» como proyecto educativo: uno de los proyectos pioneros en España. En *XX Actas 18 DEAC Jornadas de Museos* (pp. 197-206). Museo Nacional del Prado. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de <https://content.cdnprado.net/doclinks/pdf/deac/actas-18-DEAC.pdf>
- Serrat, N. (2005). Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación. En J. Santacana y N. Serrat (eds.), *Museografía Didáctica* (pp. 103-206). Ariel.
- Shuh, J. H. (1982). Teaching yourself to Teach with Objects. *Nova Scotia Journal of Education*, 7(4), 8-15.
- Sola, B. (2019). Prólogo. Exponer o exponerse. De la educación a la producción cultural crítica como una forma política de habitar el mundo (tachado) museo. En B. Sola (ed.), *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica* (pp. 5-11). Catarata.
- Soria, F. (2015). *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/386235>
- Springgay, S., Truman, A., & MacLean, S. (2019). Socially Engaged Art, Experimental Pedagogies, and Anarchiving as Research-Creation. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 897-907.
<https://doi.org/10.1177/1077800419884964>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Suárez, M. A., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabián J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío: History and History Teaching*, (39). <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf>

The Museum of Modern Art. (s. d.-a). [Información de la obra *7 Objects in a Box* (1966)]. The Museum of Modern Art. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.moma.org/collection/works/60439>

- (s. d.-b). [Información de la obra *ACT UP Art Box* (1993/1994)]. The Museum of Modern Art. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://www.moma.org/collection/works/66791>

- (1954). Circulating Exhibitions 1931-1954. *The Bulletin of the Museum of Modern Art*, 21(3/4), 3-30. <https://doi.org/10.2307/4058235>

- (1992). *Department of Circulating Exhibitions Records in The Museum of Modern Art Archives*. The Museum of Modern Art. <https://www.moma.org/research-and-learning/archives/finding-aids/CEb.html>

- (1999). *The museum as muse: artists reflect Exhibition*. The Museum of Modern Art. <https://www.moma.org/interactives/exhibitions/1999/muse/>

The Pedagogical Impulse. (s. d.). *Instant Class Kit*. The Pedagogical Impulse. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://thepedagogicalimpulse.com/category/instantclasskit/>

Trainor, J. (1999). [Flux Cabinet]. In K. McShine (ed.), *The museum as muse: artists reflect* (pp. 82-83). The Museum of Modern Art.

Turner, C. (2019). *Remembering the Kit Department and its pioneering loan service*. Boston Children's Museum. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://bostonchildrensmuseum.wordpress.com/2019/12/05/boston-childrens-museum-kit-department/>

Van Mensch, P. (1992). *Towards a methodology of museology*. University of Zagreb.

Victoria and Albert Museum. (s. d.). *Designing Museum Activity Backpacks for Families*. Victoria and Albert Museum. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de <http://www.vam.ac.uk/content/articles/d/designing-museum-activity-backpacks-for-families/>

Vidiella, J., Zechner, M. y Álvarez, M. (2019). *Relatoría de las mesas de trabajo del encuentro Allez!* Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Fundación Daniel y Nina Carasso. Revisado el

2 de diciembre de 2020 de, <https://alleg.macba.cat/wp-content/uploads/2020/01/Relatoria-Mesas-de-Trabajo-Allez-ES.pdf>.

Wechsler, D. (1965/2017). Una metamorfosis de la mirada. En A. Malraux, *El Museo Imaginario* (pp. 7-16). Cátedra.

Willcocks, J. (2015). The power of Concrete Experience: Museum Collections, Touch and Meaning Making in Art and Design Pedagogy. In H. J. Chatterjee & L. Hannan (eds.), *Engaging the senses. Object-based learning* (pp. 43-56). Routledge.

Zabala, H. (2012). *Marcel Duchamp y los restos del ready-made*. Infinito.

Zubiaur, F. (2004). *Curso de museografía*. Trea.

Anexos

Anexo 1. Fichas Museo Vostell Malpartida

BLOQUE 1. IDENTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	
<i>Nombre</i>	Museo Vostell Malpartida
<i>Visita al centro</i>	Fecha: 10 de julio del 2019 Entrevista 10:05 h - 11:20 h Observación y registro fotográfico del material 11:20 h - 12:15 h Visita salas de exposición: 12:15 h - 13:30 h (visita guiada) Lugar: entrevista en el despacho del director gerente. En este espacio se observan los materiales Presentes: Jose Antonio Agúndez García -director gerente del Consorcio Museo Vostell Malpartida y Alberto Flores - técnico de arte del Consorcio Museo Vostell Malpartida
<i>Número identificativo</i>	457 – Siglas MVM
<i>Población</i>	Malpartida
<i>Provincia</i>	Cáceres
<i>Comunidad autónoma</i>	Extremadura
<i>Tipología</i>	Pública <input checked="" type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>
<i>Tipo de centro</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Espacio independiente <input type="checkbox"/> Nuevo espacio de trabajo
<i>Colección propia</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Exposiciones temporales</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Organización interna y acción educativa</i>	Dotado de un departamento educativo: Sí <input type="checkbox"/> * No <input type="checkbox"/> Personal encargado de la acción educativa: <input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externalizado <input type="checkbox"/> Personal interno y externalizado Observaciones: no existe un departamento constituido debido a que el número de trabajadores del museo es reducido.
<i>Materiales didácticos objetuales o móviles</i>	«Laboratorio <i>Fluxus</i> » o «El increíble laboratorio de la familia <i>Fluxus</i> » <input checked="" type="checkbox"/> Objetual <input checked="" type="checkbox"/> Móvil


BLOQUE 2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA Y DEL MATERIAL	
Nombre	«Colaboratorio <i>Fluxus</i> » o «El increíble colaboratorio de la familia <i>Fluxus</i> »
Descripción	Recurso que incluye materiales didácticos para el desarrollo de actividades pensadas para aproximarse a las prácticas Fluxus, a las 3 colecciones del Museo Vostell-Malpartida y al entorno natural de Los Barruecos.
Número de ejemplares del material	Material único (1)
Temporalización	<input type="checkbox"/> Corta <input type="checkbox"/> Media <input checked="" type="checkbox"/> Larga: dos trimestres. El proyecto se divide en seis fases o sesiones. El material se utiliza en tres de ellas; los objetos en una <input type="checkbox"/> Otra
Lugar de implementación	<input type="checkbox"/> En el museo o centro: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Salas exposición <input type="checkbox"/> Área educativa <input type="checkbox"/> Otro espacio ____ <input checked="" type="checkbox"/> Fuera del museo o centro: <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> En la escuela <input type="checkbox"/> En otra institución _____ <input type="checkbox"/> En casa <input type="checkbox"/> Otro _____
Contextualización del material	<input checked="" type="checkbox"/> * Como material autónomo <input checked="" type="checkbox"/> El material es parte de un proyecto <input type="checkbox"/> Material de salas Observaciones: En su implementación durante el curso 2018-19 la maleta se utilizó en el proyecto «Viaja al Arte con la maleta <i>Fluxus</i> », entre el MVM y el CEIP Los Arcos de Malpartida de Cáceres. Sin embargo, el material es autónomo y no requiere que lo implemente el personal del museo.
Público destinatario	<input checked="" type="checkbox"/> Escolar: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> E. Infantil _____ <input checked="" type="checkbox"/> E. Primaria: todos los ciclos <input checked="" type="checkbox"/> E. Secundaria: 1º y 2º de ESO* <input type="checkbox"/> Bachillerato _____ <input type="checkbox"/> Familiar _____ <input type="checkbox"/> Adulto _____ <input type="checkbox"/> Experto _____ <input type="checkbox"/> Otros _____
Población beneficiaria	Nº: 12 grupos de Educación Primaria del CEIP Los Arcos de Malpartida, de 1º a 6º, dos grupos por curso. <input type="checkbox"/> Ns/Nc
Coste económico para el público	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso o programa gratuito <input type="checkbox"/> Recurso o programa de pago <input type="checkbox"/> Otros _____
Observaciones	* A pesar de que se incluya 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria como destinatarios del material en el diseño inicial de la propuesta, el proyecto «Viaja al Arte con la maleta <i>Fluxus</i> » se llevó a cabo exclusivamente con alumnado de todos los ciclos de Educación Primaria.

BLOQUE 3. DISEÑO, CREACIÓN, USO, EVALUACIÓN Y GESTIÓN DEL MATERIAL

<i>Personal encargado del diseño</i>	<input type="checkbox"/> Personal interno <input checked="" type="checkbox"/> Personal externo Nº personas: 1 (Carla Boserman - artista y educadora) Observaciones: el material fue creado por una persona externa al centro, por iniciativa propia. Realizó un trabajo de investigación que implicó varias visitas al museo y contacto con las personas de este. Una vez finalizado el proyecto, el material se puso a disposición del museo.
<i>Personal encargado de la creación</i>	<input type="checkbox"/> Personal interno <input checked="" type="checkbox"/> Personal externo Nº personas: 1 Observaciones: la persona encargada de la creación coincide con la persona que conceptualizó y diseñó el material.
<i>Personal encargado de la aplicación</i>	El personal del museo encargado de las acciones educativas y el profesorado del centro educativo.
<i>El proceso de creación del material es abierto y requiere de las aportaciones de las personas usuarias</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
<i>Formación antes de la aplicación del material</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo Dirigida a: <input checked="" type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as de salas <input type="checkbox"/> Personas usuarias Observaciones: se realizó una sesión con el profesorado en la que se presentó el material, las posibilidades y el enfoque de las actividades.
<i>Fecha de creación</i>	2012
<i>Fecha de la primera aplicación</i>	Curso 2018-19
<i>Fecha de renovación</i>	No consta
<i>Antecedentes del material</i>	No consta
<i>Evaluación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input checked="" type="checkbox"/> En caso afirmativo En función del personal: <input type="checkbox"/> Interna: <input type="checkbox"/> Responsables del grupo _____ <input type="checkbox"/> Educadores/as del museo _____ <input type="checkbox"/> Público de la propuesta _____ <input type="checkbox"/> Externa _____ En función del momento: <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Continua o procesual <input type="checkbox"/> Final Método de recogida de información: Observaciones:
<i>Sostenibilidad del material</i>	Los objetos o piezas son de fácil recambio: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

	<p>Los objetos o piezas son resistentes a varios usos:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>El continente es resistente:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/></p>
<i>Cofinanciación o ayudas recibidas para la creación del material</i>	<p>Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/></p> <p>En caso afirmativo indicar: la persona que creó el material recibió la Beca al Talento Joven - Decreto de Ayudas para Jóvenes con ideas que concedía la Consejería de los Jóvenes y del Deporte.</p>
<i>Medios en los que se difunde información sobre el material</i>	<p><input type="checkbox"/> Web de la institución</p> <p><input type="checkbox"/> Folletos u hojas informativas del centro</p> <p><input type="checkbox"/> Redes sociales</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Web propia destinada al recurso: https://colaboratoriofluxus.wordpress.com/ (blog)*</p> <p><input type="checkbox"/> No consta</p> <p><input type="checkbox"/> Otros</p>
<i>Gestión del material</i>	<p><input type="checkbox"/> Dentro del centro</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Fuera del centro:</p> <p style="padding-left: 40px;"><input checked="" type="checkbox"/> Gestionado por la institución:</p> <p style="padding-left: 80px;"><input type="checkbox"/> Se cede en préstamo (se gestiona su envío)</p> <p style="padding-left: 80px;"><input type="checkbox"/> El personal del museo transporta el material</p> <p style="padding-left: 40px;"><input checked="" type="checkbox"/> El personal del museo implementa la propuesta y transporta el material</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Gestionado por una empresa externa</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Otros</p>
	Observaciones:
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES I

Continente	
Continente	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Detalle del continente	
Forma	<input type="checkbox"/> Maleta arrastre <input checked="" type="checkbox"/> Maleta/maletín <input type="checkbox"/> Caja <input type="checkbox"/> Baúl <input type="checkbox"/> Cesta <input type="checkbox"/> Bolsa/Bolso <input type="checkbox"/> Mochila <input type="checkbox"/> Otra: _____
Dimensiones	69 x 32 x 17 cm
Peso	6 kg
Material de fabricación	Madera
Facilidad de transporte (acorde a una persona adulta)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Facilidad de transporte (acorde a los destinatarios)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Sistema de arrastre	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
	Observaciones:
El continente permite intuir los materiales del interior	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ver <input type="checkbox"/> Escuchar <input type="checkbox"/> Tocar <input type="checkbox"/> Oler <input type="checkbox"/>
Relación con la temática	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/> Observaciones: algunas de las obras <i>Fluxus</i> tienen este mismo formato. Entre los ejemplos podemos citar la serie de obras <i>Optimistic Box</i> (1969) de Robert Filliou o la obra <i>V</i> (1965) del Wolf Vostell. Asimismo, una de las secciones del Archivo <i>Happening Vostell</i> es el <i>Archivo de grandes proyectos</i> formado por 171 <i>Cajas de proyectos</i> .
Observaciones	

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES II

Contenido

Tipo de materiales que contiene (objetuales, impresos, audiovisuales u otros)

La caja se divide en cuatro compartimentos entre los que se encuentra un conjunto de materiales impresos y una caja con 16 objetos diferentes



Material	Tipo de material
Caja con objetos (16)	Objetual
Fichas de actividad (9)	Impreso
Modelo fichas para crear cómics (1)	Impreso
Iconos Fluxus para decorar postales (1)	Impreso
Modelo careta Fluxus (1)	Impreso
Modelo para postales (mail art) (1)	Impreso
Fotografías del entorno natural de Los Barruecos (conjunto)	Audiovisual
Fotografías de obras de las colecciones del MVM (conjunto)	Audiovisual
Guía didáctica encuadernada (1)	Impreso

Objetos (numeración)

Cinta métrica de costura, automóviles de juguete, cuchara, semillas de cacao de la Amazonía colombiana, lana, sílex, tapones de corcho (2), barra de labios, peonza, dados (8) y baraja póker (52 cartas), bombilla, cinta de grabación de contestador automático, trozo de hormigón, limón falso, silbato y avellanas (5).

Guía, dossier u orientación de uso del material

Sí No
 Formato:
 Impreso (se incluye en el interior de la maleta)
 Digital
 Otro
 Título: *El increíble laboratorio de la familia Fluxus*
 Enlace de la guía en digital:
https://colaboratoriofluxus.files.wordpress.com/2012/03/colaboratorio-fluxus_rev-def.pdf

Persona a la que se dirige la guía

Responsable/s del grupo
 Educadores/as del museo
 Usuarios

Claridad con la que se expone cómo usar el material

1 2 3 4 5

Explicación visual de la guía

1 2 3 4 5

Observaciones

BLOQUE 5. ASPECTOS DIDÁCTICOS	
<i>Objetivos del material didáctico o propuesta</i>	Como objetivo general se indica «Acercar el arte contemporáneo a los más jóvenes, tomando como casos de estudio el movimiento <i>Fluxus</i> y las colecciones del MVM» (Boserman, 2012a).
<i>Contenidos</i>	No se detallan
<i>Competencias</i>	No se detallan
<i>Conexión con otras áreas o temas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Ciencias de la Naturaleza <input checked="" type="checkbox"/> Ciencias Sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Educación Artística <input type="checkbox"/> Valores Sociales y Cívicos <input type="checkbox"/> Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> Segunda Lengua <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Educación musical <input type="checkbox"/> Nuevas tecnologías
<i>Descripción de la secuencia de actividades</i>	<p>BLOQUE 1 «El simbólico mundo de los objetos»</p> <p>Actividad 1</p> <p>Título: Dibujar los objetos y asignarles palabras/conceptos</p> <p>Objetivo: Advertir que cada objeto puede generar sensaciones y emociones diferentes en cada persona, al igual que las obras de arte contemporáneo.</p> <p>Descripción: La actividad consiste en asignar de manera individual 3 palabras, conceptos o ideas que se asocien a alguno de los objetos de la caja, para poder ponerlo en común e identificar aquellos significados compartidos y diferentes.</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input checked="" type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input checked="" type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Actividad 2</p> <p>Título: Crear la historia a partir de un objeto</p> <p>Objetivo: entender que en muchas ocasiones los objetos utilizados por los artistas en sus obras son escogidos porque nos cuentan una historia, son sinónimos de situaciones, se refieren a algo.</p> <p>Descripción: la actividad consiste en elaborar una historia/cómic de 6 viñetas a partir de uno de los objetos de la caja. Previamente, se realiza un análisis y reflexión del objeto a partir de preguntas tales como: ¿Qué sabemos de los objetos? ¿Cómo es su color y textura? ¿Es un objeto natural o industrial? ¿Para qué sirve? ¿Quién lo utiliza? ¿Para qué? ¿De qué está material está compuesto? Etcétera.</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input checked="" type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Actividad 3</p> <p>Título: Diseñar y crear vuestra propia caja</p> <p>Objetivo: aprender a manejar el lenguaje simbólico de los objetos, a crear una obra con sentido colectivo y aprender a decidir, valorar y a explicar el porqué del objeto elegido.</p> <p>Descripción: la propuesta plantea la creación de una obra colectiva a partir de ensamblar objetos seleccionados por el alumnado. Estos objetos deben de ser seleccionados bajo un criterio, o estar relacionados con una temática.</p>

Organización de la dinámica:

Individual Parejas Grupos Gran grupo

Tipo de actividad: Observación Observación y manipulación Creación
Resolución de problema

BLOQUE 2 «La gran familia *Fluxus*: Arte conceptual y por correo»

Actividad 1

Título: Los artistas *Fluxus* tiene un símbolo (un logotipo) propio

Objetivo: comprender el valor simbólico y representativo de un símbolo, a la vez que la posibilidad de reapropiación y rediseño de este.

Descripción: diseño y creación de un símbolo que represente a la clase, al colegio, al grupo, etc., en la misma línea que los miembros del grupo *Fluxus* había creado uno a partir de un icono extraído de las culturas precolombinas.

Organización de la dinámica:

Individual Parejas Grupos Gran grupo

Tipo de actividad: Observación Observación y manipulación Creación
Resolución de problema

Actividad 2

Título: *Poem Machine* (para hacer un poema Dadá)

Objetivo: desarrollar un ejercicio poético y visual basado en una técnica dadaísta.

Descripción: realizar poemas experimentales dadaístas a partir de recortes de periódico.

Organización de la dinámica:

Individual Parejas Grupos Gran grupo

Tipo de actividad: Observación Observación y manipulación Creación

Actividad 3

Título: Fluxus Balance: Arte correo para todxs [sic.]

Objetivo: crear objetos/obras para un intercambio de obras de *mail art*.

Descripción: esta actividad propone la creación de una obra postal a partir de materiales recuperados, revistas, entradas de cine, tiques, etcétera. Está vinculada de forma muy estrecha a la obra de la colección *Fluxus Balance* (1993) de Mieko Shiomi.

Organización de la dinámica:

Individual Parejas Grupos Gran grupo

Tipo de actividad: Observación Observación y manipulación Creación
Resolución de problema

Actividad 4

Título: La poesía de los objetos

Objetivo: trabajar grandes temas transformándolos a través de la metáfora en objetos poéticos.

Descripción: se propone hacer un poema-objeto con objetos cotidianos y otorgarles un nuevo significado.


Organización de la dinámica:

Individual Parejas Grupos Gran grupo

Tipo de actividad: Observación Observación y manipulación Creación
Resolución de problema

	<p>BLOQUE 3 «"Arte=Vida=Arte" MVM de arte y naturaleza»</p> <hr/> <p>Actividad 1</p> <p>Título: ¡Observar y Flash! El arte de vivir</p> <p>Objetivo: fomentar la capacidad de análisis y observación. Poner en valor la cultura popular local. Diseñar una exposición.</p> <p>Descripción: por grupos, los alumnos deben de buscar y fotografiar escenas de la vida cotidiana que pongan en valor un hecho artístico. Se propone crear pequeñas cajas de observación, colocar la imagen en una de las caras internas y hacer un pequeño agujero en la cara opuesta.</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input checked="" type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Actividad 2</p> <p>Título: Diseñando esculturas para un museo al aire libre</p> <p>Objetivo: aprender a diseñar una escultura, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en el diseño: material, montaje, transporte, intencionalidad, contexto, escenario.</p> <p>Descripción: se propone crear una maqueta de un diseño de esculturas al aire libre para el entorno natural de Los Barruecos.</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Consulta de información en otras fuentes</p> <p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Observaciones</p> <hr/> <p>Nivel de flexibilidad de la propuesta</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <hr/> <p>Observaciones: es necesario observar el desarrollo de las actividades para valorar este aspecto. Sin embargo, es posible indicar que es un material abierto y flexible, ya que ofrece múltiples usos.</p> <hr/> <p>Observaciones</p>
--	---

BLOQUE 6. MATERIAL OBJETUAL

<p><i>Detalle de los objetos</i></p>	
<p><i>Descripción del uso del objeto</i></p>	<p>Los objetos se encuentran en conexión directa con las obras del museo. En la experiencia de implementación del proyecto «Viaja al arte con la maleta Fluxus» se utilizaron para familiarizar al usuario con el uso del objeto en las propuestas Fluxus. Asimismo, en el dossier que acompaña al material se propone un conjunto de actividades para realizar con ellos.</p>
<p><i>Número de réplicas</i></p>	<p>Nº: 1 El material incluye una caja con 16 objetos. En cuatro casos se incluye más de un objeto: avellanas (5) tapones de corcho (2) dados (8) y baraja de póker (52 cartas).</p>
<p><i>Nivel de participación e interacción</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p><i>Tema/s central en relación con el ámbito artístico</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Contextualizar una época <input type="checkbox"/> Artista <input checked="" type="checkbox"/> Movimiento <input checked="" type="checkbox"/> Lenguaje artístico o plástico <input type="checkbox"/> Acción <input checked="" type="checkbox"/> Material <input checked="" type="checkbox"/> Técnica <input type="checkbox"/> Concepto <input type="checkbox"/> Interpretar una obra <input type="checkbox"/> Otros _____</p>
<p><i>Observaciones</i></p>	<p>La valoración de la participación e interacción con el material objetual es provisional.</p>

Anexo 2. Fichas Museo Universidad de Navarra


BLOQUE 1. IDENTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	
<i>Nombre</i>	Museo de la Universidad de Navarra
<i>Visita al centro</i>	Fecha: 20 de agosto del 2019 Entrevista: 10:30 h – 11:30 h Observación y registro fotográfico del material: 12:10 h – 13:30 h junto al director del área educativa en el espacio en el que se almacenan los materiales didácticos. Visita salas de exposición: 11:30 h – 12:10 h (visita guiada) Lugar: despacho del director del área educativa (entrevista) y espacio de almacén de los materiales didácticos (observación y registro fotográfico). Presentes: Fernando Echarri, director del área educativa del Museo Universidad de Navarra desde sus inicios.
<i>Número identificativo</i>	500 – Siglas MUN
<i>Población</i>	Pamplona
<i>Provincia</i>	Navarra
<i>Comunidad autónoma</i>	Navarra
<i>Tipología</i>	Pública <input type="checkbox"/> Privada <input checked="" type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>
<i>Tipo de centro</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Espacio independiente <input type="checkbox"/> Nuevo espacio de trabajo
<i>Colección propia</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Exposiciones temporales</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Organización interna y acción educativa</i>	Dotado de un departamento educativo: Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Personal encargado de la acción educativa: <input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externalizado <input type="checkbox"/> Personal interno y externalizado Observaciones:
<i>Materiales didácticos objetuales o móviles</i>	Material del programa «El museo de los peques» <input checked="" type="checkbox"/> Objetual <input checked="" type="checkbox"/> Móvil
	Material del programa la «La memoria cubista» y «Caja de reminiscencias» <input checked="" type="checkbox"/> Objetual <input checked="" type="checkbox"/> Móvil
	«Kit Guernica» <input type="checkbox"/> Objetual <input checked="" type="checkbox"/> Móvil

BLOQUE 2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA Y DEL MATERIAL	
<i>Nombre</i>	«El museo de los peques»
<i>Descripción</i>	Programa dirigido a escuelas alumnado de primer ciclo de Educación Infantil. La propuesta se articula en torno a una caja que incluye 3 kits: uno musical; uno literario-plástico y un tercero que incluye objetos de diferentes texturas, colores y formas. A través de una serie de actividades se trabaja la experimentación y el descubrimiento.
<i>Número de ejemplares del material</i>	Material único (1)
<i>Temporalización</i>	<input type="checkbox"/> Corta <input checked="" type="checkbox"/> Media: de 2 a 4 semanas (durante los meses de enero a junio) <input type="checkbox"/> Larga <input type="checkbox"/> Otra
<i>Lugar de implementación</i>	<input type="checkbox"/> En el museo o centro: <input type="checkbox"/> Salas exposición <input type="checkbox"/> Área educativa <input type="checkbox"/> Otro espacio del centro _____ <input checked="" type="checkbox"/> Fuera del museo o centro: <input checked="" type="checkbox"/> En la escuela <input type="checkbox"/> En otra institución _____ <input type="checkbox"/> En casa <input type="checkbox"/> Otro _____
<i>Contextualización del material</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Como material autónomo <input type="checkbox"/> El material es parte de un proyecto <input type="checkbox"/> Material de salas Observaciones: el material se cede en préstamo a la escuela infantil.
<i>Público destinatario</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Escolar: <input checked="" type="checkbox"/> E. Infantil: 1º ciclo de Educación Infantil. Grupos de 0-3 años <input type="checkbox"/> E. Primaria _____ <input type="checkbox"/> E. Secundaria _____ <input type="checkbox"/> Bachillerato _____ <input type="checkbox"/> Familiar _____ <input type="checkbox"/> Adulto _____ <input type="checkbox"/> Experto _____ <input type="checkbox"/> Otros _____
<i>Población beneficiaria</i>	Nº _____ <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc
<i>Coste económico para el público</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso o programa gratuito <input type="checkbox"/> Recurso o programa de pago <input type="checkbox"/> Otros _____
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 3. DISEÑO, CREACIÓN, USO, EVALUACIÓN Y GESTIÓN DEL MATERIAL	
<i>Personal encargado del diseño</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externo Nº personas implicadas: 1 Observaciones: el diseño y conceptualización de la propuesta, así como del contenido, lo realizó una persona del museo encargada del área de educación desde sus inicios.
<i>Personal encargado de la creación</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input checked="" type="checkbox"/> Personal externo Nº personas: 1 Observaciones: la creación del contenido lo realizó el personal del museo. La creación del continente lo realizó una empresa externa por encargo.
<i>Personal encargado de la aplicación</i>	El profesorado responsable del grupo
<i>El proceso de creación del material es abierto y requiere de las aportaciones de las usuarias</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
<i>Formación antes de la aplicación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo Dirigida a: <input checked="" type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as de salas <input type="checkbox"/> Personas usuarias Observaciones: no se realiza una formación, el material incluye un dossier.
<i>Fecha de creación</i>	2015
<i>Fecha de la primera aplicación</i>	Curso 2015-2016
<i>Fecha de renovación</i>	No consta. El material es el mismo, sin embargo, se modificó el planteamiento inicial. Durante el primer año el personal del museo implementaba la propuesta en el aula. Posteriormente el material se cede en préstamo y lo utiliza el grupo sin acompañamiento de una persona del museo.
<i>Antecedentes del material</i>	No consta.
<i>Evaluación del material</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo En función del personal: <input checked="" type="checkbox"/> Interna: <input checked="" type="checkbox"/> Responsables del grupo: docentes <input type="checkbox"/> Educadores/as del museo _____ <input type="checkbox"/> Público de la propuesta _____ <input type="checkbox"/> Externa _____ En función del momento: <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Continua o procesual <input checked="" type="checkbox"/> Final Método de recogida de información: cuestionario elaborado por la institución

	Observaciones: la evaluación del material se hace desde el propio departamento de educación a partir de un cuestionario dirigido a los responsables del grupo.
<i>Sostenibilidad del material</i>	<p>Los objetos o piezas son de fácil recambio: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Los objetos o piezas son resistentes a varios usos: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>El continente es resistente: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/></p>
<i>Cofinanciación o ayudas recibidas para la creación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo indicar _____
<i>Medios en los que se difunde información sobre el material</i>	<input type="checkbox"/> Web de la institución <input type="checkbox"/> Folletos u hojas informativas del centro <input type="checkbox"/> Redes sociales <input checked="" type="checkbox"/> Web propia destinada al recurso: https://museo.unav.edu/docencia/escolares/cuadernos-del-profesorado <input type="checkbox"/> No consta <input type="checkbox"/> Otros
<i>Gestión del material</i>	<input type="checkbox"/> Dentro del centro <input checked="" type="checkbox"/> Fuera del centro: <input checked="" type="checkbox"/> Gestionado por la institución: <input checked="" type="checkbox"/> Se cede en préstamo (se gestiona su envío) <input type="checkbox"/> El personal del museo transporta el material <input type="checkbox"/> El personal del museo implementa la propuesta y transporta el material <input type="checkbox"/> Gestionado por una empresa externa <input type="checkbox"/> Otro
	Observaciones: el propio personal del departamento de educación se encarga de la gestión del material. Se envía por mensajería al centro educativo que esté interesado y se gestiona de nuevo su recogida.
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES I

Continente	
Continente	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Detalle del continente	
Forma	<input type="checkbox"/> Maleta arrastre <input type="checkbox"/> Maleta/maletín <input type="checkbox"/> Caja <input checked="" type="checkbox"/> Baúl <input type="checkbox"/> Cesta <input type="checkbox"/> Bolsa/Bolso <input type="checkbox"/> Mochila <input type="checkbox"/> Otra _____
Dimensiones	60 x 70 x 70 cm
Peso	8 kg
Material de fabricación	Madera aglomerada
Facilidad de transporte (acorde a una persona adulta)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Facilidad de transporte (acorde a los destinatarios)	1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Sistema de arrastre	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Observaciones: integrado en el propio continente.
El continente permite intuir los materiales del interior	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ver <input type="checkbox"/> Escuchar <input checked="" type="checkbox"/> Tocar <input type="checkbox"/> Oler <input type="checkbox"/>
Relación con la temática	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Observaciones: no valorable
Observaciones	

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES II

Contenido

Tipo de materiales que contiene (objetuales, impresos, audiovisuales u otros)



«Kit musical» y «Kit literario-plástico»

Material	Tipo del material
Conjunto de objetos y materiales (25)	Objetual
Instrumentos musicales (29)	Objetual
Imágenes de obras de la colección (10)	Audiovisual
Cuentos impresos (10)	Impreso
Guía didáctica encuadrada (1)	Impreso

Objetos (numeración)

«Caja de los tesoros» contiene 25 objetos: rulos de plástico (3), plumas de colores amarillo y verde (3), papel rugoso color blanco, corchos de plástico (2), un dado de madera, restos de troncos de árboles disecados, elementos de plásticos de diferentes colores, papel rugoso color azul, pequeños trozos de esponja color lila, cera natural de abeja (no tóxica), papel con textura color marrón y azul, tapas plásticas de colores: amarilla, negra y transparente (3), plástico de burbuja, pequeña lente de una cámara fotográfica, trozo largo de tela color azul delgada, piñas disecadas de color marrón (2) papel plástico con diferentes texturas, sonajero metálico pequeño, pequeños trozos de esponja azul, red plástica blanca, fieltro , piedras de colores de diferentes colores y tamaños (5), tapa de plástico, tapones de corcho (2), cuerda de doble nudo pequeña.

Asimismo, el «Kit musical» incluye: flauta americana, campanas musicales (8), cascabeles con mango, corona cascabel azul, corona cascabel amarilla, mini maracas (2), castañuelas, crócalos, cabassa, caja china, raspa clavez, tamborín, kalimba, silbato, palo de lluvia de bambú, turutas (2), panderetas de madera (2) y silencio de la naturaleza.

Por otra parte, el «Kit literario-plástico» contiene 10 cuentos y 10 imágenes de obras de la colección enmarcadas.

Guía, dossier u orientación de uso del material

Sí No
 Formato:
 Impreso
 Digital
 Otro

	<p>Título: <i>El museo de los peques: cuaderno del profesorado. "Expresión, comunicación y representación de los lenguajes de la infancia: desarrollo de la creatividad"</i></p> <p>Enlace de la guía en digital: https://museo.unav.edu/documents/5318873/11677560/cuaderno+profesorado+museo+peques17.pdf</p>
Persona a la que se dirige la guía	<input checked="" type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as del museo <input type="checkbox"/> Usuarios
Claridad con la que se expone cómo usar el material	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/>
Explicación visual de la guía	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Observaciones	

BLOQUE 5. ASPECTOS DIDÁCTICOS

Objetivos del material didáctico o propuesta

- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión y representación.
- Adquirir progresivamente el lenguaje verbal como instrumento de representación, comunicación y regulación de la propia conducta y de la de los demás.
- Experimentar y expresarse utilizando los lenguajes: corporal, plástico, musical y tecnológico, para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno y provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.
- Comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de otros niños y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos y adoptando una actitud favorable hacia la comunicación.
- Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales, o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas.
- Desarrollar actitudes de respeto.
- Descubrir y conocer progresivamente su propio cuerpo y el de los otros, valorando sus posibilidades y limitaciones.
- Descubrir y reconocer las emociones, los diferentes aspectos emocionales, su expresión y su implicación en los estados de ánimo y su regulación.
- Desarrollar la empatía.
- Desarrollar los diferentes tipos de inteligencias. (Museo Universidad de Navarra, s. d.-c, p. 4)

Contenidos

«Caja de los tesoros» o «Caja de descubrimiento»:

- Exploración a través de los sentidos y de diferentes acciones.
- Identificación, denominación y comparación de cualidades sensoriales, características morfológicas y funcionales.
- Diferenciación de características constantes y variables.
- Establecimiento de relaciones.
- Experimentación de diferentes acciones sobre los objetos y materiales.
- Expresión y representación de experimentaciones.
- Conocimiento de nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones. (Museo Universidad de Navarra, s. d.-c, p. 7)

«Kit musical» o «Cesto musical»:

- Reconocimiento y utilización de las posibilidades del cuerpo para expresar, comunicar y representar.
- Interés y creatividad en la utilización del cuerpo como medio de expresión.
- Utilización del movimiento y la danza como medios de expresión.
- Participación y disfrute en dramatizaciones individualmente y en pequeños grupos.
- Interés por las formas originales y creativas de expresión corporal.
- Experiencia musical.
- Reconocimiento e identificación del sonido y el silencio.
- Reconocimiento e identificación de cualidades básicas del sonido: intensidad, duración, etc.
- Captación, reproducción y creación de ritmos.
- Utilización de instrumentos musicales para acompañar las producciones musicales.
- Audición, reconocimiento y reproducción de canciones.
- Captación de los estados emocionales provocados por la música. (Museo Universidad de Navarra, s. d.-c, p. 7)

«Kit literario-plástico»:

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de los diferentes textos orales de los adultos y de los iguales. - Interés e iniciativa para participar en situaciones de comunicación con adultos y con iguales. - Textos orales. - Interés y disfrute al escuchar y/o mirar cuentos, canciones, diálogos etc. - Comprensión de los elementos básicos de los relatos. - Memorización y reproducción de canciones, diálogos o retahílas sencillas, o de fragmentos de estas, y participación en situaciones de canto, recitado, etc. - Utilización de recursos de dramatización para la comprensión y expresión. - El lenguaje oral para la regulación de la actividad. - Utilización experimental de diferentes elementos plásticos: el gesto gráfico, la huella, el color, la textura, etc. - Utilización de diferentes técnicas plásticas. - Observación e interpretación de obras plásticas. - Interés y placer en la experimentación y creación de obras plásticas y visuales. - Interés y curiosidad por obras plásticas y sus autores. - Interés y cuidado en la presentación de las producciones. - Valoración y respeto hacia sus producciones y las de los otros. - Disfrute y participación en la creación de ambientes con diferentes criterios estéticos. - Gusto e interés por manipular textos escritos en libros, participando en la interpretación de imágenes e iniciándose en la diferenciación entre las distintas formas de expresión gráfica (dibujos, números, lengua escrita). - Descubrimiento y experimentación de las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo (gestos, movimientos, miradas, llanto, sonrisa...), en actividades individuales y de grupo. - Utilización de todas sus posibilidades expresivas para comunicar necesidades, estados de ánimo y deseos, e influir en el comportamiento de los demás. - Expresar y comunicar experiencias, hechos, emociones, sentimientos y vivencias mediante la manipulación y transformación de diferentes materiales plásticos. (Museo Universidad de Navarra, s. d.-b, p. 6)
<i>Competencias</i>	No se detallan
<i>Conexión con otras áreas o temas</i>	<input type="checkbox"/> Ciencias de la Naturaleza <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Educación Artística <input type="checkbox"/> Valores Sociales y Cívicos <input checked="" type="checkbox"/> Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> Segunda lengua <input type="checkbox"/> Educación Física <input checked="" type="checkbox"/> Educación Musical <input type="checkbox"/> Nuevas tecnologías
<i>Descripción de la secuencia de actividades</i>	<p>«Caja de los tesoros»</p> <p>Actividad 1</p> <p>Título: -</p> <p>Objetivo: -</p> <p>Descripción: una sola actividad de exploración y manipulación libre de los 25 objetos que contiene la caja. Se sugiere poner la caja en el centro del aula y que los niños y niñas se acerquen libremente.</p>

	<p>Organización de la dinámica: Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input checked="" type="checkbox"/> Creación <input type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>«Kit musical»</p> <hr/> <p>Actividad 1 Título: Descubrimiento de instrumentos musicales Objetivo: - Descripción: exploración y descubrimiento libre de los objetos musicales.</p> <p>Organización de la dinámica: Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input checked="" type="checkbox"/> Creación <input type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Actividad 2 Título: Danza según el ritmo Objetivo: - Descripción: consiste en expresar corporalmente los ritmos mediante movimientos creativos</p> <p>Organización de la dinámica: Individual <input checked="" type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>«Kit literario-plástico»</p> <hr/> <p>Actividad 1 Título: ¿Me identifico con un cuadro/cuento? Objetivo: - Descripción: contemplar los cuadros e invitar al alumnado a elegir uno de ellos. A continuación, escuchar activamente el cuento asociado al cuadro.</p> <p>Organización de la dinámica: Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación (y escucha*) <input checked="" type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Actividad 2 Título: ¿Expreso, comunico o represento a partir de la contemplación del cuadro y escucha activa del cuento? Objetivo: - Descripción: actividad plástica en la que cada uno de los niños represente lo que más le haya interesado sobre el cuento trabajado.</p> <p>Organización de la dinámica: Individual <input checked="" type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p>
<i>Consulta de información en otras fuentes</i>	<p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Observaciones</p>
<i>Nivel de flexibilidad de la propuesta</i>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Observaciones: es necesario observar el desarrollo de las sesiones para valorar este aspecto. A pesar de ello, se trata de una propuesta abierta.</p>
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 6. MATERIAL OBJETUAL

Detalle de los objetos



<i>Descripción del uso del objeto</i>	Los objetos tienen la finalidad de que el alumno experimente a través del tacto los diferentes materiales. Se plantea como un material sensorial.
<i>Número de réplicas</i>	Nº: 1 El material incluye una caja con 25 objetos y materiales. Algunos de ellos están duplicados, pero funcionan como un conjunto. Como los rulos de plástico (3) plumas de colores amarillo y verde (3), tapas plásticas de colores: amarilla, negra y transparente (3), piñas disecadas de color marrón (2), piedras de colores de diferentes colores y tamaños (5) y tapones de corcho (2).
<i>Nivel de participación e interacción</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/>
<i>Tema/s central en relación con el ámbito artístico</i>	<input type="checkbox"/> Contextualizar una época <input type="checkbox"/> Artista <input type="checkbox"/> Movimiento <input checked="" type="checkbox"/> Lenguaje artístico o plástico <input type="checkbox"/> Acción <input checked="" type="checkbox"/> Material <input type="checkbox"/> Técnica <input type="checkbox"/> Concepto <input type="checkbox"/> Interpretar una obra <input type="checkbox"/> Otros _____
<i>Observaciones</i>	La valoración de la participación e interacción con el material objetual es provisional.

Anexo 3. Fichas Fundació Antoni Tàpies


BLOQUE 1. IDENTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	
<i>Nombre</i>	Fundació Antoni Tàpies
<i>Visita al centro</i>	<p>Fecha: 15 de octubre del 2019 Entrevista 11:30 h -12:20 h Observación y registro fotográfico del material: visita guiada y observación los materiales en diálogo con las piezas del museo 10:00 h -11:30 h Visitas salas de exposición: 10:00 h -11:30 h Lugar: entrevista en un despacho de las oficinas de la Fundació Antoni Tàpies Presentes: Rosa Eva, coordinadora de proyectos educativos de la Fundació Antoni Tàpies</p>
<i>Número identificativo</i>	275 – Siglas FAT
<i>Población</i>	Barcelona
<i>Provincia</i>	Barcelona
<i>Comunidad autónoma</i>	Cataluña
<i>Tipología</i>	Pública <input type="checkbox"/> Privada <input checked="" type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>
<i>Tipo de centro</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Espacio independiente <input type="checkbox"/> Nuevo espacio de trabajo
<i>Colección propia</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Exposiciones temporales</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Organización interna y acción educativa</i>	<p>Dotado de un departamento educativo: Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>Personal encargado de la acción educativa: <input type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externalizado <input checked="" type="checkbox"/> Personal interno y externalizado</p> <p>Observaciones: dos personas pertenecen al equipo del museo, mientras que el servicio de visitas dinamizadas está externalizado.</p>
<i>Materiales didácticos objetuales o móviles</i>	Materiales de la visita «Des de Tàpies» <input checked="" type="checkbox"/> Objetual <input type="checkbox"/> Móvil
	Materiales de la visita «Cartografia Tàpies» <input checked="" type="checkbox"/> Objetual <input type="checkbox"/> Móvil
	Bolas y tablas de manera con texturas <input checked="" type="checkbox"/> Objetual <input type="checkbox"/> Móvil

BLOQUE 2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA Y DEL MATERIAL	
<i>Nombre</i>	«Des de Tàpies» y «Cartografía Tàpies»
<i>Descripción</i>	Se trata de dos visitas dinamizadas a la colección en las que se utilizan objetos durante el recorrido y para el desarrollo de algunas actividades.
<i>Número de ejemplares del material</i>	Dos ejemplares completos (2) de los materiales «Des de Tàpies» Dos ejemplares completos (2) de los materiales «Cartografía Tàpies»
<i>Temporalización</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Corta: duración de la visita en salas -1 h 15 min («Des de Tàpies») y 2h («Cartografía Tàpies») <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Larga <input type="checkbox"/> Otra
<i>Lugar de implementación</i>	<input checked="" type="checkbox"/> En el museo o centro: <input checked="" type="checkbox"/> Salas exposición <input type="checkbox"/> Área educativa <input checked="" type="checkbox"/> Otro espacio del centro: espacio anexo en el caso de una parte de la actividad «Cartografía Tàpies» <input type="checkbox"/> Fuera del museo o centro: <input type="checkbox"/> En la escuela <input type="checkbox"/> En otra institución _____ <input type="checkbox"/> En casa <input type="checkbox"/> Otro _____
<i>Contextualización del material</i>	<input type="checkbox"/> Como material autónomo <input type="checkbox"/> El material es parte de un proyecto <input checked="" type="checkbox"/> Material de salas Observaciones:
<i>Público destinatario</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Escolar: <input checked="" type="checkbox"/> E. Infantil: a partir del 2º ciclo («Des de Tàpies») y a partir del 2º curso del 2º ciclo («Cartografía Tàpies») <input checked="" type="checkbox"/> E. Primaria: todos los ciclos <input type="checkbox"/> E. Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato _____ <input type="checkbox"/> Familiar _____ <input type="checkbox"/> Adulto _____ <input type="checkbox"/> Experto _____ <input checked="" type="checkbox"/> Otros: estos materiales se utilizan también en las visitas de grupos de accesibilidad.
<i>Población beneficiaria</i>	Nº: número de visitas del pasado curso <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc
<i>Coste económico para el público</i>	<input type="checkbox"/> Recurso o programa gratuito <input checked="" type="checkbox"/> Recurso o programa de pago: coste de la visita <input type="checkbox"/> Otros _____
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 3. DISEÑO, CREACIÓN, USO, EVALUACIÓN Y GESTIÓN DEL MATERIAL	
<i>Personal encargado del diseño</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externo Nº personas: 3 Observaciones: material conceptualizado por la coordinadora del departamento de educación junto a las educadoras de salas.
<i>Personal encargado de la creación</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externo Nº personas: 3 Observaciones: las mismas personas que realizaron el diseño y conceptualización del material.
<i>Personal encargado de la aplicación</i>	Las educadoras de salas.
<i>El proceso de creación del material es abierto y requiere de las aportaciones de las usuarias</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> <i>En caso afirmativo</i> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
<i>Formación antes de la aplicación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> <i>En caso afirmativo</i> Dirigida a: <input type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as de salas <input type="checkbox"/> Personas usuarias Observaciones:
<i>Fecha de creación</i>	2019 A partir de la exposición <i>Antoni Tàpies. Certezas sentidas.</i>
<i>Fecha de la primera aplicación</i>	Curso 2018-19
<i>Fecha de renovación</i>	No consta
<i>Antecedentes del material</i>	No consta
<i>Evaluación del material</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> <i>En caso afirmativo</i> En función del personal: <input checked="" type="checkbox"/> Interna: <input checked="" type="checkbox"/> Responsables del grupo: docentes <input type="checkbox"/> Educadores/as del museo: _____ <input type="checkbox"/> Público de la propuesta: _____ <input type="checkbox"/> Externa: _____ En función del momento: <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Continua o procesual <input checked="" type="checkbox"/> Final Método de recogida de información: cuestionario elaborado por la institución. Observaciones: se valora la visita en términos generales, no exclusivamente el material que se utiliza.
<i>Sostenibilidad del material</i>	Los objetos o piezas son de fácil recambio: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/> Los objetos o piezas son resistentes a varios usos:

	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/> El continente es resistente: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
<i>Cofinanciación o ayudas recibidas para la creación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo indicar _____
<i>Medios en los que se difunde información sobre el material</i>	<input type="checkbox"/> Web de la institución <input type="checkbox"/> Folletos u hojas informativas del centro <input type="checkbox"/> Redes sociales <input type="checkbox"/> Web propia destinada al recurso <input type="checkbox"/> No consta <input checked="" type="checkbox"/> Otros: en la web del museo es posible encontrar información sobre los programas educativos y una breve descripción de la metodología que se utiliza durante la visita, pero no se acompaña de imágenes ni información detallada del material.
<i>Gestión del material</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Dentro del centro <input type="checkbox"/> Fuera del centro: <input type="checkbox"/> Gestionado por la institución: <input type="checkbox"/> Se cede en préstamo (se gestiona su envío) <input type="checkbox"/> El personal del museo transporta el material <input type="checkbox"/> El personal del museo implementa la propuesta y transporta el material <input type="checkbox"/> Gestionado por una empresa externa <input type="checkbox"/> Otros
	Observaciones: _____
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES I

Continente	
Continente	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Detalle del continente	El material se almacena en dos baúles de mimbre con tapa de apertura frontal y, adicionalmente, en una bolsa de tela.
	
Forma	<input type="checkbox"/> Maleta arrastre <input type="checkbox"/> Maleta/maletín <input type="checkbox"/> Caja <input checked="" type="checkbox"/> Baúl <input type="checkbox"/> Cesta <input checked="" type="checkbox"/> Bolsa/Bolso* adicionalmente una de las réplicas se incluye en una pequeña bolsa de tela. <input type="checkbox"/> Mochila <input type="checkbox"/> Otra: _____
Dimensiones	65 x 40 x 40 cm
Peso	1,5 kg
Material de fabricación	Baúl de mimbre
Facilidad de transporte (acorde a una persona adulta)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/>
Facilidad de transporte (acorde a los destinatarios)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Observaciones: no valorable. El público abarca un amplio grupo de edades (Educación Infantil y Educación Primaria).
Sistema de arrastre	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Observaciones:
El continente permite intuir los materiales del interior	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ver <input type="checkbox"/> Escuchar <input type="checkbox"/> Tocar <input type="checkbox"/> Oler <input type="checkbox"/>
Relación con la temática	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Observaciones: no valorable. Tiene un enfoque funcional. Sin embargo, algunas obras del artista tienen forma de baúl o utiliza el mimbre.
Observaciones	

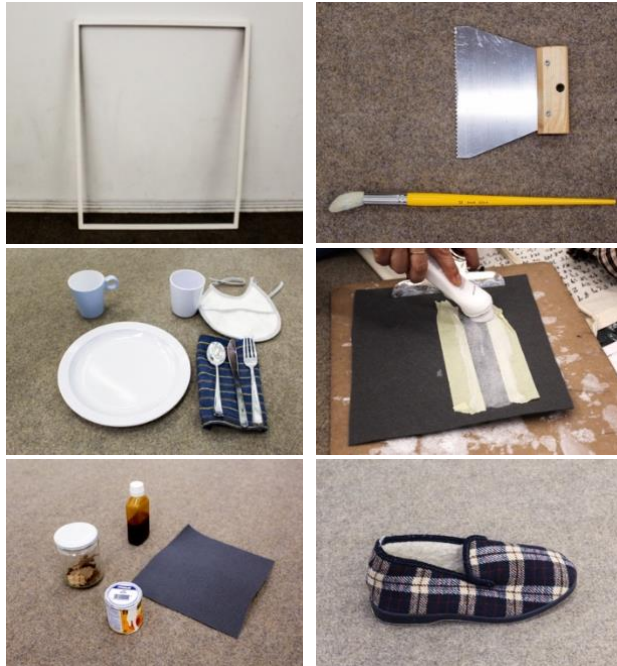
BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES II															
Contenido															
<i>Tipo de materiales que contiene (objetuales, impresos, audiovisuales u otros)</i>	<p>(Las imágenes se incluyen en el Bloque 6)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Material</th> <th>Tipo de material</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">Baúl 1 «Des de Tàpies»</td> </tr> <tr> <td>Conjunto de fotografías impresas (conjunto)</td> <td>Audiovisual</td> </tr> <tr> <td>Conjunto de objetos y materiales (15)</td> <td>Objetual</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Baúl 2 «Cartografía Tàpies»</td> </tr> <tr> <td>Conjunto de objetos (13)</td> <td>Objetual</td> </tr> <tr> <td>Fotografías en blanco y negro (13)</td> <td>Audiovisual</td> </tr> </tbody> </table>	Material	Tipo de material	Baúl 1 «Des de Tàpies»		Conjunto de fotografías impresas (conjunto)	Audiovisual	Conjunto de objetos y materiales (15)	Objetual	Baúl 2 «Cartografía Tàpies»		Conjunto de objetos (13)	Objetual	Fotografías en blanco y negro (13)	Audiovisual
Material	Tipo de material														
Baúl 1 «Des de Tàpies»															
Conjunto de fotografías impresas (conjunto)	Audiovisual														
Conjunto de objetos y materiales (15)	Objetual														
Baúl 2 «Cartografía Tàpies»															
Conjunto de objetos (13)	Objetual														
Fotografías en blanco y negro (13)	Audiovisual														
<i>Objetos (numeración)</i>	<p>Materiales propuesta «Des de Tàpies»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marco de un cuadro - Conjunto de utensilios, objetos e indumentaria: taza, vaso, plato, tenedor, cuchillo, cuchara, servilleta y babero - Conjunto de objetos y materiales presentes en las obras del artista: <ul style="list-style-type: none"> o Fieltro o Pincel o Espátula o Pintura blanca o Cinta de pintor o Hojas secas <p>Materiales propuesta «Cartografía Tàpies»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gafas - Brocha - Cuchillo - Partitura - Marco 10 x 15 cm - Botella de agua vacía - Libro - Calcetín - Palo de madera - Zapatilla - Silla en miniatura - Figura en miniatura africana 														
<i>Guía, dossier u orientación de uso del material</i>	<p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Formato:</p> <p><input type="checkbox"/> Impreso</p> <p><input type="checkbox"/> Digital</p> <p><input type="checkbox"/> Otro</p> <p>Título: _____</p> <p>Enlace de la guía en digital: _____</p>														
<i>Persona a la que se dirige la guía</i>	<p><input type="checkbox"/> Responsable/s del grupo</p> <p><input type="checkbox"/> Educadores/as del museo</p> <p><input type="checkbox"/> Usuarios</p>														
<i>Claridad con la que se expone cómo usar el material</i>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>														
<i>Explicación visual de la guía</i>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>														
<i>Observaciones</i>															

BLOQUE 5. ASPECTOS DIDÁCTICOS	
<p><i>Objetivos del material didáctico o propuesta</i></p> <p><i>(Se recogen los objetivos explicitados por la informante durante la entrevista. Son objetivos referidos al uso del material)</i></p>	<p>El objetivo general de las propuestas es la difusión de la obra y pensamiento de Antoni Tàpies.</p> <p>Con la utilización de estos materiales en la visita «Des de Tàpies» se busca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectar conceptos abstractos con elementos tangibles - Fomentar el debate, reflexión y captar la atención - Propiciar una experiencia más personal - Conocer algunos de los elementos materiales que el artista utiliza con frecuencia en sus obras <p>Con la utilización de estos materiales en la visita «Cartografía Tàpies» se busca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer algunos aspectos de su trayectoria personal y artística - Entender los objetos como condensadores de ideas y conectores de experiencias vitales <p>Asimismo, se espera que a través del uso de estos elementos el grupo conecte también con la parte más personal del artista.</p>
<i>Contenidos</i>	No se detallan
<i>Competencias</i>	No se detallan
<i>Conexión con otras áreas o temas</i>	<input type="checkbox"/> Ciencias de la Naturales <input checked="" type="checkbox"/> Ciencias Sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Educación Artística <input type="checkbox"/> Valores Sociales y Cívicos <input type="checkbox"/> Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> Segunda Lengua <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Educación Musical <input type="checkbox"/> Nuevas tecnologías
<i>Descripción de la secuencia de actividades</i>	<p>Título: Visita dinamizada «Des de Tàpies»</p> <p>Objetivo: -</p> <p>Descripción: visita dinamizada a la exposición en la que se ofrece un itinerario por diferentes obras con actividades basadas en el uso de objetos cotidianos y elementos materiales que dialogan con las obras.</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input checked="" type="checkbox"/> Creación <input type="checkbox"/></p> <p>Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Título: Visita dinamizada «Cartografía Tàpies»</p> <p>Objetivo: -</p> <p>Descripción: propuesta compuesta de dos partes. Una primera en el espacio taller en la que se realiza una cartografía a partir de objetos e imágenes de la trayectoria vital y artística de Antoni Tàpies. Posteriormente, se realiza una visita guiada siguiendo el mismo planteamiento que en la visita «Des de Tàpies».</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input checked="" type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Resolución de problema <input type="checkbox"/></p>
<i>Consulta de información en otras fuentes</i>	<p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/></p> <p>Observaciones</p>
<i>Nivel de flexibilidad de la propuesta</i>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p> <p>Observaciones: es necesario observar el desarrollo de la sesión para valorar este aspecto.</p>

BLOQUE 6. MATERIAL OBJETUAL I

Objetos «Des de Tàpies»

Detalle de los objetos



Descripción del uso del objeto

Los objetos se utilizan en diálogo con algunas de las obras del itinerario de diferente forma y con diferente finalidad:

- experimentar una técnica
- presentar los materiales con los que trabajaba el artista
- actividad práctica y reflexiva sobre la contextualización y descontextualización de los objetos.

Número de réplicas

Nº: 1
Un objeto de cada tipo

Nivel de participación e interacción

1 2 3 4 5

Tema/s central en relación con el ámbito artístico

- Contextualizar una época
- Artista
- Movimiento
- Lenguaje artístico o plástico
- Acción
- Material
- Técnica
- Concepto
- Interpretar una obra
- Otros _____

Observaciones

La valoración de la participación e interacción con el material objetual es provisional.

BLOQUE 6. MATERIAL OBJETUAL II

Objetos «Cartografía Tàpies»

Detalle de los objetos



Descripción del uso del objeto

Los objetos y fotografías imantados se utilizan para realizar una cartografía y establecer conexiones entre elementos, símbolos y conceptos presentes en la obra de Tàpies y la biografía del artista.

Número de réplicas

Nº: 1
Un objeto de cada tipo

Nivel de participación e interacción

1 2 3 4 5

Tema/s central en relación con el ámbito artístico

- Contextualizar una época
- Artista
- Movimiento
- Lenguaje artístico o plástico
- Acción
- Material
- Técnica
- Concepto
- Interpretar una obra
- Otros _____

Observaciones

La valoración de la participación e interacción con el material objetual es provisional.

Anexo 4. Fichas Teatro-Museo Dalí

BLOQUE 1. IDENTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	
<i>Nombre</i>	Teatro-Museo Dalí
<i>Visita al centro</i>	<p>Fecha: 28 de octubre del 2019 Entrevista: 16:30 h -18:05 h Observación y registro fotográfico del material: 18:05 h – 18:30 h Visita salas de exposición: 29 de octubre 10:00 h – 12:00 h Lugar: entrevista en una sala anexa a los despachos en la que se observa y presentan los materiales al tiempo que se realiza la entrevista. Presentes: Núria Aldeguer, directora del servicio educativo de la Fundación Museo Gala-Dalí</p>
<i>Número identificativo</i>	325 – Siglas T-MD
<i>Población</i>	Figueres
<i>Provincia</i>	Girona
<i>Comunidad autónoma</i>	Cataluña
<i>Tipología</i>	Pública <input type="checkbox"/> Privada <input checked="" type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>
<i>Tipo de centro</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Espacio independiente <input type="checkbox"/> Nuevo espacio de trabajo
<i>Colección propia</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Exposiciones temporales</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Organización interna y acción educativa</i>	<p>Dotado de un departamento educativo: Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>Personal encargado de la acción educativa: <input type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externalizado <input checked="" type="checkbox"/> Personal interno y externalizado</p> <p>Observaciones: la dirección del servicio educativo es interna; las educadoras de salas personal autónomo.</p>
<i>Materiales didácticos objetuales o móviles</i>	Materiales de la visita «El ojo de la mosca» <input checked="" type="checkbox"/> Objetual <input type="checkbox"/> Móvil
	Materiales de la visita «¡Busca los tesoro!» <input checked="" type="checkbox"/> Objetual <input type="checkbox"/> Móvil

BLOQUE 2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA Y DEL MATERIAL	
<i>Nombre</i>	«¡Busca los tesoros!»
<i>Descripción</i>	Se trata de una visita guiada en la que se utilizan diversos objetos durante el recorrido en salas.
<i>Número de ejemplares del material</i>	Cuatro ejemplares completos (4)
<i>Temporalización</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Corta: duración de la visita guiada. 1h 15 min <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Larga <input type="checkbox"/> Otra
<i>Lugar de implementación</i>	<input checked="" type="checkbox"/> En el museo o centro: <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Salas exposición <input type="checkbox"/> Área educativa <input type="checkbox"/> Otro espacio del centro _____ <input type="checkbox"/> Fuera del museo o centro: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En la escuela <input type="checkbox"/> En otra institución _____ <input type="checkbox"/> En casa <input type="checkbox"/> Otro _____
<i>Contextualización del material</i>	<input type="checkbox"/> Como material autónomo <input type="checkbox"/> El material es parte de un proyecto <input checked="" type="checkbox"/> Material de salas Observación: el material lo utilizan las educadoras durante la visita a las salas de exposición.
<i>Público destinatario</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Escolar: <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> E. Infantil: 2º ciclo de Educación Infantil. Grupos de 3-6 años <input type="checkbox"/> E. Primaria _____ <input type="checkbox"/> E. Secundaria _____ <input type="checkbox"/> Bachillerato _____ <input type="checkbox"/> Familiar _____ <input type="checkbox"/> Adulto _____ <input type="checkbox"/> Experto _____ <input type="checkbox"/> Otros _____
<i>Población beneficiaria</i>	Nº _____ <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc
<i>Coste económico para el público</i>	<input type="checkbox"/> Recurso o programa gratuito <input checked="" type="checkbox"/> Recurso o programa de pago: coste de la visita <input type="checkbox"/> Otros _____
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 3. DISEÑO, CREACIÓN, USO, EVALUACIÓN Y GESTIÓN DEL MATERIAL	
<i>Personal encargado del diseño</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externo Nº personas: 4 <hr/> Observaciones: material conceptualizado por las educadoras de salas junto a la directora del departamento de educación.
<i>Personal encargado de la creación</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input checked="" type="checkbox"/> Personal externo Nº personas: 4 <hr/> Observaciones: la creación del contenido lo realizó el personal encargado de la acción educativa en el museo. La creación del continente-sombrero lo realizó una empresa externa por encargo y a medida de las educadoras.
<i>Personal encargado de la aplicación</i>	Las educadoras del museo
<i>El proceso de creación del material es abierto y requiere de las aportaciones de las usuarias</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> <hr/> <i>En caso afirmativo</i> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
<i>Formación antes de la aplicación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> <hr/> <i>En caso afirmativo</i> Dirigida a: <input type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as de salas <input type="checkbox"/> Personas usuarias <hr/> Observaciones: las personas que utilizan el material son las mismas que lo crearon y lo conceptualizaron.
<i>Fecha de creación</i>	No consta
<i>Fecha de la primera aplicación</i>	No consta
<i>Fecha de renovación</i>	No consta
<i>Antecedentes del material</i>	No consta
<i>Evaluación del material</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> <hr/> <i>En caso afirmativo</i> <i>En función del personal</i> <input checked="" type="checkbox"/> Interna: <input checked="" type="checkbox"/> Responsables del grupo: docentes <input checked="" type="checkbox"/> Educadores/as del museo: educadora que realiza la visita <input type="checkbox"/> Público de la propuesta: _____ <input type="checkbox"/> Externa: _____ <hr/> <i>En función del momento:</i> <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Continua o procesual <input checked="" type="checkbox"/> Final <hr/> Método de recogida de información: mediante un cuestionario elaborado por la institución. <hr/> Observaciones: se evalúa la visita en términos generales, no exclusivamente el material que se utiliza.

<i>Sostenibilidad del material</i>	<p>Los objetos o piezas son de fácil recambio: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Los objetos o piezas son resistentes a varios usos: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p> <p>El continente es resistente: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<i>Cofinanciación o ayudas recibidas para la creación del material</i>	<p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/></p> <p>En caso afirmativo indicar _____</p>
<i>Medios en los que se difunde información sobre el material</i>	<p><input type="checkbox"/> Web de la institución <input type="checkbox"/> Folletos u hojas informativas del centro <input type="checkbox"/> Redes sociales <input type="checkbox"/> Web propia destinada al recurso <input type="checkbox"/> No consta</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Otros: en la página web del museo se menciona el uso de materiales durante la visita, pero no se acompaña de una descripción detallada ni imágenes.</p>
<i>Gestión del material</i>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Dentro del centro</p> <p><input type="checkbox"/> Fuera del centro:</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Gestionado por la institución:</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Se cede en préstamo (se gestiona su envío) <input type="checkbox"/> El personal del museo transporta el material <input type="checkbox"/> El personal del museo implementa la propuesta y transporta el material</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Gestionado por una empresa externa <input type="checkbox"/> Otro</p> <p>Observaciones:</p>
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES I	
Continente	
Continente	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Detalle del continente	
Forma	<input type="checkbox"/> Maleta arrastre <input type="checkbox"/> Maleta/maletín <input type="checkbox"/> Caja <input type="checkbox"/> Baúl <input type="checkbox"/> Cesta <input type="checkbox"/> Bolsa/Bolso <input type="checkbox"/> Mochila <input checked="" type="checkbox"/> Otra: sombrero
Dimensiones	El tamaño es el de un sombrero de copa hecho a medida de la cabeza de una persona adulta y con una altura aproximada de 32 cm aproximadamente.
Peso	500gr aproximadamente
Material de fabricación	Fieltro
Facilidad de transporte (acorde a una persona adulta)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/>
Facilidad de transporte (acorde a los destinatarios)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Sistema de arrastre	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
	Observaciones:
El continente permite intuir los materiales del interior	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
	Ver <input type="checkbox"/> Escuchar <input type="checkbox"/> Tocar <input type="checkbox"/> Oler <input type="checkbox"/>
Relación con la temática	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/>
	Observaciones: el sombrero guarda relación con una obra que se exhibe en el museo, una máscara que Dalí utilizó para un baile de disfraces de la familia Rothschild en el año 1972. Asimismo, también se encuentra la obra Venus de Milos con cajones (1964) que consiste en una escultura-objeto con cajones.
Observaciones	

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES II					
Contenido					
<i>Tipo de materiales que contiene (objetuales, impresos, audiovisuales u otros)</i>	(La imagen se incluye en el Bloque 6) <table border="1" data-bbox="577 340 1243 414"> <thead> <tr> <th>Material</th> <th>Tipo de material</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conjunto de objetos (9)</td> <td>Objetual</td> </tr> </tbody> </table>	Material	Tipo de material	Conjunto de objetos (9)	Objetual
Material	Tipo de material				
Conjunto de objetos (9)	Objetual				
<i>Objetos (numeración)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Huevo con hormigas de goma - Reloj blando de goma - Cadillac de goma - Mosca de plástico - Pan de sal pintado - Bastón en miniatura de madera - Moneda de chocolate - Labios de goma - Piedra 				
<i>Guía, dossier u orientación de uso del material</i>	SÍ <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Formato: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Impreso <input type="checkbox"/> Digital <input type="checkbox"/> Otro Título: _____ Enlace de la guía en digital: _____				
<i>Persona a la que se dirige la guía</i>	<input type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadoras de salas <input type="checkbox"/> Usuarios				
<i>Claridad con la que se expone cómo usar el material</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>				
<i>Explicación visual de la guía</i>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>				
<i>Observaciones</i>					

BLOQUE 5. ASPECTOS DIDÁCTICOS	
<i>Objetivo del material didáctico o propuesta</i>	No se detallan
<i>Contenidos</i>	No se detallan
<i>Competencias</i>	No se detallan
<i>Conexión con otras áreas o temas</i>	<input type="checkbox"/> Ciencias de la Naturaleza <input checked="" type="checkbox"/> Ciencias Sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Educación Artística <input type="checkbox"/> Valores Sociales y Cívicos <input type="checkbox"/> Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> Segunda Lengua <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Educación Musical <input type="checkbox"/> Nuevas tecnologías
<i>Descripción de la secuencia de actividades</i>	<p>Título: Visita guiada «¡Busca los tesoros!»</p> <p>Objetivo: -</p> <p>Descripción: la actividad consiste en una visita guiada. La educadora hace visible paulatinamente los objetos que contiene el sombrero en el cajón frontal a medida que se desarrolla la visita (extrayendo el objeto relacionado con la obra).</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input checked="" type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p>
<i>Consulta de información en otras fuentes</i>	<p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/></p> <p>Observaciones</p>
<i>Nivel de flexibilidad de la propuesta</i>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p> <p>Observaciones: es necesario observar el desarrollo de la sesión para valorar este aspecto.</p>
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 6. MATERIAL OBJETUAL

Detalle de los objetos



Descripción del uso del objeto

Los objetos se utilizan durante la visita a las salas. Están guardados en el cajón de la parte superior y se sacan a medida que el grupo se acerca a una obra en la que aparece uno de estos elementos. Posteriormente la educadora acopla el objeto al lateral del sombrero, de tal manera que al finalizar la visita todos los objetos son visibles. Este material está pensado para ayudar a captar y mantener la atención del alumnado, al tiempo que propician el diálogo y conectan con elementos de las obras de la visita.

Número de réplicas

Nº: 1
Cada sombrero incluye un objeto de cada tipo

Nivel de participación e interacción

1 2 3 4 5

Tema/s central en relación con el ámbito artístico

- Contextualizar una época
- Artista
- Movimiento
- Lenguaje artístico o plástico
- Acción
- Material
- Técnica
- Concepto
- Interpretar una obra
- Otros _____

Observaciones

La valoración de la participación e interacción con el material objetual es provisional.

Anexo 5. Fichas Museo de Arte Abstracto-Fundación Juan March

BLOQUE 1. IDENTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	
<i>Nombre</i>	Museo de Arte Abstracto Español- Fundación Juan March
<i>Visita al centro</i>	Fecha: 10 de octubre del 2019 Entrevista 11:00 h -13:00 h Observación y registro fotográfico del material: 13:15 h – 13:30 registro realizado junto al artista y educador del museo Visita salas de exposición: (no se ha realizado por motivos de tiempo) Lugar: espacio educativo del museo en el que se realizan los talleres Presentes: David Plaza -artista y educador del Museo de Arte Abstracto Español - Fundación Juan March- y Celina Quintas -coordinadora responsable del Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March
<i>Número identificativo</i>	203 – Siglas MAAE-FJM
<i>Población</i>	Cuenca
<i>Provincia</i>	Cuenca
<i>Comunidad autónoma</i>	Castilla la Mancha
<i>Tipología</i>	Pública <input type="checkbox"/> Privada <input checked="" type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/>
<i>Tipo de centro</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Institución <input type="checkbox"/> Espacio independiente <input type="checkbox"/> Nuevo espacio de trabajo
<i>Colección propia</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Exposiciones temporales</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/>
<i>Organización interna y acción educativa</i>	Dotado de un departamento educativo: Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Personal encargado de la acción educativa: <input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externalizado <input type="checkbox"/> Personal interno y externalizado
<i>Materiales didácticos objetuales o móviles</i>	Maleta de artista de proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor» <input checked="" type="checkbox"/> Objetual <input checked="" type="checkbox"/> Móvil


BLOQUE 2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA Y DEL MATERIAL	
<i>Nombre</i>	«Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor»
<i>Descripción</i>	El material consiste en una maleta de artista compuesta de 4 objetos realizada por el artista y educador del programa, con el objetivo de ejemplificar y materializar algunos de los conceptos que se abordan en el proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor» tales como las relaciones entre las ideas de museo, subjetividad y valor.
<i>Número de ejemplares del material</i>	Material único (1)
<i>Temporalización</i>	<input type="checkbox"/> Corta _____ <input checked="" type="checkbox"/> Media: el proyecto se divide en 5 sesiones o etapas. El material se utiliza de manera central en la primera de ellas. <input type="checkbox"/> Larga _____ <input type="checkbox"/> Otra _____
<i>Lugar de implementación</i>	<input type="checkbox"/> Centro: <input type="checkbox"/> Salas exposición <input type="checkbox"/> Área educativa <input type="checkbox"/> Otro espacio del centro _____ <input checked="" type="checkbox"/> Fuera del centro: <input checked="" type="checkbox"/> En la escuela <input type="checkbox"/> En otra institución _____ <input type="checkbox"/> En casa <input type="checkbox"/> Otro _____
<i>Contextualización del material</i>	<input type="checkbox"/> Como material autónomo <input checked="" type="checkbox"/> El material es parte de un proyecto <input type="checkbox"/> Material de salas Observaciones: el material es un recurso para el desarrollo del proyecto «Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor».
<i>Público destinatario</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Escolar: <input type="checkbox"/> E. Infantil _____ <input checked="" type="checkbox"/> E. Primaria: 6º curso <input checked="" type="checkbox"/> E. Secundaria: 1º de ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato _____ <input type="checkbox"/> Familiar _____ <input type="checkbox"/> Adulto _____ <input type="checkbox"/> Experto _____ <input type="checkbox"/> Otros _____
<i>Población beneficiaria</i>	Nº: Dos grupos de 1º curso de ESO del IES Santiago Grisóla de Cuenca <input type="checkbox"/> Ns/Nc
<i>Coste económico para el público</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso o programa gratuito <input type="checkbox"/> Recurso o programa de pago: _____ <input type="checkbox"/> Otros _____
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 3. DISEÑO, CREACIÓN, USO, EVALUACIÓN Y GESTIÓN DEL MATERIAL


<i>Personal encargado del diseño</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externo Nº de personas: 3 <hr/> Observaciones: el artista y educador David Plaza, su compañero de departamento en el momento de la conceptualización Rodrigo Díaz, con la supervisión de Celina Quintas.
<i>Personal encargado de la creación</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Personal interno <input type="checkbox"/> Personal externo Nº de personas: 1 <hr/> Observaciones: el material fue creado por el artista y educador David Plaza.
<i>Personal encargado de la aplicación</i>	El personal del área educativa del museo.
<i>El proceso de creación del material es abierto y requiere de las aportaciones de las usuarias</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> <hr/> <i>En caso afirmativo</i> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
<i>Formación antes de la aplicación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> <hr/> <i>En caso afirmativo</i> Dirigida a: <input type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as de salas <input type="checkbox"/> Personas usuarias <hr/> Observaciones: en este caso la persona que implementa la propuesta es la misma que diseñó el material y programa.
<i>Fecha de creación</i>	2016
<i>Fecha de la primera aplicación</i>	Curso 2016-2017
<i>Fecha de renovación</i>	No consta
<i>Antecedentes del material</i>	No consta
<i>Evaluación del material</i>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> <hr/> <i>En caso afirmativo</i> En función del personal: <input checked="" type="checkbox"/> Interna: <input checked="" type="checkbox"/> Responsables del grupo: profesorado del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as del museo: _____ <input checked="" type="checkbox"/> Público de la propuesta: alumnado participante <input type="checkbox"/> Externa: _____ <hr/> En función del momento: <input type="checkbox"/> Inicial <input checked="" type="checkbox"/> Continua o procesual <input type="checkbox"/> Final <hr/> Método de recogida de información: mediante dinámica asamblearia en todas las sesiones del proyecto. <hr/> Observaciones: se evalúa el proyecto, así como su adecuación y por consiguiente el material que se utiliza para su desarrollo. Sin embargo, no se evalúa exclusivamente el material.

<i>Sostenibilidad del material</i>	Los objetos o piezas son de fácil recambio: 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Los objetos o piezas son resistentes a varios usos: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> El continente es resistente: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
<i>Cofinanciación o ayudas recibidas para la creación del material</i>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/> En caso afirmativo indicar _____
<i>Medios en los que se difunde información sobre el material</i>	<input type="checkbox"/> Web de la institución <input type="checkbox"/> Folletos u hojas informativas del centro <input type="checkbox"/> Redes sociales <input type="checkbox"/> Web propia destinada al recurso <input checked="" type="checkbox"/> No consta <input type="checkbox"/> Otros
<i>Gestión del material</i>	<input type="checkbox"/> Dentro del centro <input checked="" type="checkbox"/> Fuera del centro: <input checked="" type="checkbox"/> Gestionado por la institución: <input type="checkbox"/> Se cede en préstamo (se gestiona su envío) <input type="checkbox"/> El personal del museo transporta el material <input checked="" type="checkbox"/> El personal del museo implementa la propuesta y transporta el material <input type="checkbox"/> Gestionado por una empresa externa <input type="checkbox"/> Otros
	Observaciones:
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES I

Continente	
Continente	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Detalle del continente	
Forma	<input type="checkbox"/> Maleta arrastre <input type="checkbox"/> Maleta/maletín <input checked="" type="checkbox"/> Caja <input type="checkbox"/> Baúl <input type="checkbox"/> Cesta <input type="checkbox"/> Bolsa/Bolso <input type="checkbox"/> Mochila <input type="checkbox"/> Otra _____
Dimensiones	30 x 20 x 12 cm
Peso	1 kg
Material de fabricación	Cartón
Facilidad de transporte (acorde a una persona adulta)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/>
Facilidad de transporte (acorde a los destinatarios)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/>
Sistema de arrastre	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
	Observaciones:
El continente permite intuir los materiales del interior	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
	Ver <input type="checkbox"/> Escuchar <input type="checkbox"/> Tocar <input type="checkbox"/> Oler <input type="checkbox"/>
Relación con la temática	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
	Observaciones: existen ejemplos de maletas de artista en cartón como la del artista Marcel Duchamp.
Observaciones	

BLOQUE 4. ASPECTOS FORMALES II

Contenido					
<p><i>Tipo de materiales que contiene (objetuales, impresos, audiovisuales u otros)</i></p>	<p>Detalle de la caja de artista en el que se ven los objetos que contiene</p>  <table border="1" data-bbox="671 958 1187 1048"> <thead> <tr> <th>Material</th> <th>Tipo del material</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conjunto de objetos (4)</td> <td>Objetual</td> </tr> </tbody> </table>	Material	Tipo del material	Conjunto de objetos (4)	Objetual
Material	Tipo del material				
Conjunto de objetos (4)	Objetual				
<p><i>Objetos (numeración)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gofrado de un diseño geométrico del artista y educador (se muestra la imagen posteriormente) - Tirachinas - Vaciador de escayola - Figura de resina. Forma parte de una instalación <i>Quimera</i> (2013) de David Plaza 				
<p><i>Guía, dossier u orientación de uso del material</i></p>	<p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Formato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Impreso <input type="checkbox"/> Digital <input type="checkbox"/> Otro <p>Título: _____</p> <p>Enlace de la guía en digital: _____</p>				
<p><i>Persona a la que se dirige la guía</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable/s del grupo <input type="checkbox"/> Educadores/as del museo <input type="checkbox"/> Público de la propuesta 				
<p><i>Claridad con la que se expone cómo usar el material</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>				
<p><i>Explicación visual de la guía</i></p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>				
<p><i>Observaciones</i></p>	<p>El material no se acompaña de una guía u orientación de uso. Cuentan con el documento "Pequeños museos portátiles. Museo, subjetividad y valor" en el que se presenta el proyecto que se envía en formato [.pdf] a los tutores del centro escolar. En este documento se exponen los objetivos del proyecto, destinatarios, metodología, recursos y evaluación.</p>				

BLOQUE 5. ASPECTOS DIDÁCTICOS	
<i>Objetivos del material didáctico o propuesta</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la acción individual y colectiva en la comprensión y apropiación del entorno, a modo de arqueología de la memoria. - Registrar los vínculos entre la idea de museo, sus contenidos y el valor emocional. - Promover la actividad artística y fomentar su relación con los diferentes ámbitos de la vida diaria. - Comprender la acción artística como un proceso no lineal, sino rizomático, múltiple y estratificado. - Impulsar el acto educativo como proceso de investigación, experimentación y descubrimiento. - Desarrollar la sensibilidad artística a través de la valoración de pequeños objetos con significados especiales. - Comprender la sintáctica y gramática de los objetos, siendo conscientes de la combinatoria de significados al yuxtaponer y complementar objetos y elementos de diferentes procedencias y contextos. - Estimar la idea de rito como acto que otorga valor a pequeños gestos, objetos o ideas, desde un ámbito simbólico. (Museo de Arte Abstracto Español-Fundación Juan March, s. d., pp. 2-3)
<i>Contenidos</i>	No se detallan
<i>Competencias</i>	No se detallan
<i>Conexión con otras áreas o temas</i>	<input type="checkbox"/> Ciencias de la Naturaleza <input checked="" type="checkbox"/> Ciencias Sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input checked="" type="checkbox"/> Educación Artística <input type="checkbox"/> Valores Sociales y Cívicos <input type="checkbox"/> Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> Segunda Lengua <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Educación Musical <input type="checkbox"/> Nuevas tecnologías
<i>Descripción de la secuencia de actividades</i>	<p>Sesión 1</p> <p>Título: -</p> <p>Objetivo: -</p> <p>Descripción: sesión teórica introductoria al proyecto y a los conceptos de museo portátil, ensamblaje de objetos cotidianos, <i>ready-made</i> a través del análisis de algunas obras.</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input checked="" type="checkbox"/> Creación <input type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>Sesión 2</p> <p>Título: -</p> <p>Objetivo: -</p> <p>Descripción: visita-taller al museo centrada en el trabajo de artistas que exploran la utilización de objetos descontextualizados. Durante el recorrido se propone un ejercicio de dibujo experimental individual.</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input checked="" type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input checked="" type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p>

	<p>Sesión 3</p> <p>Título: -</p> <p>Objetivo: -</p> <p>Descripción: taller de microrretratos en el que el grupo reflexiona sobre la memoria, la identidad y el autoconcepto a partir de una actividad plástica de intervención sobre un autorretrato fotográfico y el diálogo y reflexión posteriores.</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input checked="" type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input checked="" type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p>
	<p>Sesión 4</p> <p>Título: -</p> <p>Objetivo: -</p> <p>Descripción: visita-taller como un diálogo en torno a las preguntas ¿Qué veo? ¿Por qué he elegido esta obra? ¿Es bonita o fea? ¿Por qué? ¿Cómo está hecha?</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input checked="" type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p>
	<p>Sesión 5</p> <p>Título: -</p> <p>Objetivo: -</p> <p>Descripción: creación individual de un museo portátil.</p> <p>Organización de la dinámica:</p> <p>Individual <input checked="" type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Tipo de actividad: Observación <input type="checkbox"/> Observación y manipulación <input type="checkbox"/> Creación <input checked="" type="checkbox"/> Resolución de problema <input type="checkbox"/></p>
<i>Consulta de información en otras fuentes</i>	<p>Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Ns/Nc <input type="checkbox"/></p> <p>Observaciones</p>
<i>Nivel de flexibilidad de la propuesta</i>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p> <p>Observaciones: es necesario observar el desarrollo de la sesión para valorar este aspecto.</p>
<i>Observaciones</i>	

BLOQUE 6. MATERIAL OBJETUAL

Detalle de los objetos



Tirachinas realizado por el artista durante la infancia junto a su abuelo



Figura de resina que forma parte de una instalación del artista



Diseño en papel carbón y gofrado

Descripción del uso del objeto

Los objetos se utilizan de forma simultánea en la primera sesión del proyecto. A partir de narrar la historia que existe detrás de cada uno de ellos se introducen los conceptos de memoria, colección, carga simbólica y emocional de los objetos cotidianos. También se utilizan a modo de ejemplo de un «museo personal» y portátil, así como para trabajar sobre las ideas de museo portátil, museo imaginario y obras objetuales.

Número de réplicas

Nº 1
Un objeto de cada tipo

Nivel de participación e interacción

1 2 3 4 5

Tema/s central en relación con el ámbito artístico

- Contextualizar una época
- Artista
- Movimiento
- Lenguaje artístico o plástico
- Acción
- Material
- Técnica
- Concepto
- Interpretar una obra
- Otros: colección

Observaciones

La valoración de la participación e interacción con el material objetual es provisional.

