

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 15

Número 21

Noviembre 15, 2007

ISSN 1068-2341

Un Modelo Pedagógico en un Contexto No Formal: El Museo

M^a Begoña Alfageme González
Nicolás Martínez Valcárcel

Universidad de Murcia, España

Citación: Alfageme González, M. B. & Martínez Valcárcel, N. (2007). Un Modelo Pedagógico en un Contexto No Formal: El Museo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (21). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen

Nuestra propuesta se centra en presentar un modelo de planificación educativa para las instituciones museísticas. La escuela no puede asumir toda la educación que un sujeto necesita, de ahí que tengan que ser otras instituciones sociales las que ayuden a complementar su formación. Comenzamos justificando el interés de abarcar la educación no formal en este contexto, y terminamos profundizando en el estudio de un modelo de enseñanza que nos puede ayudar a planificar en los museos, potenciando, así, sus posibilidades de uso formativo.

Palabras clave: Modelos de planificación educativa, museos, educación no formal



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education at Arizona State University y el College of Education at University of South Florida y, en su versión en español y portugués, por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> y por H.W. Wilson & Co. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu y/o pablo@lpp-uerj.net.

A Pedagogical Model in a Non-Formal Educational Context: The Museum

Abstract

Our proposal is to present a model of educational planning for museums. The school cannot be assumed to render all the education that a person needs. Therefore other social institutions are called upon to complement a person's training. We begin by justifying the interest of including non-formal education in this context. Subsequently, we focus our study on an educational model that can be used as a planning tool in museums, thus expanding its use as a formative institution as well.

Key words: Model of educational planning; museums; non formal education.

Museos y Educación: Introducción

En el contexto europeo, y más concretamente en el ámbito español, se está priorizando en política educativa, como principal reto de las sociedades actuales, el aprendizaje permanente ya sea de carácter formal, no formal o informal, destacando su carácter de actividad intencionada (Comisión Europea, 1995, 2000 y 2001; Consejo de la Unión Europea, 2002). De hecho, aprender a lo largo de toda la vida es uno de los principios centrales de la Unión Europea según se indica en los documentos antes citados. Entendiéndose por aprendizaje permanente, según se refleja en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente, "toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de toda la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo" (Comisión Europea, 2000).

Referentes de estos informes son los discursos internacionales educativos, en nuestro ámbito ya generalizados, dónde se remarca la necesidad de afrontar una educación permanente en la vida de los sujetos frente a la adquisición de conocimientos sólo en los tramos educativos oficiales o reglados (UNESCO, 1976 y 1978; Delors, 1996, etc.). Los rápidos cambios sociales, económicos, industriales, tecnológicos, etc., hacen que unos conocimientos aprendidos en un cierto momento nos sirvan para acceder al mercado laboral, pero necesitan una constante actualización para seguir adaptados a la evolución del mercado laboral y a los requerimientos sociales, de ahí la necesidad de que el aprendizaje se realice durante toda la vida del sujeto. La división tradicional entre el mundo del estudio y el mundo del trabajo está dejando de tener sentido; en palabras de Marcelo (2002): "En otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día nos pasamos la vida formándonos" (p. 7).

En esta misma línea, el informe Delors (1996) plasma la necesidad de contemplar cuatro pilares esenciales del aprendizaje: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos*, *aprender a vivir con los demás* y *aprender a ser*. Pilares que, Hargreaves (2003), considera a su vez fundamentales en la economía del conocimiento, sobre todo *aprender a conocer* y *aprender a hacer*. De un modo general, todos ellos ayudan en nuestra labor de educación permanente a lo largo de toda la vida, aunque en nuestra opinión no es *aprender a ser* el que más facilita el desarrollo de la persona en la sociedad en la que vivimos, a pesar de estar centrado en el desarrollo de un fuerte sentimiento de responsabilidad personal para la consecución de objetivos comunes. En un mundo que se está fragmentando frente a la globalización económica, *aprender a vivir juntos* nos sitúa en la realidad, poniendo según Hargreaves (2003) el énfasis en la democracia, la comunidad y la identidad cosmopolita, y tratando de desarrollar la comprensión de los otros y de su historia. Todo ello con el fin de que reconozcamos que cada vez somos más interdependientes, que debemos potenciar el análisis de lo común, aquello que nos lleve a gestionar proyectos comunes y a solucionar los inevitables problemas que en toda sociedad existen.

Se hace necesario intentar desarrollar en los futuros profesores y/o educadores habilidades

para enfrentarse a la incertidumbre, a lo desconocido e inesperado, coincidente con uno de los saberes que según Morín (1999, 2000) serán necesarios para la educación del futuro. Y, a la misma vez, introducir en los alumnos la necesidad de acercarse a las tecnologías de la información y la comunicación, haciéndoles sentir su manejo como una parte irrenunciable de su formación, como recomienda la Unión Europea en sus informes (UNESCO, 1998; OCDE-MECD, 2002). Profesores y educadores del siglo XXI precisan de una formación que facilite, siguiendo a Coolahan (2002), un profundo conocimiento de sí mismos y de la naturaleza de su trabajo; un amplio rango de habilidades relacionadas con su profesión (sociales, de planificación, presentación de información, evaluación); gran flexibilidad; renovación y aprendizaje durante toda la vida; competencia en un área científica; y preparación para cooperar como miembros de un equipo.

En este sentido, las conclusiones del Consejo Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes (1996) y el análisis de la política educativa en 2001 de la OCDE reflejan tres principios fundamentales en el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2001). El primero se centra en el papel esencial del alumno en las experiencias de aprendizaje de carácter formal, no formal o informal. El segundo se basa en la igualdad de oportunidades y el acceso de todos al aprendizaje. El tercero nos habla de la importancia de tener en cuenta la alta calidad y pertinencia de las experiencias de aprendizaje, puesto que según sus propias palabras: “las inversiones de tiempo y dinero en el aprendizaje sólo son plenamente rentables si las condiciones del aprendizaje y la planificación y organización políticas que lo sustentan son de gran calidad” (p. 10).

La prolongación de la educación durante toda la vida nos lleva a que aparezcan diferentes instituciones centradas en la educación; que surjan nuevos escenarios de formación al hablar de educación permanente; y que ésta se apoye en los recursos de la educación no formal. No sólo se educa en las instituciones escolares, ni tampoco solamente a los escolares de una cierta edad. La educación permanente nos abre las posibilidades a la creación de otros colectivos y en otros espacios más acordes con las características de la educación no formal, que suele ser definida como aquellas actividades fuera del aprendizaje formal o reglado, distinguiéndose por su carácter voluntario, en contraposición con la participación obligatoria de los sujetos en la enseñanza formal (Heimlich, 1996). En palabras de la Comisión Europea (2001), la educación no formal es el

aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno (p. 36).

El ampliar la formación a otros ámbitos de estudio, diferentes a los ocupados por la educación formal, nos hace volver nuestra mirada a aquellas instituciones culturales que ocupan parte de nuestro entorno social y que por su proximidad pueden ayudarnos en esta labor. Entre ellas destacan, por su particular valía, las instituciones museísticas, que comparten con los docentes la función de educar a los miembros de la sociedad en la que están enclavados. Pastor Homs (2004) afirma que los museos son, en su sentido más amplio, espacios y centros depositarios y/o gestores del patrimonio de la humanidad, y por lo tanto son potenciales instituciones educativas de un gran valor.

El museo se define como un espacio para la comunidad, como una institución permanente al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe —para fines de estudio, educación o deleite— testimonios y materiales del hombre y su entorno (art.3 Estatutos ICOM, 1947). El museo ofrece conocimientos a un público voluntario, ocupando —de hecho— un segundo lugar, después de las bibliotecas, como institución educativa a la que acuden estudiantes de todos los niveles en busca de información y aprendizaje. Además, cada museo está inmerso en una sociedad, en un contexto social concreto; por lo que

refleja los cambios culturales de dicho entorno. Las funciones del museo son coleccionar, conservar, investigar, exhibir y educar; siendo ésta última la que más importancia debería alcanzar, pues sirve de puente entre esta institución y la sociedad en la que está inmerso.

Es habitual considerar a los museos como fuente de aprendizaje informal en el proceso espontáneo que cada visitante realiza. Pero también se puede potenciar en ellos el aprendizaje no formal mediante la programación de actividades —de un modo intencional— que atiendan a los diferentes colectivos que acceden al museo. Esta es, entre otras cosas, la labor de los Departamentos de Acción Cultural que poseen los grandes museos. A esto hay que agregar que también deberá existir en estas instituciones personal especializado para planificar y programar estas propuestas culturales acordes al público del museo. Y este es también el objeto del presente trabajo en el que presentamos un modelo conceptual acerca del potencial educativo de los museos desde el aprendizaje no formal.

Modelos de Enseñanza para el Ámbito No Formal

Cada instante en la actuación de un educador se basa en las concepciones que tiene de lo que es enseñar, los sujetos a los que se dirige, las posibilidades de obtener resultados, la importancia de los contenidos, sus propias convicciones personales, el valor de los proyectos, las funciones de la administración, e incluso de hechos que pueden tener un carácter personal, social, estratégico o profesional. Así, cada uno de los periodos de tiempo en los que se convive, o no, con otros sujetos, están inspirados en una abstracción de la realidad, en una simplificación de la misma que mueve —o desanima— a actuar y que no siempre es explícita. De ahí que existan patrones de referencia, estilos de actuación basados en modelos de enseñanza; concepto que, a nuestro entender y al de otros muchos expertos, mejor define estas situaciones (Escudero, 1981; Oser & Baeriswyl, 2001; Joyce & Weil, 1985; Joyce, Calhoun & Hopkins 1997; Joyce, Weil & Calhoun, 2002; Rodríguez Neira, 1999; Martínez, 2004, etc.).

Todos los días, los distintos agentes que de una u otra manera se ocupan de la educación abordan sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde ciertos modelos —más o menos articulados— fundamentados en teorías que les permiten, con mayor o menor éxito, ejercer su profesión. Así, durante toda su docencia el profesor pretende estimular el aprendizaje de los alumnos, resolver los problemas que se plantean, proponer actividades y evaluar los resultados, entre otras cosas. Es la teorización de la práctica, articulada difusamente, que obedece a múltiples necesidades en cada uno de los campos y situaciones educativas. En esta línea, parece sugerente indagar sobre los diferentes interrogantes que se plantean en el paso que va de la teoría a la práctica: ¿cómo se construyen? ¿qué dimensiones teóricas utilizan? ¿cómo se relacionan las actividades de los alumnos con las de los profesores? ¿cómo priorizan los docentes a la hora de seleccionar los contenidos? ¿cómo resuelven las situaciones de aula? ¿hasta dónde es posible normalizar los procesos? ¿cómo comprender y sintetizar las construcciones individuales de los profesores? ¿cómo perciben los alumnos estos procesos?, etc.

Siguiendo la argumentación de Oser & Baeriswyl (2001, p. 1032), teóricos de la enseñanza han estudiado estas necesidades y aconsejan que si unas experiencias siguen a otras, hay que seguir los pasos que permitan asociar, conectar y crear nuevos conocimientos. En la misma dirección, durante los años cincuenta en Europa se proponen unos pasos altamente formalizados en los que se destacan la recepción, el procesamiento y la evaluación. La concepción técnica de este período es criticada en los años sesenta y setenta, censurándose los desarrollos tan formalizados pues, se estima, que son un obstáculo para el tratamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se proponen situaciones más intuitivas en las que se cuiden los ámbitos de la percepción, la memoria, la cognición

y la pluralidad de resultados. En este mismo periodo se abre con fuerza el ámbito constructivo que preconiza el aprendizaje situado, el afianzamiento de la instrucción y el aprendizaje compartido, teniendo en cuenta la singularidad de cada situación. Como síntesis de estos procesos, los autores arriba mencionados precisan que cualquier modelo debería de disponer de una referencia general y de la posibilidad de adaptarse a diferentes contextos, niveles, formas de aprendizaje, contenidos y control de los mismos.

En la misma línea, hemos de considerar que no existe un único camino para el éxito en el aprendizaje, ni la solución sin esfuerzo de los complejos problemas educativos, ni la descripción del “modo mejor de enseñar”. No podemos entender los principios de la enseñanza como dogmas estáticos, sino como interacciones dinámicas con las metas cognoscitivas y sociales, con los procedimientos que subyacen a las teorías del aprendizaje y con las características personales e individuales del binomio educador-alumno. La fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de una variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características del sujeto. La competencia docente surge de la capacidad de acercarse a sujetos diferentes creando un medio multidimensional y rico. Así, se necesita diseñar centros de aprendizaje y currículos que ofrezcan a los sujetos una variedad de alternativas educativas que nuestra sociedad necesita desarrollar, creando nuevas formas de educación, nuevas oportunidades educativas que sustituyan a los métodos actuales.

No hay parámetros que nos definan, sin temor a equivocarnos, cómo llevar a cabo una buena enseñanza; así lo demuestran muchos de los trabajos de investigación reflejados y analizados en la obra de Joyce, Weil & Calhoun (2002) y en otras de sus obras precedentes. En opinión de los autores, los resultados no son excluyentes, pero si algo está claro es que no se puede afirmar la existencia de un enfoque único óptimo, seguro y de objetivos múltiples que nos permita definir el modelo ideal de enseñanza. Nuestra tarea consistirá, pues, en aportar un medio ambiente de enseñanza en el que poder educar a los sujetos con una variedad de modelos que faciliten su desarrollo.

En la vida del ciudadano que progresa y aprende no tiene sentido atender sólo a lo personal, hay que dar respuesta también a lo social y a lo informativo. Las personas deben mejorar en todos los campos y esto no podemos alcanzarlo desde un único modelo. Por eso, el progreso de la enseñanza consiste en el dominio creciente de una variedad de modelos y en la capacidad de usarlos con eficacia. La formación de los agentes educadores debiera recoger esta realidad y preparar a lo futuros profesores en el dominio de un repertorio básico de un número suficiente de modelos con los que hacer frente a sus futuras necesidades, creando en ellos la conciencia de la flexibilidad y la creatividad que debe caracterizar el desarrollo de la enseñanza. Desarrollar un repertorio de modelos equivale a desarrollar flexibilidad y competencia profesional. Todo educador se enfrenta con una amplia gama de problemas, entonces, cuanto mayor sea su repertorio de modelos, más amplias y creativas serán las soluciones que podrá generar.

La utilización por parte del educador de un único método genera, a nuestro entender, más inconvenientes que ventajas, ya que puede provocar rutina y hastío, amen de no alcanzar todos los objetivos y cubrir todas las facetas que la educación tiene, además de centrarse sólo en unas determinadas capacidades a desarrollar. Por el contrario, al utilizar una variedad de modelos desarrollaremos una educación más integral. No debemos olvidar que todo aquello que no se halle en el proceso (método) no lo hallaremos en el producto, ni que lo importante no es sólo que el discente, comprenda, analice, razone, etc., sino que es esencial para su aprendizaje el “cómo” ese contenido haya sido trabajado, analizado, razonado, etc.

Solemos hablar de la “plasticidad” de la mente humana, de su capacidad de aprendizaje; pero muy pocas veces reparamos en que esta mente “plástica”, al aprender, construye un “modo” de recogida de conocimiento que será difícil después modificar. De ahí la importancia vital de

aprovechar la gran capacidad de aprendizaje de la mente humana, de cuidar la construcción de modos de aprendizaje lo más diversos posibles.

La búsqueda de un modelo perfecto que resuelva todos los problemas educativos está en contra de cualquier realidad educadora y se puede considerar una utopía, es decir, no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, de enseñanza, de sujetos, de educadores, etc. Los modelos existentes son la base de un repertorio de enfoques alternativos que los educadores pueden usar para ayudar a los sujetos, diversos entre sí, a alcanzar los objetivos, adaptándolos o combinándolos —en la medida de lo racionalmente posible— a la realidad concreta de su espacio educador.

Propuesta: Uso de un Modelo de Planificación en los Museos

Autores como Carron & Carr-Hill (1991) o McNicol & Nankivell (2001) citan los museos como instituciones que tienen que ampliar los ámbitos educativos desde el contexto no formal. Siguiendo esta idea defendemos que, a la hora de plantear un nuevo diseño de situaciones educativas dentro de cualquier contexto (formal, informal o no formal), hay que partir de algún modelo de enseñanza que nos marque pautas —lo más clarificadoras posibles— de cómo enfocar nuestro modo de enseñar. En esta línea y de acuerdo con los planteamientos realizados, nuestra propuesta está articulada en torno a los modelos teóricos que deben asumir funciones descriptivas, explicativas y predictivas-orientativas, en el sentido que define Oser y su equipo (Oser, Dick & Patry, 1992; Oser & Baeriswly, 2001), siendo conscientes que dichos modelos de enseñanza no se emplearán en situaciones arquetípicas, sino en lugares concretos y determinados, dentro de un tiempo y un espacio, con sujetos de unas características definidas. Se trata de una abstracción de la realidad totalmente necesaria, que formulan las regularidades entre los hechos y acontecimientos, y debe incluir patrones de traducción para permitir adecuarlos a esas realidades. Así pues, abstraen la realidad pero a la vez deben ser capaces de proporcionar los referentes precisos para su modificación a los niveles, materias, museos, docentes y sujetos ante los que deben describir, explicar y predecir-orientar. De ahí nuestra propuesta para desarrollar un modelo teórico educativo que ayude a los museos a asumir la función educativa en la sociedad actual.

En rasgos generales, un modelo de enseñanza debería incluir las siguientes dimensiones: a) una concepción del aprendizaje, del hombre y de la cultura; b) unas estrategias para alcanzar sus intenciones y unos medios para potenciar esas estrategias; y c) una vía de interpretación para adecuar-modificar lo anterior a los contextos, constituidos éstos por el contenido específico de la cultura, el nivel, los alumnos, el centro y el profesor.

Las concepciones del aprendizaje, el hombre y la cultura forman la *estructura profunda*, con unos niveles de descripción bastante significativos pues incluyen referentes vinculados, en general, a los "por qué" y "para qué" de la educación y, en particular, a las acciones de los museos. La segunda dimensión permite imaginar formas diferentes de alcanzar lo que se pretende, y que pueden suponer —dentro de los límites lógicos— alternativas análogas para llegar a iguales o similares intenciones que tanto por los contextos, como por los propios desarrollos de las clases o situaciones educativas, se hacen imprescindibles introducir (lo cual corresponde en gran medida a la dimensión artística de la enseñanza). La última dimensión constituye la adaptabilidad del modelo, es decir, cómo la *estructura profunda* aparece en la *estructura superficial*; en la realidad del lugar y tiempo en el que se llevan a la práctica; la necesaria traducción que debe seguir si se trata de enseñanza formal, no formal o informal, si se trata de un museo, un aula, un centro histórico, si se trata de sujetos que realizan una visita libre o de colaboraciones con profesores de un centro determinado, si se trata de grupos homogéneos o heterogéneos, etc. Pasamos brevemente a caracterizar cada una de estas estructuras.

Estructura Profunda

La estructura profunda incluye los referentes propositivos y contiene los niveles de prescripción en el modelo, las razones y fundamentos de lo que se quiere hacer. Se distinguen tres tipos de concepciones:

Concepciones del aprendizaje. La investigación sobre la enseñanza no puede ser ajena a los procesos de razonamiento y aprendizaje del sujeto (Nuthall, 2000). Los procesos que se generan en los contextos de enseñanza no pueden ser entendidos hoy como meras transferencias de informaciones a las cabezas del alumnado, sino como construcciones de las mismas por parte de los implicados. Aparecen, así, tres grandes perspectivas.

La perspectiva constructivista cognitiva o de orientación psicológica mantiene que los sujetos son creadores y constructores de sus propios conocimientos y destrezas, y por ello hay que preguntarse cómo llegan a construirlos. La mente del sujeto trabaja cuando se le presentan las actividades y los recursos, pero sobre todo cuando él los interpreta y explica a la luz de sus experiencias, creando y construyendo sus conocimientos. Esta reestructuración cognitiva de sus concepciones constituye el aprendizaje. En esta interpretación, la principal preocupación se centra en cómo se produce la construcción del conocimiento en el aprendiz y cuáles son las variables que intervienen en ese proceso: las tareas y actividades; los procesos sociales del lugar donde ocurre, con especial énfasis en las relaciones en los grupos de trabajo; y, por último, el papel que desempeña el educador.

La perspectiva sociocultural, centrada en la comunidad, defiende que el aprendizaje y el razonamiento son procesos sociales, es decir, estos ocurren en un contexto determinado y entre los individuos que los integran. Es importante tener en cuenta el papel que las relaciones sociales, la comunidad y la cultura representan en la cognición y el aprendizaje, pues el conocimiento no se almacena en la memoria como representaciones mentales incorpóreas y, por lo tanto, es difícil distinguir a las personas de las actividades y los ámbitos sociales en que actúan. Los procesos de la mente no son universales ni funcionan de forma uniforme en los diferentes contextos sociales y culturales. Distinguen, dentro de la comunidad, cada grupo de personas que tienen en común una “experiencia especial en alguna área de práctica cultural significativa” (Nuthall, 2000, p. 41), en la que el aprendiz, como novato, se desarrollará para alcanzar el grado de veterano. Así, para lograr identificar y comprender los procesos cognitivos en los ámbitos comunitarios es necesario reconocer y describir la participación de las otras personas, de qué forma la cultura da sentido y estructura el entorno en el que se produce la cognición, así como las herramientas y las prácticas que conlleva la actividad.

La perspectiva centrada en el lenguaje, basada en la lingüística y la sociolingüística, mantiene que en los procesos de enseñanza-aprendizaje el lenguaje es a la vez el contenido, el medio del aprendizaje y el razonamiento; por lo que aquello que los sujetos adquieren son los géneros de la cultura (entendido el género como la estructura y el contenido de una materia o disciplina). Esta tendencia distingue tres tipos de teorías sobre el proceso que se produce en el aula. La primera estudia cómo se negocian los conocimientos y las oportunidades de aprendizaje, y cómo “nacen de la palabra” en el contexto de aprendizaje; es decir, trata de identificar de qué modo el lenguaje evidencia la negociación de las funciones, las responsabilidades, las normas y las expectativas mutuas entre profesor y alumno (entre educador y visitante), a la vez que forma parte de todo ello. El lenguaje se emplea para construir una interpretación —aceptada por todos— de los propósitos, los acontecimientos, las tareas y los contenidos curriculares de cada una de las actividades que se desarrollan en el aula. La segunda teoría, más relacionada con el punto de vista sociocultural, considera que el lenguaje consiste en una serie de géneros o discursos que encarnan los conceptos,

las formas de razonar, actuar y valorar que definen las diferentes áreas curriculares. Lo que los sujetos aprenden en un área curricular determinada no es simplemente un conjunto de conceptos y de principios, sino unas formas de percibir, de razonar y de clasificar las experiencias que están contenidas en el lenguaje a través del sistema de símbolos y la tecnología que emplean los expertos en esa área. La tercera teoría está centrada en un género lingüístico específico con una importancia capital en la cognición: *el género narrativo*. Según Nuthall (2000, pp. 76-77), el género narrativo es la estructura organizativa primaria sobre la que descansa nuestra forma de procesar, llegar a entender y recordar la experiencia. Desde esta perspectiva, el debate que ocurre en el contexto educativo se puede entender como la creación de una narración, así los docentes usan los debates para dar coherencia a las experiencias del sujeto y organizarlas, recogiendo en una sola narración las distintas partes de la información que se le presentan.

Como suele suceder cuando se establecen categorías de análisis, sus resultados, en principio excluyentes, sólo lo son desde una dimensión de análisis y no tanto en la realidad. Cada uno de estos planteamientos aporta algo acerca de cómo el aprendiz aprende, pero es lógico también señalar que dichas concepciones se diferencian y compiten en torno a los temas y formulaciones de ese conocimiento, ayudándonos a analizar desde distintas perspectivas la situación de enseñanza. En este sentido, de acuerdo con los trabajos de Salomón (1993), cuando se refiere a las diferentes perspectivas de aprendizaje del conocimiento y habla sobre la “cognición distribuida”, expone que conviene considerar la cognición como una propiedad de personas que actúan juntas en entornos organizados culturalmente (por ejemplo, los museos); pero señala que los individuos también actúan en entornos aislados socialmente. En otras palabras, unas veces pensamos solos, otras junto con los demás y otras veces lo hacemos en y mediante herramientas culturales (como el lenguaje, la televisión, los ordenadores).

Concepción de la persona Cada acción llevada a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje está inspirada también en una concepción de la naturaleza de las personas. En este sentido, nuestras prácticas educativas necesitan conocer hacia dónde dirigir sus intenciones, sus metas o sus objetivos a la hora de participar en el desarrollo del sujeto que queremos formar. De esta forma, las aportaciones de Delors (1996) y Morin (1999, 2000) son y pueden servirnos como referentes. Tomando como base a dichos autores podemos distinguir cuatro ámbitos (ya citados al comienzo de este trabajo) que permiten progresar al sujeto, a saber: a) *dominar la condición humana aprendiendo a conocer*: para ello es preciso una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, lo que supone la posibilidad de aprender a aprender y aprovechar lo que ofrece la educación a lo largo de la vida, sin olvidar que el ser humano es complejo, es un ser a la vez biológico y totalmente cultural, con una doble entrada: la biofísica y la psico-socio-cultural; b) *enseñar a vivir aprendiendo a ser*: el objeto de la educación no es dar al alumno unos conocimientos cada vez más numerosos, sino crear en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido durante toda su vida. Así pues, supone, que para aprender a ser y vivir necesita no sólo unos conocimientos, sino la transformación —en su propio ser mental— del conocimiento adquirido en sapiencia y su incorporación para la vida aprovechando todas las posibilidades: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar, etc.; c) *enfrentarse con la incertidumbre aprendiendo a hacer*: para ello no es suficiente una calificación profesional, hace falta además, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. En los tiempos que vivimos quizás nuestra mayor certidumbre es la de la imposibilidad de eliminar ciertas incertidumbres, no sólo en la acción sino también en el conocimiento; d) *aprender a ser ciudadano aprendiendo a vivir juntos*: la educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir y aprender a convertirse en un ciudadano). Ciudadano que en una democracia se define por su solidaridad y su responsabilidad de vivir en

sociedad, lo que supone el arraigo de su identidad nacional. La conciencia y el sentimiento de nuestra pertenencia y de nuestra identidad terrena son vitales hoy en día y nos permitirán el desarrollo de un sentimiento intercultural necesario para comprender las relaciones humanas, llevándonos así a la humanización del proceso de mundialización en el que estamos inmersos.

Naturaleza y selección de la cultura. El contenido ayuda al sujeto a comprender el mundo cultural donde se encuentra. El hombre vive en un entorno social que lo distingue de los otros seres vivos, sólo él crea, forma estructuras, almacena, interpreta, aplica y comunica conceptos y generalizaciones, al mismo tiempo que desarrolla la capacidad necesaria para extractar conceptos a partir de su experiencia y crear símbolos mediante los cuales expresa pensamientos y sentimientos. En la formación de los sujetos se siguen habitualmente planteamientos de selección de la cultura centrados en cuerpos disciplinares.

Cabe destacar, en primer lugar, el efecto que la selección de la cultura tiene sobre los modelos de enseñanza; como mínimo, habrá que asegurarse que los contenidos programáticos proporcionan: una educación basada en lo verdadero; una educación que realiza plenamente a la persona, en tanto el conocimiento es una virtud peculiar del hombre; y una educación esencial para que el hombre sepa cómo debe vivir, tanto en el ámbito individual como social. En segundo lugar, desde la naturaleza de los contenidos, y sea cual sea la materia o la situación de la vida cotidiana que se desea diseñar, encontramos en gran medida definidas las epistemologías positivista, hermenéutica y crítica. Desde cada una de ellas, sin duda, se articula tanto el discurso de la materia como su propia estructuración de cultura, así como la función que pueda tener en los procesos de formación de los aprendices. Y en tercer lugar, la convicción de que se está presentando un contenido que es asequible a un aprendiz, es decir, no es un debate disciplinar entre especialistas; por el contrario, la cultura que se va a presentar debe ser comprendida y analizada por no expertos profesionales. No es posible aprendizaje sin contenidos ni, al contrario, se aprenden los contenidos sin una determinada actividad de acción hacia ellos por parte de los sujetos. El cuerpo de conocimientos culturales no es un lago estático, inamovible; es algo que se construye a lo largo de la historia, que evoluciona, que es provisional, ambiguo y difícil de comprender en muchos casos.

Marco de Interpretación

El marco anterior constituye en sí mismo un referente de calidad, de intencionalidad, de direccionalidad, necesario e imprescindible en todo quehacer en el que se desarrollan procesos que ponen en contacto a sujetos y a informaciones, artefactos, ideas, sentimientos y producciones, tanto humanas como naturales. En él habíamos centrado nuestras reflexiones en el “cómo se aprende”, “qué cultura se quiere transmitir” y “qué concepto de humanidad se desea potenciar”. Estos referentes generales y abstractos nos permiten hacer generalizaciones para comprender y orientar nuestras acciones.

Sin embargo, esos referentes no ocurren en el vacío, no se dan en un espacio y tiempo y con sujetos imaginados, sino que ocurren en lugares, tiempos e implicados concretos. Ahí precisamente es donde se precisa esa adaptación, esa traducción a orientaciones directamente relacionadas con la acción específica que cobrarán vida en la estructura visible que comentaremos más adelante.

Sin lugar a dudas, es en este marco de interpretación donde el quehacer museístico cobra mayor sentido de intencionalidad. Fundamentar lo que hace el museo en un marco profundo como el que hemos señalado y derivar de él su singularidad es una tarea apasionante y, en gran medida, algo por hacer. ¿Cuáles son pues los ámbitos en los que entendemos el aprendizaje, la cultura, la concepción del ser humano? ¿qué estructura es la que ofrece su formato para recibirlos?

En primer lugar, se debe identificar la naturaleza y la finalidad que el propio museo posee,

quiere y desea proyectar. En el marco de las instituciones educativas formales esta dimensión es sencilla de identificar: los programas oficiales a desarrollar. Pero en el caso de los museos, este referente puede venir marcado por la propia Institución que los crea, teniendo, en algunos casos, que adaptarlos a la realidad y contexto en el cual están inmersos.

La segunda dimensión son los usuarios de este bien cultural, usuarios diversos, cambiantes, de origen, gustos e intereses variables, con distinta temporalidad en sus visitas, en modo alguno uniforme. Esta variedad de usuarios influye en lo que constituye o debe constituir el museo. Así la definición de lo que es el museo, cierta categorización del mismo y su proyección de futuro supone otro quehacer a desarrollar, no exento de problemas, hipótesis de trabajo y apuestas de futuro.

La tercera dimensión tendremos que referirla a los recursos con los que el museo dispone. Recursos materiales, económicos y humanos a los que tendremos que adaptarnos. En este sentido la diversidad puede ser tan amplia que la adaptación supone en sí misma para cada uno de los centros todo un ejercicio de investigación.

Una cuarta dimensión la constituyen los modelos de enseñanza con los que se está de acuerdo y que mejor pueden optimizar los fines e intenciones que el museo persigue.

Los museos hacen realidad otra cualidad de gran utilidad en el aprendizaje: la representación del conocimiento a través de la aventura y la narración, una aventura en la que la “intuición” y la indagación son los referentes de la atención del visitante. Los educadores suelen invitar a los visitantes a observar o, según el tipo de museo, llevar a cabo actividades en las que esta vivencia y este acercamiento con el conocimiento es real.

Por último, tendría que señalar la necesidad de que cuando esa cultura se represente en el espacio de aprendizaje tenga una dimensión de desafío, de reto al visitante, de conquista y, otras veces, de búsqueda de nuevas formas para alcanzar el resultado buscado. Muchas veces, demasiadas quizás, se presentan los contenidos como algo hecho, algo que surgió exactamente igual que lo conocemos. En este sentido, parece olvidarse que cualquier contenido tuvo su origen en la incertidumbre, el misterio e incluso la equivocación, algo con lo cual también nos pueden ayudar los museos. Hacer atractivas sugerencias formativas desde los museos debe de tener en cuenta distintas dimensiones a la hora de construir el entorno de aprendizaje, de ahí que la adecuación, la intuición y el reto sean, a la luz de los contextos, niveles, materias y sujetos, también indicadores de los que es y significa la adaptabilidad de los modelos de enseñanza.

Cualquier práctica social, y con más razón las vinculadas con la cultura y la educación, tienen un marcado carácter ideológico, un acendrado sentido de finalidad que precisa un ámbito referencial sobre el cual justificar y fundamentar aquello que hacen, cómo lo hacen, para qué lo hacen y cuál es la estructura organizativa y de participación que permite el diseño, desarrollo y valoración de dichas prácticas. En nuestro caso, los DEAC (Departamentos de Educación y Acción Cultural) tienen como marco referencial el espacio definido por la ciudad o el entorno sociocultural en el que esté enmarcado el museo del que depende. El entorno en el que vivimos da opción a los sujetos para que elijan entre las múltiples ofertas educativas que facilita, entre ellas tenemos que situar la que los museos nos ofrecen como parte de su misión como institución cultural.

Igualmente una determinada posición de singularidad y de complementariedad, en cuanto a Instituciones que de una u otra manera tienen que ver con los procesos en los que se socializan los ciudadanos, tendría que justificar su actuación definiendo y razonando el tipo de realización que entre la enseñanza formal, no formal e informal están llevando y van a llevar a cabo pues, sin duda, definir ese marco de acción permite clarificar, potenciar y dar sentido a aquello que hacen.

Por último, al tratarse de una actividad intencional, precisa de un marco de referencia sobre el cual basar, justificar, preparar, desarrollar y valorar aquello que pretenden hacer y lo que hacen. En este sentido son los proyectos, los diseños y las teorías —que permiten que esta actividad sea reflexiva, razonada, justificada— el tercer referente que los DEAC tienen.

Estructura Visible

Como una primera idea podríamos decir que la estructura visible es “lo que vemos” cuando al entrar a un museo contemplamos la Institución. Es decir, un grupo de usuarios en torno a un guía que explica, o bien un sujeto individual leyendo una información o realizando una interpretación ante una pieza expuesta, o bien unos chicos con papeles escribiendo y anotando informaciones libremente, o alguien sencillamente paseando por las distintas salas de la institución museística.

En muchos casos lo que vemos del proceso de enseñanza-aprendizaje no son más que meras estrategias a la hora de enseñar, entre las que se encontrarían el orden y la planificación de la colección que alberga el museo. Cuando hablamos de estrategias de enseñanza nos referimos a un conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo educativo. Pero queda claro que una estrategia, teniendo presente las estructuras anteriores, pretende dar respuestas orientadoras y operativas a esas finalidades que se proponían y son, en esencia, el camino para llegar a nuestra meta.

En este mismo sentido las define Mallart (2000), cuando las caracteriza como un medio para alcanzar una finalidad, un método para emprender una tarea o una secuencia de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo (p. 425). Igualmente, cuando se refiere al ámbito didáctico recurre a la definición de Rodríguez Diéguez (1993): “la estrategia didáctica como el proceso reflexivo, discursivo y meditado que pretende determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 69). Por último, con la finalidad de clarificar conceptos próximos, Mallart (2000) señala que podemos considerar expresiones sinónimas como: métodos y estrategias, puesto que si el método no es más que un camino (en griego), estrategia acabamos de ver que también supone un significado de medio a través del cual se llega a un objetivo. Después de haber atravesado un período en que el extremo formalismo distinguía entre métodos, técnicas, procedimientos, formas e incluso modos didácticos, hoy todo este campo queda reducido a métodos y estrategias.

Lo anteriormente expuesto no es un obstáculo para que al nivel de análisis podamos profundizar en las estrategias o métodos, sin embargo, habrá que tener en cuenta que solamente cobran carta de naturaleza explicativa cuando se ponen en relación con procesos teóricos más amplios e inclusivos, a los que aportan su verdadero significado. Un ejemplo de lo mismo lo tenemos en el mismo Mallart (2000), cuando al hablar de estrategias las califica como: transmisivas, interactivas y de aprendizaje individual inductivo (p. 426), en una clara alusión a otros procesos más amplios y abstractos.

La interpretación de trabajos de investigación significativos como los aportados por autores como Oser, Joyce y Fenstermacher, junto con sus colaboradores, nos llevan a analizar este proceso de transformación de la estructura profunda en la estructura visible a través de un marco de interpretación en el que se clarifiquen, concreten y definan distintos ámbitos: el académico, el procedimental, el personal y el social.

En este sentido, Joyce, Weil y Calhoun (2002) nos presentan unas pautas a seguir por el educador ante un grupo de usuarios en situaciones de investigación, pautas que resumimos en los siguientes pasos: primero, el educador presenta una situación problemática ante un objeto o pieza; segundo, indaga lo que los presentes conocen sobre el mismo; tercero, señala los datos, las características de la pieza, para que se cercioren de su autenticidad; cuarto, destaca las características relevantes de la misma; quinto, pide que emitan un juicio sobre el por qué de algunos datos; sexto, sugiere que comprueben si ese juicio se cumple; séptimo, anima a que vean y busquen las evidencias negativas del juicio; y octavo, les invita a que reflexionen sobre los pasos seguidos (problema, datos y autenticidad, posibles razones de los mismos, comprobación positiva y negativa de lo que dicen, percepción del camino seguido).

Además, estos mismos autores también sugieren pautas a seguir en situaciones de exposición de lo que están viendo los usuarios, donde de un modo cíclico: a) se presenta a los usuarios la idea general de lo que están viendo (la pieza o el recorrido que van a hacer, para que lo contemplen en su totalidad); b) se les puede pedir que cuenten algún conocimiento que tengan sobre el tema, o que aporten algún aprendizaje o información sobre algo parecido en otros lugares; c) el educador continúa su explicación con la primera característica de lo que van a ver; d) pone ejemplos de lo mismo y anima con preguntas a la comprensión, cerciorándose que van entendiendo; e) pasa a la segunda característica, haciendo un recordatorio de lo que han visto y lo que queda por ver; f) se recomienza el ciclo con la segunda característica, y así se continúa sucesivamente hasta terminar con todo el recorrido, resumiendo las ideas importantes de la visita y animando a algún debate, opiniones, posturas, etc., que permiten una idea global e interiorizada de lo que se ha presentado.

Conclusiones: Aplicación del Modelo Pedagógico en los Museos

Centrándonos en el ámbito no formal, más concretamente en la institución museística, pensamos que el museo en nuestro tiempo debe ser una organización multicultural y dinámica que defienda la educación permanente dentro de la sociedad (Anderson, 1997a y b). Es una institución cultural que puede facilitar la comunicación con los usuarios y la información que ellos reciben, transformándose en la actualidad en centros de información y comunicación, de forma que la propia estructura del museo se convierte en un emisor de mensajes científicos y de estímulos que influyen en la formación de sus visitantes. Los museos se están volviendo instrumentos sociales, se abren al público de una forma renovada e intentan mantener un diálogo con el visitante, haciéndole partícipe de lo que en él va aprendiendo.

La aportación de los museos a la educación permanente está todavía en muchos casos sin explorar. Así estamos de acuerdo con Delacôte (1998, p. 234) cuando afirma que deben reconsiderarse las formas tradicionales de museología, adaptando las actividades para que sean más pertinentes, atractivas y capaces de entusiasmar al público. Considera que las redes electrónicas pueden facilitar una mayor agilidad, un mayor acceso y un intercambio de papeles entre los individuos, que aprendan para enseñar y enseñen para aprender, creando así grupos más activos en torno al museo.

Hasta el siglo XIX las instituciones museísticas, al estar unidas a las academias, conservaban gran parte de su función didáctica, pero con su separación se le retira también gran parte de su valor como escuela. El museo actual se constituye como un centro de actividades culturales, creemos que ya es hora de que recupere la mayor parte de sus funciones educativas en el marco de la educación a lo largo de toda la vida que se requiere en nuestro contexto, y para ello que mejor que comenzar a plantear de un modo serio, coherente y científico todas las actividades que surjan desde sus muros y para las cuales ya muchos museos cuentan con un servicio específico: los DEAC. En esta línea, adaptar o crear nuevos modelos de enseñanza, que ya han funcionado en la educación formal, para el contexto de la educación no formal puede ser una vía de desarrollo en la labor de estas instituciones.

El diseño de propuestas educativas para “todos” desde los museos, como nuevos escenarios reales de educación no formal, estamos convencidos que aportará una gran diversidad de aprendizajes puesto que las distintas tipologías de museos existentes nos permiten abordar muchos contenidos distintos en la educación de nuestra sociedad.

De hecho, la Asamblea General de la UNESCO (1976) defiende que la educación en los museos, tanto para jóvenes como para adultos, tiene que ser contemplada como una parte del esquema global de la educación y el aprendizaje para toda la vida. Esta debe ser la misión de los

DEAC, entre otras cosas, el desarrollo de programas educativos. Sin duda, una de las grandes problemáticas a abordar, junto con la planificación de este tipo de aprendizajes, es la diversidad de colectivos a los cuales puede dirigirse la institución museística (ver Pastor Homs, 2004).

Otra de las grandes cuestiones ha resolver es cuáles deben ser las titulaciones de los profesionales que han de formar parte de los DEAC. En general hay acuerdo al considerar que las múltiples funciones de los museos deberían conllevar el trabajo de equipos interdisciplinarios. Autores como Matthai (1974), Douglas (1968), Harrison, (1968) y Pastor Homs (2004) afirman que nunca deben confundirse las funciones entre educadores y conservadores. Pero también es fácilmente defendible la necesidad de que un educador de un museo tenga una formación académica universitaria que combine los conocimientos de un maestro con los relacionados con el contenido del museo (Harrison, 1968; García Blanco, 1980; Loar, 1983; Pastor Homs, 2004). De ahí que surjan términos como pedagogía museística (*Museum Education*) o museografía didáctica. Esta es también nuestra opinión, los DEAC tienen que estar formados por los profesionales que habitualmente ocupan los museos (museólogos, historiadores, conservadores, etc.), pero también tiene que haber profesionales de la educación, tanto pedagogos que participen en el diseño de los planes educativos y los materiales curriculares, como educadores sociales y/o animadores socioculturales que acerquen dicha educación, haciendo participe al entorno social de la institución museística.

La planificación educativa de estos profesionales en el ámbito museístico se debe centrar en la educación no formal y por ello tiene que comenzar con los rasgos fundamentales que Pastor Homs (2004) señala: la voluntariedad, la no dependencia de las autoridades educativas en cuanto a legislación y organización, y el hecho de ir dirigida a toda la población en general. Esta misma autora propone una serie de factores a tener en cuenta en la planificación de la educación museística (p.66): a) la planificación debe tener un carácter localista, debe estar vinculada a un determinado contexto y a un sector determinado de la población; b) hay que evaluar adecuadamente la red de aprendizaje de los museos que existe, poniendo al descubierto sus aspectos positivos y sus deficiencias; c) en base a los datos obtenidos, proceder a reforzarla y ampliarla donde sea necesario, y así, cubrir con eficacia las necesidades formativas de toda la población; d) implicar a todos los sectores relacionados con la educación museística para que trabajen conjuntamente en aras de objetivos comunes (profesionales de museo, educadores en general, autoridades responsables tanto del ámbito cultural como también del ámbito educativo); e) proponer nuevas líneas de investigación y pensamiento que aporten nuevas ideas y propuestas de cómo perfeccionar la oferta educativa en los museos.

A los factores anteriores podríamos añadir otros más clásicos en su concepción: a) identificar qué queremos lograr con la planificación, haciendo un diagnóstico de la situación previa y conociendo las características de nuestros visitantes; b) identificar las metas y los objetivos de aprendizaje, o en un lenguaje más actual, saber qué queremos aportar a los que van a ser nuestro público; c) seleccionar los contenidos y organizarlos. La visita educativa no tiene por que ser todo lo que hay en el museo, podremos centrar nuestro interés en una parte o en una pieza de la colección, dependiendo de las características del público que esperemos recibir o dependiendo de los distintos colectivos que vayan a constituir dicho público. Un público poco experto no necesita conocer todo, es preciso que alguien establezca criterios sobre qué, en qué grado y con qué propósito debemos aprender, qué es lo que conviene saber y saber-hacer. Además tampoco todos los museos sirven para enseñar todas las cosas y a todo el mundo, como bien señalan Kotler & Kotler (2000); d) pero tampoco deberíamos olvidarnos de la evaluación como componente indispensable de la planificación. Puede ser difícil llevarla a cabo, pero hay que prever qué se va a evaluar y cómo se va a hacer, sobre todo porque el seguimiento de nuestras actividades nos va a permitir ajustarnos a los colectivos que visitan nuestra institución, mejorando así el aprovechamiento de su estancia en el museo. Tenemos que conocer si lo que hacemos sirve para lo que queremos enseñar, pero también si satisface o no el interés de aquello que tienen que aprender.

Estamos acostumbrados a pensar que el sistema formal de educación nos capacita para adquirir los conocimientos o contenidos de aprendizaje más importantes y las habilidades necesarias para utilizarlos adecuadamente en la sociedad. Sin embargo, la educación no es un sinónimo de escolaridad, no empieza ni termina en el aula escolar. Nuestra compleja sociedad confirma que hay factores y situaciones que determinan lo que una persona conoce, asimila y hace.

Autores como Pou (2005) indican que una de las principales barreras que se encuentran en los museos se produce entre la cultura del museo y la cultura de su contexto social, entre el público y la institución, limitándose el proceso de comunicación entre ellos y el que se produzca una relación exitosa. Sin embargo, Pou es consciente de que “La capacidad de valoración y comprensión de la cultura no es, evidentemente, un privilegio natural, aunque pueda plantearse como tal, sino resultado de un aprendizaje” (p. 5). Por ello debemos también enseñar a aprender dentro de un museo y a interpretar o asimilar sus contenidos. García Canclini (2005, p. 6) nos dice que:

La mayor creatividad que se observa en los museos de la última década es arquitectónica, no museográfica ni mucho menos museológica. La crisis de las vanguardias, el agotamiento de la innovación estética, la falta de nuevas ideas acerca de la función del museo, se han tratado de resolver convirtiendo al museo en un centro cultural [...] sin preocuparse mucho sobre qué poner adentro, o cómo comunicar lo que se va a exhibir.

En nuestra opinión, no vemos mal que el museo se convierta en centro cultural, siempre y cuando no se aparte de ser un centro de aprendizaje que ayude a la educación permanente de la sociedad en la que está inmerso.

La planificación educativa no puede limitarse al sistema formal de educación, debe ampliar sus miras e incluir otras muchas experiencias de la educación no formal y actividades sociales más cercanas a la educación informal. La educación no formal, según su propia definición, debe ser estructurada y por lo tanto planificada, pero además, al estar intencionada hacia el punto de vista de los alumnos, parte de una mejor predisposición de ellos para aprender. Ninguna experiencia formativa debe monopolizar la educación, por tanto complementar las ofertas de los sistemas educativos formales desde otras instituciones sociales nos ayudará a ampliar las posibilidades de enseñanza permanente para los sujetos. El cómo se produzca esta relación entre estas diferentes instituciones no es tema de este trabajo. Sin embargo, ya están apareciendo aportaciones como la de Galindo Castro (2005) que nos habla de la necesidad de tender hacia una museología de carácter relacional, más participativa, que denomina “museología de las intersecciones”, una actuación basada en un proceso en el que se construye la acción cultural en la relación de tensión entre saberes y las intersecciones de los saberes.

Bibliografía

- Anderson, D. (1997a). An investment in the future. *Museums Journal* (97) 3, p. 36.
- Anderson, D. (1997b). Museums must recognise the needs of all users. *Adults Learning*, (8) 7, pp. 178-179.
- Carron, G. & Carr-Hill, R.A. (1991). Non-formal education: information and planning issues. *IIEP (International Institute for Educational Planning) Research Report N° 90* (established by UNESCO).
- Comisión Europea (1995). *Key/ Core competences: synthesis of related work undertaken within the eurotecnet Programme*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión Europea, SEC(2000) 1832.

- Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un espacio Europeo de aprendizaje permanente*. Comisión Europea. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura General de Empleo y Asuntos Sociales.
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C 163/01)*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 9 de julio de 2002.
- Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning, *OECD Paper*.
- Delacôte, G. (1998). *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Ginebra: UNESCO (Trad.: *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana-Unesco, 1998).
- Douglas, A. (1968). The Staff. En UNESCO: *The Organization of Museums. Practical Advice*. París: Unesco.
- Escudero Muñoz, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Blanco, A. et al. (1980). *Función pedagógica de los museos*. Madrid: Ministerio de cultura.
- García Canclini, N. (2005). Definiciones en transición. En D. Mato, *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp. 69-81. Recuperado en mayo de 2007 URL:<<http://bibliotecavirtual.calcso.org.ar>>.
- Galindo Castro, L. A. (2005). Museos, saberes y diversidad cultural. *Revista de Museología*, 30-31, Madrid.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Harrison, M. (1968). The Staff, en UNESCO: *The Organization of Museums. Practical Advice*. París: Unesco.
- Heimlich, J. E. (1996). Adult Learning in Nonformal Institutions. *ERIC Digest* n° 173.
- ICOM (International Council of Museums) (1947). Estatutos, artículo 3.
- Joyce, B. & Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Joyce, B., Calhoun, E. & Hopkins, D. (1997). *Models of learning: tools for Teaching*. Buckingham: Open University Press..
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kotler, N. & Kotler, P. (2000). Can Museums be all things to all people?: Missions, goals, and marketing's role. *Museum Management and Curatorship*, (18) 3, pp. 271-287.
- Loar, P. (1983). Success through sharing: the team approach to cultural understanding, *ICOM Education*, n° 10.
- Mallart, J. (2000). Didáctica: del currículum a las estrategias. *Revista española de Pedagogía*, n° 217, pp. 417-438.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, (10) 35.
- Martínez Valcarcel, N. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica en el aula. *Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar*. Recuperado en junio de 2006 de URL: <<http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>>
- Matthai, R. (1974). In quest of Professional Status. *Museum News*, (52) 7.
- McNicol, S. & Nankivell, C. (2001). *User learning Needs: A critical literature review*. RESOURCE: The Council for Museums, Archives and Libraries.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Nuthall, G. (2000). El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula. En B. Biddle, T. Good &

- I. Goodson, *La enseñanza y los profesores II*, pp. 19-114. Barcelona: Paidós.
- OCDE-MECD (2002). *Los desafíos de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la educación*. Madrid: CNICE, MEC, OEDC, ERI
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson, (ed.) pp. 1031-1065, *AERA's Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Oser, F. K., Dick, A. & Patry, J. L. (eds.) (1992). *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pastor Homs, M. I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Pou, C. (2005). El museo: entre el ostracismo y la banalización del activismo social. *Zona Pública*, (1). Associació de Museòlogos de Catalunya.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1993). Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. En M. L. Sevillano & F. Martín, *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*, pp. 67-105. Madrid: UNED.
- Rodríguez Neira, T. (1999). Teorías y modelos de enseñanza: posibilidades y límites. Lleida: Milenio.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individual's cognition: A dynamic interactional view. En G. Salomon (comp.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, pp. 111-138. Cambridge University Press.
- UNESCO (1976). Recomendación sobre educación de adultos de la Conferencia General de la UNESCO en Nairobi. Recuperado en enero 2007 de URL: <<http://www.unesco.org>>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.

Datos biográficos de los autores

M^a Begoña Alfageme González es Profesora en la Universidad de Murcia (España), Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación). Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía.

Nicolás Martínez Valcárcel es Profesor de la Universidad de Murcia (España), Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación). Licenciado en Geografía e Historia y Doctor en Pedagogía.

Ambos autores investigan en la actualidad en el campo del currículum y la didáctica en las ciencias sociales, interesándose en la planificación educativa y en el desarrollo de los diseños curriculares, tanto en los centros educativos formales como en los no formales.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu>**Editores**

Gustavo E. Fischman Arizona State University
Pablo Gentili Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Asistentes editoriales: Rafael O. Serrano (ASU) & Lucia Terra (UBC)

Hugo Aboites UAM-Xochimilco, México	Armando Alcántara Santuario CESU, México
Claudio Almonacid Avila UMCE, Chile	Dalila Andrade de Oliveira UFMG, Brasil
Alejandra Birgin FLACSO-UBA, Argentina	Sigfredo Chiroque IPP, Perú
Mariano Fernández Enguita Universidad de Salamanca. España	Gaudêncio Frigotto UERJ, Brasil
Roberto Leer UFRJ, Brasil	Nilma Lino Gomes UFMG, Brasil
Pia Lindquist Wong CSUS, USA	María Loreto Egaña PIIE, Chile
Alma Maldonado University of Arizona, USA	José Felipe Martínez Fernández UCLA, USA
Imanol Ordorika IIE-UNAM, México	Vanilda Paiva UERJ, Brasil
Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España	Mónica Pini UNSAM, Argentina
Romualdo Portella de Oliveira Universidade de São Paulo, Brasil	Paula Razquin UNESCO, Francia
José Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España	Diana Rhoten SSRC, USA
José Gimeno Sacristán Universidad de Valencia, España	Daniel Schugurensky UT-OISE Canadá
Susan Street CIESAS Occidente, México	Nelly P. Stromquist USC, USA
Daniel Suárez LPP-UBA, Argentina	Antonio Teodoro Universidade Lusófona, Lisboa
Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España	Lílian do Valle UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	Jaekyung Lee
Benjamin Levin	Jennifer Lloyd
Sarah Lubienski	Susan Maller
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Lorrie Shepard	Ben Superfine
Cally Waite	John Weathers
Kevin Welner	Ed Wiley
Terrence G. Wiley	Kyo Yamashiro
Stuart Yeh	

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007-2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	