Universitat de Girona

UN ESTUDI SOBRE LA VISIBILITAT I LA PARTICIPACIÓ ACTIVA DE LES PERSONES GRANS EN LES EXPOSICIONS TEMPORALS: VINCLES ENTRE MEMÒRIA, NARRATIVES PERSONALS I OBJECTES MUSEÍSTICS

Anna COLOMER i COSTAL

Dipòsit legal: Gi. 248-2014
http://hdl.handle.net/10803/129462

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

Un estudi sobre la visibilitat i la participació activa de les persones grans a les exposicions temporals: vincles entre memòria, narratives personals i objectes museístics

Anna Colomer i Costal

2013

Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

Un estudi sobre la visibilitat i la participació activa de les persones grans a les exposicions temporals: vincles entre memòria, narratives personals i objectes museístics

Anna Colomer i Costal

2013

Programa de Doctorat
"Educació artística: ensenyament i aprenentatge de les arts visuals"

Dirigida per: Roser Juanola i Terradellas i Carla Padró i Puig

Memòria presentada per optar al títol de Doctora per a la Universitat de Girona

Resum

Aquesta tesi s'ha interessat per estudiar com els museus conceben els seus públics i concretament, com perceben a les persones grans com una audiència emergent; quines són les pràctiques educatives habituals destinades a aquest col·lectiu i quin és el seu posicionament dins de la programació museística; com són les estratègies que utilitzen els museus per a fomentar la seva participació activa i com reben les persones grans aquestes propostes. A partir de l'estudi d'aquestes qüestions i de l'anàlisi de diversos programes duts a terme en diferents museus espanyols es va dibuixar una nova tendència educativa al museu basada en els vincles que es poden establir entre les reminiscències de les persones grans, les narratives personals i els objectes museístics. Seguint aquesta línea educativa es van dur a terme dues accions educatives dins del marc de dues exposicions temporals amb membres de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la Universitat de Girona que es proposaven esbrinar quina és la importància que tenen les narratives personals (vivències, records, imaginacions) en la construcció de coneixement en el cas de les persones grans. Aquest tipus d'activitats, en les que s'utilitzen els objectes expositius per animar a la gent a compartir i discutir les seves memòries, es converteixen en interessants exercicis d'introspecció personal i subratllen el paper i l'autoritat de l'individu en l'elaboració de significat d'una experiència al museu.

Resumen

Esta tesis se ha interesado en estudiar como los museos conciben a sus públicos y concretamente, cómo perciben a las personas mayores como una audiencia emergente; cuales son las prácticas educativas habituales destinadas a este colectivo y cual es su posicionamiento dentro de la programación museística; cómo son las estrategias que utilizan los museos para fomentar su participación activa y cómo reciben las personas mayores estas propuestas. A partir del estudio de estas cuestiones y del análisis de diversos programas llevados a cabo en diferentes museos españoles se dibujó una nueva tendencia educativa en en el museo basada en los vínculos que se pueden establecer entre las reminiscencias de las personas mayores, las narrativas personales y los objectos museísticos. Siguiendo esta línea educativa se llevaron a termino dos acciones educativas dentro del marco de dos exposiciones temporales con algunos miembros del Aula de Extensión Universitaria de la Gente Mayor de la Universidad de Girona que se proponían desvelar cual es la relevancia que tienen las narrativas personales (vivencias, recuerdos, imaginaciones) en la construcción de conocimiento en el caso de las personas mayores. Este tipo de actividades, en las que se utilizan los objetos expositivos para animar a la gente a compartir y discutir sus memorias, se convierten en interesantes ejercicios de introspección personal y subrayan el papel y la autoridad del individuo en la elaboración del significado de una experiencia museística.

Summary

This thesis has been interested in studying how museums conceived their publics specially how perceived older people as a pop audience; which are the common educational practices aimed at this group and what is its position in the museum programming; how strategies are used by museums to encourage active participation and how older people receiving these proposals. From the study of these issues and the analysis of various programs held in different Spanish museums broke into a new trend in education at the museum based on the links can be established between the reminiscences of older people, personal narratives and the museum objects. Following this line of education were completed two educational activities within the framework of two exhibitions with some members of Aula d'Adults de la Universitat de Girona that which is proposed to reveal the relevance of personal narratives (experiences, memories, imaginations) in the construction of knowledge in the case of older people. These activities in which the exhibits are used to encourage people to share and discuss their memories, they become interesting and personal introspection exercises stress the role and authority of the individual in the development of meaning of museum's experience.

Llista d'abreviatures

DEA: Diploma d'Estudis Avançats

CU: Catedràtica Universitària

UdG: Universitat de Girona

GREPAI: Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia

MOMA**:** Museu d'Art Modern de Nova York

ICOM: Consell Internacional de Museus

AAM: Associació Americana de Museus

UNESCO: Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura

CONFINTEA: Conferencia Internacional d'Educació d'Adults

FPJM: Fundació Pilar i Joan Miró de Palma de Mallorca

CGAC: Centre Gallec d'Art Contemporani

DEAC: Departaments d'Educació d'Acció Cultural

CECA: Comité d'Educació i Acció Cultural

EACEP: Educació Artística Com a Educació Patrimonial

MET: Museu Materopolità de Nova York

VTS: Estratègies de Pensament Visual

DBAE: Disciplina basada en Art Educació

MUSAC: Museu d'Art Contemporani de Castella i Lleó

AEM: Associació Espanyola de Museus

IVAM: Institut Valencià de d'Art Modern

UOM: Universitat Oberta de Majors

E1: Educador de la primera acció

E2: Educador de la segona acció

I: Investigadora

CAEU: Coordinador de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG

AAEU: Alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG

TT: Tutores de la tesi

IMSERSO: Instituto de Mayores y Servicios Sociales

AFOPA: Agrupació d´Aules de Formació Permanent per a la Gent Gran de Catalunya

PAAU: Proves d'Accés a la Universitat

Índex de figures

Figura 1. Fotografia de Diego González Ragel dels bidells del Museu Sorolla de Madrid de 1932

Figura 2. Exposició temporal "*FotoPress*" de CaixaForum Barcelona durant un *Cafè-tertúlia*, una activitat destinada a les persones grans

Figura 3. Vestíbul principal del Centre Georges Pompidou de París

Figura 4. Exterior del Museu Guggenheim de Bilbao

Figura 5. Esquema fet a mà del museu actual en relació als seus públics, professionals, objectes i educació

Figura 6. Interior del primer pis de la Tate Modern a Londres

Figura 7. Interior del Museu de Belles Arts de Castelló de la Plana

Figura 8. Interior del Museu de Belles Arts de Castelló de la Plana

Figura 9. Vinyeta de El ROTO apareguda a El País, 13 de febrer de 2004

Figura 10. Programa "*Meet me at MoMA*" de Nova York

Figura 11. Exposició "*Write your own label*" a la Tate Britain de Londres

Figura 12. Imatge de l'exposició "*El do de la vida. Al voltant de l'envelliment i la seva representació artística*" al Centre Cultural La Panera de Lleida

Figura 13. "*Abraçada*" d'Ana Casas Broda

Figura 14. Fulletó de l'exposició temporal "*Rusiñol, Gauguin, Sunyer, Monet. Paisatges de la Col·lecció de Carmen Thyssen*" al CaixaForum Girona

Figura 15. Aula Gent 3.0 de l'EspaiCaixa Girona

Figura 16. Gràfic titulat "*Persones grans que han participat en activitats culturals i d'oci en les quatre darreres setmanes*"

Figura 17. Grup escolar fent una "*visita dinamitzada*" a una exposició a CaixaForum Barcelona

Figura 18. Activitat del Departament Educatiu de la Tate Gallery de Londres

Figura 19. Esquema del Model Holític d'Educació Inclusiva al Museu desenvolupat per Juanola (2008)

Figura 20. Full explicatiu del programa "*Esculturitis*"

Figura 21. Il·lustració de Jordi Labanda pel Magazine de La Vanguardia, el 22 d'agost del 2004

Figura 22. Programa "*Aprenent a través de l'art*" del Museu Guggenheim

Figura 23. Inauguració de l'exposició del programa "*Cartografiem-nos*" destinat a escolars en el Museu Es Baluard de Palma de Mallorca

Figura 24. Presentació de LABsocial Club

Figura 25: Exterior del MUSAC

Figura 26. Participants a l'activitat "*Ritus de pas*" del programa "*Viure i Aprendre*" organitzat pels Museus Nacionals d'Irlanda del Nord

Figura 27. Sala de l'exposició del Taller de la Casa Dalmases (Cervera)

Figura 28. Participants de l'activitat "*Memòria de la imatges*" del Museu Patio Herreriano i escultura de Moisés Villèlia titulada "*Homenatge a Blume*"

Figura 29: Exposició de Hamish Fulton a la Fundació César Manrique (2005)

Figura 30. Participants a l'activitat "*Teixint el patrimoni. Fem material el nostre patrimoni immaterial*"

Figura 31. Instal·lació d'Alicia Jiménez "*En Barbecho*" exposada al Centre d'Art i Creació Industrial La LABoral de Gijón del 21 de gener al 14 de març de 2010

Figura 32. Díptic de les activitats ofertes per a les persones grans pel MuVIM

Figura 33. Programa "*Cafè-tertúlia amb les arts*" al voltant de l'exposició temporal "*FotoPress*" a CaixaForum Barcelona

Figura 34. Escala de cargol del Museu del Vaticà a Roma, dissenyada per Giuseppe Momo l'any 1932

Figura 35. Diapositiva que formava part de la comunicació "*Revisant l'educació en el cas del Centre Cultural de Caixa Girona*" presentada en el II Congrés d'Educació de les Arts Visuals

Figura 36. Inauguració de la Fontana d'Or com a Centre Cultural, 27 d'octubre de 1973

Figura 37. Imatges del muntatge de l'exposició temporal *"Dibuixants, humoristes i il·lustradors de La Vanguardia. 1881-2006"*

Figura 38. Imatges del muntatge de l'exposició *"Infants. Pintures, escultures i dibuixos del Museu de Montserrat"*

Figura 39. Proposta educativa del Museu de les Aigües-Agbar titulada "*Una ploma d'aigua*"

Figura 40. Requadre de línia històrica confeccionat per l'educadora i la investigadora al voltant de la primera acció educativa

Figura 41. Dibuixos de Jennifer Rae Atkins del llibre "*Museu participatiu*" de Simon (2010)

Índex de taules

Taula 1. Confluència de tipologies de museus avui dia (Colomer i Juanola, 2005)

Taula 2. Confluència d'enfocaments conceptuals de les tendències museològiques actuals (Padró, 2000, 2003 i 2005)

Taula 3. Principals insatisfaccions expressades pels visitants dels museus i tècniques participatives per evitar-les (Simon, 2010)

Taula 4. Model de visita al museu desenvolupat per Kelly (2001)

Taula 5. Gammes de vivències durant la visita al museu (Kotler i Kotler, 1998)

Taula 6. Modes d'aproximació dels visitants a les exposicions (Lord i Lord, 1998)

Taula 7. Esquema sobre els períodes de consum a Espanya i els museus (Rodríguez Eguizábal, 2002)

Taula 8. Audiències poc representades en els museus del Regne Unit (Black, 2005)

Taula 9. Etapes del procés d'"*El camí cap a la inclusió social dels museus*" segons el Departament de Cultura, Mitjans i Esport del Regne Unit, 2000 (Black, 2005)

Taula 10. L'educació al museu com a transmissió

Taula 11. L'educació al museu com a interpretació

Taula 12. Suggeriments per elaborar programes educatius als museus destinats a les persones grans

Taula 13. Síntesi dels principals enfocaments metodològics (Marín, 2003)

Taula 14. Àrees millorables a través de la investigació (inici de la recerca)

Taula 15. Preguntes de la investigació (mitjans de la recerca)

Taula 16. Preguntes definitives de la investigació

Taula 17. Cultura reflexiva (Padró, 2000)

Taula 18. Tipus d'investigació en l'acció, relacionant els objectius, el rol de l'investigador i la relació entre facilitador i participants (Latorre, 2004)

Taula 19. Fases del projecte de la investigació en l'acció (Escudero, 1990)

Taula 20. Fases d'aquesta investigació

Taula 21. Conclusions extretes a partir de la recerca i anàlisi d'activitats educatives per a persones grans en alguns museus espanyols

Taula 22. Actors participants en relació a les fases de la primera acció

Taula 23. Els actors de la recerca i les seves implicacions en la recerca

Taula 24. Matriu per a construir l'anàlisi dels relats dels educadors del Centre

Taula 25. Rols i tasques de la investigadora durant les fases de les accions

Taula 26. Preguntes en relació al CAEU

Taula 27. Llista d'atributs del grup objecte d'estudi d'aquesta recerca

Taula 28. Preguntes en relació als alumnes de l'AAEE

Taula 29. Motivacions dels AAEE a participar de les accions educatives

Taula 30. Mètodes de recollida d'informació utilitzats en la investigació

Taula 31. Matriu descriptiva de qüestions a tenir en compte a l'hora d'organitzar les observacions (Spradley, 1980)

Taula 32. Estructura de l'entrevista per temes als dos participants de les accions

Taula 33. Estructura de l'entrevista per temes als educadors

Taula 34. Estructura de l'entrevista per temes al Coordinador

Taula 35. Estructura dels relats per temes als educadors i investigadora

Taula 36. Fonts principals per a l'anàlisi de les dades

Taula 37. Estructura de l'anàlisi de les dues accions a partir de les preguntes de la investigadora

Taula 38: Perfil sobre la disposició del temps durant la primera prova

Taula 39: Perfil de l'activitat dedicada a la primera etapa de l'exposició

Taula 40. Perfil de l'activitat dedicada a la segona etapa de l'exposició

Taula 41. Perfil de l'activitat dedicada a la tercera etapa de l'exposició

Taula 42. Perfil de l'activitat dedicada a la quarta etapa de l'exposició

Taula 43. Aspectes analitzats en relació a l'educadora

Taula 44. Perfil sobre la disposició del temps durant la segona acció

Reconeixements, agraïments, gratituds

Com sovint passa en les recerques i amb la seva excusa, al llarg d'aquests darrers anys han sigut moltes les persones amb les que he tingut contacte. Amb algunes amb molta intensitat, d'altres en períodes intermitents i d'altres han sigut relacions puntuals. És impossible esmentar-les a totes, però, vull deixar constància que sense elles no hauria estat possible aquest estudi. Tots a la seva manera, m'han acompanyat en aquest treball que avui arriba a la seva fi.

A les meves tutores, en especial, a la Dra. Roser Juanola, per la seva dedicació, estima, (infinita) paciència i sobretot, per la seva més que demostrada confiança en la meva persona. La confiança es demostra quan un creu que el trajecte arribarà al seu final: m'has acompanyat durant tots aquests anys i gràcies a tu, jo avui puc estar aquí!. A la Dra. Carla Padró, vital, positiva, bona persona, generosa, pels seus textos, per entendre les meves "*anades i vingudes*" i haver-me ensenyat a "*fixar-me bé en les coses i no donar-les per segures*". A les dues, per haver-me fet créixer professional i acadèmicament.

Evidentment, el meu agraïment als vertaders protagonistes de la recerca, els alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la UdG especialment, als Srs. Torner i Casadevall perquè sempre es van mostrar encantats amb el projecte. També un esment molt especial a en Josep Torrellas per la seva amabilitat i haver-me obert el camí.

Als meus companys del Departament de Didàctiques Específiques pels seus consells, reflexions i qüestionaments al llarg de tot aquest temps. Als meus companys de la Fundació, "*l'altra cara de la meva moneda*", especialment a la Rosa Gil per haver facilitat les meves "*absències*" i a en Juan Blázquez, un gran educador. A l'Imma, per tot el que vam construir juntes però sobretot, per la seva amistat.

A la meva família, que m'han recolzat de maneres diferents i que potser ni ells mateixos en són conscients però, que per a mi han estat vitals: a en Pepe, la Sònia, en Joan i la Guada. De manera més especial, a la meva àvia per haver-me fet pensar en aquell viatge que ens va unir de manera significativa; a la meva mare, per haver estat constant en el seu "*xantatge*" i al meu germà, per donar-me sempre una altra perspectiva de les coses.

Finalment, als que m'envolten més de prop, en Carles, per haver-me cuidat, mimat, animat i recolzat en els moments més difícils (que també hi són!), i a l'Oriol, que va arribar a mig camí i és una font constant d'inspiració.

Índex

I. INTRODUCCIÓ *p. 22*

1. Motivació, antecedents i justificació ***p. 24***
2. Problema d'estudi ***p.30***
3. Preguntes ***p. 32***
4. Objectius ***p. 33***
5. Posicionament de la investigadora ***p.34***
6. La rellevància d'aquesta tesi ***p. 36***
7. Estructura, organització o ordenació ***p.40***

II. REFERÈNCIES TEÒRIQUES *p. 44*

Primer eix: sobre els museus en el context social d'avui dia *p. 49*

1. Vicissituds dels museus en entorns canviants: una mirada a la cultura museística actual ***p. 49***
2. *Espais reverencials o comunitats d'aprenentatge?*: sobre les funcions i reptes dels museus ***p. 56***
3. Una mirada a les tendències museològiques en relació a les polítiques expositives, els visitants i les implicacions educatives ***p. 60***

Segon eix: sobre els públic(s) del museu: les persones grans com a col·lectiu emergent *p. 73*

1. Dels interrogants i dilemes d'una relació subtil: museus i públics ***p. 73***
2. Les veus dels públics ***p.76***
    - 2.1. Sobre la tipologia dels visitants ***p. 79***
    - 2.2. Sobre les motivacions per a la visita a un museu ***p. 83***
    - 2.3. Sobre la interacció del públic amb l'exposició ***p. 88***
    - 2.4. Sobre les experiències dels visitants en els museus ***p. 89***
3. Una *"revolució en procés":* museus i públics ***p.94***
4. Els públics absents ***p. 98***
5. Les persones grans com un dels públics emergents dels museus ***p. 104***
    - 5.1. Buscant dreceres: ni segona, ni tercera ni quarta edat ***p. 108***
    - 5.2. A la recerca d'una nova identitat: entre la resistència i l'acomodació ***p. 111***
    - 5.3. El temps de lleure en les persones grans: l'ús dels museus ***p. 115***

5.4. Una preocupació comuna entre les persones grans: la por a la pèrdua de la memòria *p. 119*

Tercer eix: del model de l'educació inclusiva al museu a la tendència educativa basada en les reminiscències de les persones grans *p. 125*

1. Una funció "*desenfocada*": l'educació al museu *p. 125*

2. "*Reconstruint el puzle*": breu recorregut de l'educació al museu *p. 129*

3. Dibuixant algunes tendències educatives al museu: de la transmissió a la interpretació *p. 134*

3.1. L'educació al museu com a transmissió *p. 134*

3.2. L'educació al museu com a comunicació *p. 135*

3.3. L'educació com a interpretació *p. 138*

4. Del Model Holístic d'Educació Inclusiva al Museu a la tendència educativa basada en les reminiscències de les persones grans *p. 142*

5. Sobre els models pedagògics que ajuden a confeccionar programes educatius als museus *p. 148*

6. Algunes notes sobre l'aprenentatge en els museus: el cas de les persones grans *p. 152*

Quart eix: creant connexions entre objectes museístics i narratives personals, alguns programes educatius als museus *p. 163*

1. Sobre la invisibilitat de les persones grans en els museus *p.163*

2. Una aproximació a l'oferta educativa actual dels museus per a les persones grans: de receptors passius a agents actius *p. 168*

3. "*Trencant rutines, construint oportunitats*": alguns programes educatius de museus espanyols destinats a les persones grans *p. 174*

3.1. Des del MUSAC (Lleó): "*El fil de la meva memòria o fer visible allò invisible*" *p. 176*

3.2. Des del Museu Patio Herreriano (Valladolid): "*La memòria de les imatges*" *p. 180*

3.3. Des de la Fundació Pilar i Joan Miró (Palma de Mallorca): "*Identitat i memòries presents*" *p. 182*

3.4. Des del Centre Gallec d'Art Contemporani (Santiago de Compostela): "*El quadern del passejant*" *p. 185*

3.5. Des del Museu d'Història (Madrid): "*Teixint el patrimoni. Fem material el nostre patrimoni immaterial*" *p. 187*

3.6. Des de l'ARTIUM Centre-Museu Basc d'Art Contemporani (Vitòria): "*Records compartits*" *p. 189*

3.7. Des de la LABoral Centre d'Art i Creació Industrial de Gijón: "*Sembrar és estimar. Dissabte verd a la LABoral*" ***p. 191***

3.8. Des del MuVIM de València: "*El MuVIM, els majors i ...*" ***p. 192***

3.9. Des dels CaixaForums (Barcelona, Madrid, Palma, Tarragona, Lleida, Girona): "*El cafè-tertúlia*" ***p. 194***

4. Les narracions personals de les persones grans com a recursos educatius dels museus ***p. 195***

III. DISSENY I METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ *p. 201*

1. Qüestions introductòries ***p. 203***
2. Plantejament del problema ***p. 208***
3. Preguntes de recerca ***p. 210***
4. Objectius ***p. 213***
5. Justificació de la investigació en l'acció per aquesta recerca ***p. 214***
    5.1. Potenciar la formació de professionals reflexius al museu ***p. 215***
    5.2. Superar els binomis teoria i pràctica // professional i investigador ***p. 218***
    5.3. Connectar amb l'educació al museu com a construcció de significat compartit ***p. 221***
6. Planificació i desenvolupament de la investigació ***p. 224***
    6.1. Origen del projecte ***p. 226***
    6.2. Primeres negociacions ***p. 228***
    6.2. Cap a la primera activitat ***p. 232***
    6.3. Cap a la segona activitat ***p. 237***
7. El context de la investigació ***p. 241***
    7.1. Els actors de la recerca ***p. 242***
        7.1.1. Els educadors ***p. 243***
        7.1.2. La investigador ***p. 256***
        7.1.3. El Coordinador de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG ***p. 258***
        7.1.4. Els alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG ***p. 263***
    7.2. Escenaris de la investigació ***p. 267***
        7.2.1. En centre objecte d'estudi ***p. 267***
        7.2.3. Una mirada a les exposicions temporals objectes d'estudi ***p. 272***

7.2.3.1. "*Dibuixants, humoristes i il·lustradors de La Vanguardia. 1881-2006*" ***p. 275***

7.2.3.2. "*Infants. Pintures, escultures i dibuixos del Museu de Montserrat*" ***p. 277***

8. Instruments de recollida d'informació ***p. 280***

8.1. L'observació no participant ***p. 281***

8.2. Les entrevistes ***p. 283***

8.3. Les enquestes ***p. 286***

8.4. Les notes de camp ***p. 287***

8.5. Els relats ***p. 287***

8.6. Els mitjans audiovisuals ***p. 290***

9. Triangulació de les dades o com relacionar les dades de la investigació ***p. 291***

IV.- ANÀLISI DE LES DADES DE LA INVESTIGACIÓ *p. 295*

1. Qüestions introductòries ***p. 297***

2. Al voltant de la primera acció ***p. 300***

2.1. Buscant alguna cosa més...: plantejaments (educatius) de l'acció ***p. 300***

2.2. El què va passar durant el desenvolupament de l'acció ***p. 306***

2.3. Agafant un de tots els camins possibles: el què diuen les dades ***p. 328***

2.3.1. Posicionaments de l'educadora respecte als Alumnes de l'Aula i a l'exposició ***p. 330***

2.3.2. De les relacions educatives establertes durant l'acció ***p. 336***

2.3.3. Possibilitant vincles entre memòria, narratives personals i objectes museístics ***p. 340***

2.4. Què em va portar a canviar i pensar en una nova acció? ***p. 344***

3. Al voltant de la segona acció ***p. 347***

3.1. Agafant un altre rumb, cap a un nou horitzó: plantejaments educatius per a una acció. ***p. 347***

3.2. El què va passar durant el desenvolupament de l'acció ***p. 353***

3.3. Recercant noves narratives al voltant dels objectes: el què diuen les dades ***p. 370***

3.3.1. De la visió única a la multiplicitat de mirades ***p. 371***

3.3.2. De l'autoritat a la "deriva" interpretativa ***p. 375***

3.4. Què em va portar a canviar i pensar en una nova acció? ***p. 376***

V. CONCLUSIONS ***p. 380***

1. Reconeixent els símptomes... Identificant la malaltia... ***p. 382***
2. Alguns entrebancs al llarg del camí... ***p. 386***
3. A mode de conclusions: "*tancant una porta i obrint altres finestres*"***p. 388***
    3.1. En relació a les institucions museístiques: sobre les possibilitats de canvi ***p. 388***
    3.2. En relació a les persones grans: de visitants oblidats a audiència emergent ***p. 389***
    3.3. En relació als programes educatius: explorant experiències de participació activa ***p. 390***
    3.4. En relació a la figura de l'educador: el mediador d'una "*relació experiencial*" ***p. 391***
    3.5. En relació a les accions educatives de la recerca: buscant alguna cosa més... ***p. 392***

VI. BIBLIOGRAFIA ***p. 395***

I. INTRODUCCIÓ

"*La compensació de fer-se vell (...) era simplement aquesta; les passions segueixen tan fortes com sempre, però hom guanya -finalment!- el poder que afegeix el gust suprem a l'existència -el poder d'aprofitar l'experiència, de donar-li la volta, a poc a poc, a la llum*"
Woolf (2002)

1. Motivació, antecedents i justificació.

Aquesta tesi titulada *Un estudi sobre la visibilitat i la participació activa de les persones grans a les exposicions temporals: vincles entre memòria, narratives personals i objectes museístics* és la continuació del treball de recerca per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats (DEA) *Per a una educació inclusiva al museu. Un estudi sobre la intervenció de l'educació en una exposició temporal* (2004)[1], tutoritzat per la Dra. Roser Juanola en el qual, a partir de l'estudi d'algunes de les tendències actuals de l'educació al museu es va enunciar el Model Holístic d'Educació Inclusiva que posteriorment, ha estat desenvolupat pel Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia (GREPAI) de la UdG. **En aquesta investigació segueixo abordant el tema de l'educació al museu però, centrant-me en les persones grans com a principals destinataris.** M'interessa veure com els museus perceben aquest col·lectiu, quines són les pràctiques educatives habituals i com aquests reben les seves propostes. A partir d'aquí, plantejaré dues accions educatives en el marc expositiu protagonitzades pels Alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG basades en la participació activa de les persones grans en la construcció de significat en relació als objectes museístics.

Ja fa temps que miro de pensar en l'origen que m'ha portat a dur a terme una tesi doctoral sobre museus, educació i persones grans i, després de donar-hi moltes voltes penso que potser la causa de tot plegat es troba en un fet de la meva vida més propera, més quotidiana, més personal. Ara fa alguns mesos, la meva àvia i jo vam estar recordant un viatge que vam fer juntes a Madrid en què vam visitar alguns museus de la ciutat (segurament perquè jo, en aquells moments, era una estudiant d'Història de l'Art que volia veure "*in situ*" les pintures que explicaven a classe). Mentre parlàvem vaig comprovar com ella mantenia viva en la seva memòria algunes de les imatges que havíem vist però, el més curiós va ser observar com a

[1] Com a treball de D.E.A. vaig estudiar quina era la intervenció de l'educació de l'educació a l'exposició temporal titulada "*Les llums del Barroc*" (Centre Cultural Caixa Girona-Fontana d'Or del 2 d'abril al 23 de maig de 2004) i com els seus plantejaments van incidir en l'experiència dels visitants. La investigació es basà en entrevistes realitzades a: el gestor del Centre Cultural, el comissari de l'exposició i el seu dissenyador, com a responsables de la conceptualització i planificació de l'exposició i, en enquestes dutes a terme a una petita mostra de: visitants individuals, responsables de la vigilància i responsables de grups escolars.

partir d'elles, m'explicava records de la seva infància, de la Guerra Civil, del meu avi i també, de les seves fantasies, els seus somnis, les seves aspiracions, etc. Per a mi aquella experiència va significar descobrir una persona diferent que es definia novament a través de vivències que no havia escoltat mai abans. A partir d'aquesta conversa em vaig adonar del poder de les imatges per evocar narratives, històries i relats en les persones grans i conseqüentment, de com el museu podia esdevenir un lloc per a la reminiscència si donava pas a aquelles veus com la de la meva àvia que havien sigut bloquejades, soterrades, silenciades. Un silenci que sovint s'esdevé quan els museus no comprenen que els visitants són fonts de coneixements en tant que interpreten els objectes exposats de diferents formes i que per tant, aquests tenen múltiples significats depenent del context de qui els observa. **En aquesta recerca es posarà de manifest com els museus han escollit uns discursos i ignorat uns altres, de quina manera han sobrevalorat unes experiències i discriminat unes altres, tot situant uns sabers al centre i d'altres al marge.** Però, tot i que els museus "*han associat poder a algunes rutes i no a unes altres, autoritzant aquelles rutes i desautoritzant-ne d'altres*" (Ellsworth, 2005:129), aquests poden esdevenir espais donats a les epifanies perquè permeten la descoberta i el diàleg entre records i vivències generant nous significats al voltant d'objectes, històries o idees.

Figura 1. Fotografia de Diego González Ragel dels bidells del Museu Sorolla de Madrid de 1932. El Centre Cultural Fundació Cercle de Lectors va dur a terme una exposició l'any 2011 de més de vuitanta imatges fotogràfiques d'antics oficis amb l'objectiu de reflectir la transformació de la societat espanyola a través de l'aparició de noves activitats i de la desaparició o mutació d'altres. Segons els responsables de l'exposició, aquesta mostra reflectia la fecunda relació entre fotografia, memòria i societat. Aquesta imatge m'ha interessat perquè mostra un ofici i una vestimenta que només la memòria de les persones grans guarden i rescaten quan, alguna cosa o algú, provoca l'estímul necessari.

D'altra banda, seguint amb l'objectiu de convertir el museu en una institució més democràtica tot recuperant les veus dels visitants omesos i per tant, desplaçant l'autoritat del museu, **aquest projecte posarà en evidència com poden ser de rellevants les narratives personals dels individus i les seves representacions en la construcció de significats**. En aquest mateix

sentit, Reese (2003) considera que per poder-ho dur a terme es podria recórrer, entre d'altres, a la intertextualitat i a la narració com a noves eines durant el procés de fer públic el coneixement en els museus, a les exposicions i als programes. La intertextualitat fa referència al fet que cada text sempre es refereix a d'altres i per tant, sempre hi haurà connexions addicionals a les donades. Si es trasllada aquest concepte al camp de les exposicions, ens adonarem de la importància de fomentar aquestes altres connexions que sovint no són mostrades per la institució. La mateixa autora comenta que seria interessant que els professionals dels museus creessin fòrums per intercanviar i discutir memòries, històries i narracions personals, tant culturals com socials, en trobades sobre les arts visuals i que aquestes fossin la base per presentar exposicions a partir de xarxes d'intertext on s'imbriquessin paraules, imatges i instal·lacions**.** En segon lloc, la teoria narrativa s'interessa pel fet que la identitat de cada persona es construeix no només a partir d'una base social, personal, política i experiencial sinó també, a partir de com l'individu fa significatiu allò que vol llegir i comprèn. Reese (2003) considera que en els museus, els visitants podrien ser també "*lectors i escriptors*" i anar construint varis camins paral·lels. D'aquesta manera les narratives dels visitants són tan protagonistes com les narratives dels objectes (Falk i Dierking, 1992 i 2000; Roberts, 1997). Conseqüentment, estaríem davant d'un canvi d'orientació en el museu que suposaria una revisió de la cultura institucional, de les estructures i dels departaments, dels seus rols i de la seva comprensió dels visitants. Aquesta nova orientació seria de naturalesa inclusiva ja que, implicaria deixar de banda la compartimentalització en la organització expositiva i la dicotomia expert-novell com a úniques formes del treball museològic (Padró, 2005a).

Apart d'aquesta experiència de caire més personal, l'interès per dur a terme aquest projecte s'emmarca dins del meu àmbit professional. Des de l'any 1999 treballo a la Fundació "la Caixa" (anteriorment Fundació Caixa Girona[2]): vaig començar com a becària d'un curs d'especialització en Patrimoni Cultural[3], després com a educadora de sala; més tard, com a "*educadora de despatx*"[4] i actualment, exerceixo tasques de gestió com a tècnica de projectes. Aquest ha estat un recorregut que m'ha permès passar per molts departaments de la institució, cadascun amb els seus avantatges i inconvenients, i això m'ha obligat a adaptar-me constantment a noves situacions, maneres de fer i equips de treball. És durant la meva etapa dedicada a l'educació, quan m'adono que **tot i que molts dels departaments educatius dels**

[2] A l'any 2011 la Fundació Caixa Girona va ser absorbida per a la Fundació la Caixa.
[3] Títol d'Especialització Professional en Patrimoni Cultural, UdG, 1998-2000.
[4] A "*l'educadora de despatx*" se la considera aquella persona que confecciona els programes educatius i sovint, els estudis de públic de l'entitat sense dur a terme les activitats a dins de les sales.

museus manifesten la seva voluntat d'adreçar-se a tots els públics, és l'escolar el que continua sent el protagonista de les seves activitats i en canvi, són escasses les propostes educatives adreçades a les persones grans. Aquest fet també el posa de manifest Pastor (2004) quan comenta que el públic adult, incloses les persones grans, al qual sembla dirigir-se preferentment la institució museística és al mateix temps, el gran ignorat dels serveis i programes educatius dels museus que es preocupen bàsicament, de l'oferta educativa al públic infantil i més concretament, al públic escolar.

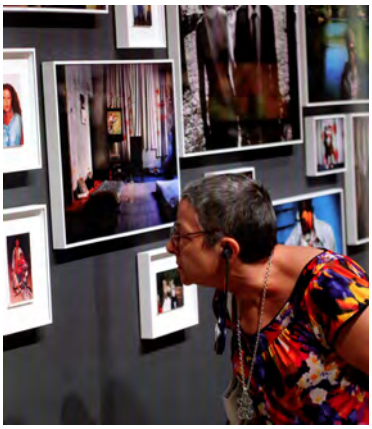


Figura 2. Exposició temporal "*FotoPress*" de CaixaForum Barcelona durant un *Cafè-tertúlia*, una activitat destinada a les persones grans. Segons la pedagogia gerontològica és el moment d'instaurar un nou paradigma, basat en el concepte d'educació al llarg de la vida, que consideri a les persones grans participants actius d'una societat que integri l'envelliment i que els consideri contribuents actius i beneficiaris del desenvolupament (Limón Mendizábal, 2004). De fet, a l'Informe Delors (1996) ja es reclamaven institucions i programes que recolzessin i potenciessin l'aprenentatge en totes les edats i en aquest sentit, els museus podien esdevenir espais d'educació, oci, desenvolupament personal, etc. per a les persones grans.

La majoria de les propostes dirigides al col·lectiu objecte d'estudi recorren a formats tradicionals de l'educació com la visita guiada transmissora, els cicles de conferències o els concerts musicals. Són pocs els museus que organitzen propostes educatives dedicades a aquest sector que impliquin una participació activa, crítica i conscient de les aportacions que poden fer aquests visitants. L'educació al museu encara segueix vinculada a un model instructor, sinònim d'educació formal, que gira al voltant de l'objecte i que es caracteritza per la transmissió de sabers objectius i universals; queda lluny la idea d'entendre la missió educativa del museu com "*una interacció entre significats i com a construccions en procés*" (Roberts, 1997:8). En aquest mateix sentit, Pastor (2004) expressa que les persones grans no es poden tractar com un mer espectador en el museu sinó que, s'ha de pretendre anar més

enllà, *"que participi, que aprengui activament, que senti el museu com un bé propi i col·lectiu, que l'ajudi a conèixer-lo i a integrar-se en ell"* (:96). Per tant, aquesta és una tesi que neix d'una observació com a professional del museu (educadora) davant d'una mancança que se'm manifesta evident: **la falta als museus de programes permanents destinats a les persones grans en els quals es fomenti una educació basada en la comunicació, la interpretació i la construcció de significat compartit**.

Paral·lelament a la meva tasca a la Fundació, de l'any 2007 fins el 2011 he sigut professora associada del Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona. Les matèries optatives de la Diplomatura de Magisteri d'Educació Primària que he impartit sempre han estat relacionades amb l'educació artística i l'educació al museu. Pel que fa a la primera matèria, sóc conscient que massa sovint s'associa l'aprenentatge de l'art a l'adquisició de coneixements d'ordre bàsicament conceptual (dates, èpoques, estils, autors, etc.), però **des de l'educació artística es poden treballar altres aspectes com l'actitud que tenim davant d'una obra d'art desconeguda; la nostra manera d'interpretar-la; les sensacions que ens desperta; el tipus de connexió que ens suggereix en la nostra memòria; etc**. En aquest cas, és interessant que els alumnes estableixin relacions entre allò que estan experimentant i els seus propis coneixements i experiències, la seva memòria i el seu passat, etc. Aquesta manera d'entendre l'educació artística va més lluny de l'ensenyament de continguts conceptuals i ens transporta cap a les actituds i els valors, cap a la recepció de l'obra d'art, cap a aspectes identitaris, cap a l'art com a producció cultural, etc. (Efland, Freedman i Stuhr, 2003). M'interessa abordar l'art com a experiència i relat obert, del relat que no conclou mai mentre hi hagi subjectes utilitzant les obres (Aguirre i Arriaga, 2010).

> "*A l'educació artística postmoderna li interessen les qüestions de diferència: classe, raça, religió, sexualitat, gènere, nacionalitat, edat, etc. (per a ser més plural i no homogènia). Està en contra de l'estètica modernista, afirmativa i universalista. A més, considera que no és tan important el coneixement o el text expert com el context i els significats ocults que el text amaga (nacionalisme, religió, elitisme, etc.). (...). A l'educació artística postmoderna li interessa el concepte d'"audiències", és a dir, el fet que les persones també tenen coses a dir sobre les obres. Això significa que l'aproximació educativa és diferent, doncs, considera que el significat artístic està connectat amb el context que construeix la gent i no amb l'expert o només amb les preconcepcions de l'art*" (Neperud, 1995, citat a López, 2009:75)

En el cas de l'assignatura *Patrimoni artístic i educació*, em vaig proposar no transmetre certeses sinó, obrir espais i ampliar horitzons, oferir visions i significats sobre els discursos dominants dels museus. M'interessava desmantellar la idea que les exposicions expliquen "*veritats*" i de manera més concreta, que l'educació al museu va més enllà de "*saber-les explicar*". **El que intentava és que els alumnes busquin els múltiples discursos que poden generar i ser generats des dels museus**. Conseqüentment, entenc que la manera d'educar al museu no es basa en formes jeràrquiques sinó que, es tracta d'incorporar en la forma de produir el coneixement les diferents visions a partir de l'experiència personal, les emocions, les perspectives múltiples, la diversitat, etc. Pel que fa a la relació amb els estudiants, des del primer moment vaig tenir clar que, com a docent, no volia convertir-me en una mera transmissora d'un discurs objectiu, vertader i tancat. La meva intenció era "*ajudar-los a descobrir les seves veus i com aquestes han sigut configurades per les seves pròpies posicions socials i les dels demés*" (Kramer-Dahl, 1999:225). Més enllà d'aquest objectiu, les classes per a mi han esdevingut un espai de retroalimentació, de deconstrucció constant i d'intercanvi de sabers. De fet, aquestes sessions m'ha permès fer una reflexió conjunta amb els meus alumnes, els quals sovint m'han aportat una nova mirada a molts dels temes que m'han anat "*rondant pel cap*" al llarg d'aquests anys i que són abordats en aquesta tesi. Pensaments, sensacions, opinions, etc. espontanis expressats per ells durant les classes m'han fet replantejar postures que tenia assentades en la meva ment i m'han generat nous interrogants.

Haig d'avisar al lector que aquest és un projecte construït des del meu punt de vista i que en cap moment, he pretès l'objectiu impossible d'agradar a tothom o que tots estiguin d'acord amb la totalitat del text sinó, d'introduir elements claus que, coincidim o no amb ells, ens permetin reflexionar i debatre sobre els temes objecte d'estudi. **Sóc conscient que el meu discurs ve condicionat pel meu context, la meva situació, la meva manera de fer, etc. i que tot plegat forma part de la recerca, així que poden haver-hi persones que el trobin particular, parcial, esbiaixat, etc**. En aquest sentit, haig d'esmentar que un dels fets que més ha influït en el desenvolupament d'aquest projecte és que durant aquest llarg període de temps, l'he compaginat sempre amb la meva tasca a la Fundació i la meva dedicació a la docència universitària. Conseqüentment, en algunes ocasions m'he sentit com una "*professional frontera*" (Acaso, 2007) perduda en terra de ningú, a cavall entre la teoria i la pràctica, entre l'empresa privada i la pública, entre la docència i la gestió, entre la tècnica i la investigadora, etc. Part d'aquest conflicte però, el vaig poder solventar quan vaig decidir investigar "*des de dins de l'entitat que treballo*" i així, vaig convertir el meu lloc de treball en el meu context per a

la recerca. Aquesta és una tesi doncs, que s'emmarca en un marc referencial determinat i dins d'unes premisses concretes.

2. Problema d'estudi.

Durant els darrers anys, hem sigut testimonis de com els museus han anat estrenyent vincles amb els seus públics oferint més activitats, obrint-se a les diferents comunitats de la societat, dissenyant programes per a col·lectius específics, etc. En aquest sentit, molts museus consideren que per a produir coneixement significatiu pels visitants, fa falta alguna cosa més que el fet d'exposar les seves obres i per això, porten a terme una activitat educativa constant i planificada. Ara bé, tot i l'evidència de la creixent rellevància de la funció educativa del museu, **la majoria d'institucions han centrat la seva voluntat per "*educar*" en proveir als seus visitants de discursos basats en la identificació d'elements formals de les obres, d'anàlisis de contextos històrics o de descripcions de vides artistes deixant de banda, les formes més personals i subjectives, com les experiències personals, les opinions o les fantasies, amb les que els visitants, en especial, les persones grans, construeixen significat**. En aquest sentit, penso que la funció educativa del museu s'hauria de centrar en reconèixer i apostar pels diferents públics com "*agents actius*" en la construcció de coneixement de les exposicions, sabent que l'educació es compon com una edificació dels relats i visions del món que heretem, fabriquem i rellegim constantment per dotar-lo de significat per així, poder accedir a la cultura (Bruner, 1998). Conseqüentment, s'entendrà que l'educació al museu més enllà d'entreteniment, oci o contemplació, pot entendre's com a construcció de significat compartit (Roberts, 1997) i com a creació de noves narratives partint dels propis visitants (Reese, 2003).

Al llarg d'aquest recorregut, he observat que, si bé és cert que l'accés al museu s'ha democratitzat a través de la programació d'activitats destinades als públics, aquests continuen concebent el públic adult en concret, les persones grans com a subjectes passius que hi accedeixen a observar i absorbir informació. A més, hi ha un altre fet a tenir en compte que és que els públics no han estat educats per intervenir de forma crítica en la interpretació de les exposicions (Hernández, 2006). De fet, durant anys, als visitants de museu se'ls hi demanava que es limitessin a contemplar les exposicions sense necessitat de participar, mentre que els professionals del museu eren els encarregats d'investigar i interpretar les obres. Conseqüentment, els visitants sembla que tinguin assumit que són ells els que reben la informació i en cap moment es consideren constructors de significat. A més, **en el cas de les**

persones grans d'avui dia es suma un altre impediment a l'hora de participar en els programes dels museus, que és el seu nivell educatiu. Aquest col·lectiu es mostra reticent a participar d'activitats culturals ja que, ha estat menys escolaritzat. Les persones grans es senten extremadament angoixades en la realització de les proves que mesuren el seu nivell d'intel·ligència o memòria, generant que els resultats siguin pitjors i a més, s'ha d'afegir la prudència excessiva d'aquestes persones que fan que encara que, creguin que ho sàpiguen no responen a l'exercici sinó n'estan completament segurs (Escarbajal de Haro, 2007).

Per la seva banda, molts museus consideren que no cal oferir una oferta educativa diferenciada per a les persones grans sinó que, opinen que aquesta oferta s'ha de dirigir a la població adulta en general. Aquesta postura sembla errònia ja que, encara que es tracta de persones grans en plenitud de les seves facultats físiques i mentals, **és necessari que se'ls hi ofereixi una programació educativa diferenciada, en funció no només de les seves possibles dificultats físiques sinó també, en funció de les seves necessitats psicològiques i socials** (mantenir una identitat pròpia, sentir-se útils socialment, assumir nous rols socials i personals, mantenir-se actius física i mentalment actius, interrelacionar-se amb els demés, etc.). Amb estratègies educatives adequades per aquest col·lectiu es deixaria de creure en el tòpic que són, per naturalesa, visitants passius i mancats de motivació, als que no interessen les propostes culturals. Potser el desinterès que sovint es menciona als museus fa referència a una falta d'adequació de l'oferta i la demanda, allò que realment espera, necessita, pensa, interessa i pot fer el grup de persones grans.

Com a conseqüència del problema d'estudi, el que m'ha interessat estudiar al llarg d'aquesta tesi és:

- com els museus construeixen els seus públics a partir dels canvis socials actuals
- de quina manera els museus afavoreixen l'accés intel·lectual, cultural, emocional i social als objectes exposats
- quines estratègies utilitzen els museus per fomentar la participació activa de les persones grans especialment, en els processos de creació de significat compartit
- quin és el paper de les narratives personals (vivències, records, imaginacions, etc.) en la construcció de coneixement dins del marc expositiu, en el cas de les persones grans
- quin és el posicionament dels programes educatius destinats a les persones grans en els museus espanyols

- com l'educador pot esdevenir el provocador d'una "*relació experiencial*"[5] entre els públics i els objectes

Amb la finalitat de poder explorar aquestes qüestions i d'altres que han anat apareixent al llarg de la recerca, **vaig portar a terme dues accions educatives, seguint la metodologia de la investigació vinculada a l'acció, al voltant del marc expositiu**. Les dues experiències, emmarcades dins del concepte de construcció de significat, es proposaven mostrar el paper actiu del visitant en la creació de coneixement en els museus. Van ser dues propostes que es situaven en la intersecció de les experiències personals, dels records històrics i/o generacionals i de les narratives que defineixen el sentit d'identitat i de lloc d'un mateix.

3. Preguntes de la recerca.

En aquesta recerca, enfront a la forma proposicional d'enunciar les hipòtesis tradicionals, orientades a l'explicació i relació entre variables, es proposa la forma dialògica a través de preguntes i respostes. Em recolzo en Whitehead (1995), que defensa la reconstrucció de les teories dels docents investigadors a través d'una forma viva de preguntes i respostes. L'autor assenyala que el significat, l'acord i la contradicció, la veritat i la falsedat, no pertanyen a les proposicions en sí sinó que, pertanyen a les proposicions en quant respostes a preguntes.

- ***Com el museu podria fer més accessibles els objectes expositius als seus públics especialment a les persones grans, trencant el discurs únic i valorant la diversitat de la seva recepció?***

  Els museus haurien de deixar de veure els objectes per la seva importància artística o històrica i els haurien de començar a valorar per a la seva "*capacitat per provocar converses*". En aquest sentit, cada museu té objectes que es presten a experiències socials. Simon (2010) per exemple, parla "*d'objectes socials*", que són transaccionals i faciliten els intercanvis. D'aquesta manera les persones es connectarien amb d'altres a través dels seus interessos i experiències comunes dels objectes que ens envolten.

[5] L'educador es defineixi com a mediador, algú que promogui interrogants en els visitants, que faciliti connexions entre els objectes culturals i les memòries i històries culturals que el visitant disposa i que fomenti una "*relació experiencial*" (Elisabeth Ellsworth 2005, Gurian 2006) del visitant amb el conjunt de l'exposició, permetent utilitzar el museu i el que aquest reculli de forma significativa per a construir significat per si mateix.

- ***Si s'entén una exposició com un sistema de negociacions entre subjectes, quines possibilitats d'interpretació tenen els públics sobre els objectes?***

  Els significats, així com la seva comprensió i valoració no està només en l'objecte sinó també, en la construcció social que els públics realcen de la seva interacció amb aquest. En aquest sentit no es poden oblidar els processos de re-significació continua i canvis d'ús a la que es sotmès un mateix objecte durant la seva existència (Galindo, 2004). De fet, el penúltim esglaó d'aquest procés es troba en el propi museu, on els seus professionals doten als objectes expositius de nous usos i significats en funció del seu discurs museològic mentre que el darrer pas, és el protagonitzat pels públics els quals donen noves re-significacions als objectes, d'acord amb les seves experiències i coneixements previs.

- ***Com els museus poden confeccionar programes educatius que tinguin en compte les narratives personals amb les que les persones grans construeixen significat?***

  Les propostes museístiques s'haurien d'entendre com un discurs obert de construcció col·lectiva i no com a producte final i acabat, fomentant per exemple, la utilització de les històries personals per una construcció nova de significat dels objectes i amb una posada en escena que alterna espais d'informació, diàleg, reflexió i construcció de nous discursos. Plantejant programes educatius com a espais perquè les persones grans puguin "*crear, compartir i connectar*" les seves experiències culturals individuals i col·lectives amb els continguts del museu. Els visitants ja no són agents passius sinó que, esdevenen veus consultades i escoltades i formen part de les idees i discursos a partir del consens, la confrontació, la selecció entre professionals, públics i fins tot, públics absents.

- ***Com pot l'educador de museu provocar una "relació experiencial" en els visitants, entenent les exposicions com a discursos oberts?***

  Pel que fa als visitants, tenint en compte que el què crida l'atenció als professionals del museu, no és el mateix que crida l'atenció als seus visitants i pel que fa a ells mateixos com a professionals del museu, sent capaços de construir coneixements a partir de la reflexió i comprensió de la situació on exerceixen la seva pràctica, utilitzant metodologies que promoguin una pràctica professional reflexiva que revisi i millori les propostes dutes a terme i que al mateix temps recolli les veus dels vertaders protagonistes.

4. Objectius.

Tenint en compte que la finalitat principal d'aquesta tesi és ***promoure el valor dels museus i centres culturals com a espais d'educació al llarg de la vida*** se'n deriven aquests objectius:

- Proposar propostes educatives per a les persones grans que potenciïn la construcció de significat compartit al voltant de les exposicions i en les quals esdevinguin participants actius.
- Trencar amb la visió unidireccional dels projectes expositius i potenciar la vinculació emocional a través de narratives personals significatives.
- Reconstruir les experiències de les persones grans en programes de caràcter cultural i educatiu organitzats al voltant de les exposicions i en el context museístic.
- Instaurar la cultura investigadora entre els professionals del museu, considerant-la una activitat autoreflexiva amb la finalitat de millorar la seva pràctica laboral.
- Contrastar quina és la posició de l'educador de museu en relació amb la institució i la resta de professionals del museu.
- Identificar com es construeix la identitat de l'educador de museu, com es defineix la seva pràctica professional i com aquesta encaixa amb la filosofia del museu.

5. Posicionament de la investigadora.

En nombroses ocasions, he sentit que el recorregut seguit per arribar fins aquí ha sigut llarg, feixuc i laboriós principalment, per la meva manca de coneixements metodològics i epistemològics al inici d'aquest doctorat. El fet de venir d'uns estudis de llicenciatura d'Història de l'Art, amb una visió moderna del coneixement, basada en els grans relats, en els sabers objectius i universals i en la transmissió com a mode d'ensenyament, va fer que comencés aquest doctorat "*coixa*" d'aspectes relacionats en l'epistemologia i la metodologia, que vaig anar pal·liant amb les classes de doctorat dedicades a aquestes matèries, amb les lectures bibliogràfiques, amb les consultes a professionals, etc. **Aquesta etapa de "*formació metodològica*" (o, com a conseqüència d'ella) va anar lligada a un procés de "*des-aprenentatge*" que es va caracteritzar per qüestionar tot allò que donava per fet, tots aquells coneixements que durant anys vaig donar per bons i sobretot, la meva forma d'apropar-hi i relacionar-m'hi.** Tot plegat, ha fet que el camí d'aquesta tesi es convertís en un procés en el

que avançava per després, tornar a retrocedir i així, successivament. De tal manera que el ritme de la recerca es va convertir en un vaivé d'anades i vingudes, alhora que algunes de les constants més freqüents han sigut les ambigüitats, les incerteses i els dilemes. En definitiva, en aquests moments puc dir que la trajectòria que he seguit ha estat una experiència enriquidora, que m'ha exigit d'un aprenentatge constant.

Paral·lelament a la formació metodològica que em demanava aquest doctorat, **vaig haver de fer front a una altra carència dins de l'àmbit professional com a educadora de museu que era la falta de formació en teories educatives.** En aquest sentit vull recollir la frase de Maria Acaso (2007) respecte una de les contradiccions més evidents de la figura de l'educador de museu i que reflexa perfectament la situació en la qual em vaig trobar al entrar en el món laboral.

> "*En cap dels plans d'estudi de dita llicenciatura (fent referència a la d'Història de l'Art), en cap de les universitats públiques o privades del territori espanyol, existeix una sola assignatura dedicada a la didàctica. Aquesta situació ens condueix a una gran paradoxa en quant a la informació inicial dels educadors de museus, i és que la majoria dels departaments d'educació dels museus espanyols estan formats per professionals que en la seva formació inicial no han cursat estudis sobre teoria de l'educació*" (:285)

Així doncs, és curiós observar com, una part important dels llicenciats en Història de l'Art acaben tenint en l'educació, ja sigui formal (escoles, instituts o universitats) o informal (museus, fundacions, mitjans de comunicació), un dels seus destins naturals en el camp laboral però que, cap ha rebut una formació en teories educatives durant la seva etapa universitària. Davant d'aquest panorama o com a conseqüència d'ell, els cursos de postgrau en l'educació de museus han proliferat en els darrers anys en moltes universitats catalanes i espanyoles[6]. Perquè, especialitzat en Història de l'Art, no vol dir en Educació al museu. **És evident que per esdevenir educador de museu has de tenir coneixements en Història de l'Art però, a més es requereixen habilitats que tenen a veure amb altres camps dels sabers com: la psicologia, la sociologia, la comunicació, etc**. Ara bé, la majoria d'educadors s'han de formar en aquestes matèries quan ja estan exercint com a professionals i de fet, està força estesa la idea que la professió d'educador s'ha d'aprendre només des de l'experiència (Mesías, 2008). Però, el

[6] Són nombrosos els cursos de doctorat, màsters o postgraus dedicats de l'Educació i els Museus. Aquí n'hi ha alguns exemples: Diploma en Educació Artística i Museus (Universitat de València), Màster en Museus: Educació i Comunicació (Universitat de Saragossa), Máster Universitari en Educació i Museus: Patrimoni, Identitat i Mediació Cultural (Universitat de Murcia), Curs d'Extensió Universitària Museus i Educació, possibilitats didàctiques per a la interpretació del patrimoni històric (Universitat de Sevilla).

coneixement adquirit a través de l'experiència és insuficient per satisfer les demandes professionals per tant, els educadors han de recórrer a un cos de coneixement sistemàtic.

> "*El coneixement dels educadors està normalment implícit en els seus patrons d'actuació; sembla adequat dir que el seu coneixement és la seva acció (...) Els educadors sovint no són conscients d'aquest coneixement tàcit i, havent après les seves habilitats intuïtivament, descriure-les es converteix en alguna cosa problemàtica i complexa. Per a poder utilitzar aquest coneixement, Schön introdueix el concepte de "reflexió sobre l'acció" com un mitjà pel qual el coneixement professional pot representar-se com un procés de plantejar i resoldre problemes"* (Hoyle i John, 1995, citats a López, 2009:89)

Per a la recerca de la tesi he escollit la perspectiva qualitativa i he utilitzat principalment, la metodologia de la investigació vinculada a l'acció però, agafant enfocaments propis d'altres metodologies com les narratives, l'etnografia o l'estudi de cas. Pel que fa a l'aspecte relliscós d'agafar un rol o un altre com a investigador, m'he situat en la concepció del professional com a pràctic reflexiu tal com ha descrit Schön (1992) i que anteriorment, ja havien treballat Dewey (1989) o Stenhouse (1987). Per tant, **em plantejo el museu, no com un espai passiu i erudit sinó, com un lloc d'investigació i desenvolupament professional**. Un investigador que es qüestiona la seva pràctica laboral, que identifica problemes, els investiga, reflexiona sobre ells i proposa accions d'intervenció per a la seva millora (Latorre, 2004). En el meu cas vaig prendre partit per participar en la construcció de les dades recollides i en la seva interpretació per tant, el meu paper ha sigut el d'una investigadora que està dins de la recerca*, "que sosté històries i no només les recull"*, que es mostra un personatge vulnerable i necessàriament en crisi (Connelly i Clandinin, 2000). Són diversos els autors amb els quals em baso per a la recerca i molts d'ells provenen de diversos camps d'estudi: la investigació en l'acció (Kemmis i Mactaggart, 1988, Elliott 1990, 1993, McKernan 1999, Latorre 2004), la fenomenologia (Van Manen, 2003), l'estudi de casos (Stake, 1998), la investigació qualitativa (Taylor i Bogdan 2002, Flick 2004), les narratives (Connelly i Clandinin, 2000), l'etnografia (Goetz i LeCompte, 1988, Vázquez i Angulo 2003).

6. La rellevància d'aquesta tesi.

Aquesta és una investigació que s'insereix transversalment en diferents camps de coneixement: els estudis de museu, l'educació artística, l'educació al llarg de la vida, la

gerontologia educativa, etc. i per tant, penso que la poden valorar persones de formació molt diverses. Concretament, dins del context museístic es pot considerar que fa aportacions en relació a:

- la reformulació del imaginari social vinculat a la vellesa i al procés de l'envelliment, començant a veure a les persones grans com agents actius dins de la nostra societat
- la consolidació de l'educació com a funció essencial del museu
- la conceptualització de la tendència educativa al museu basada en les reminiscències de les persones grans
- la professionalització de la figura de l'educador dins de l'estructura del museu
- la instauració de propostes educatives destinats a les persones grans en el marc dels museus i de les exposicions temporals dins de les programacions permanents dels museus

La situació i el context que envolta a les persones grans ha sigut objecte de debat i col·lectiu a tenir en compte des de diferents organismes internacionals i nacionals. Des de la dècada dels anys vuitanta s'han anat succeint una sèrie de fites significatives que han contribuït en major o menor grau a fomentar la participació de les persones grans . Si bé és cert que encara perviuen mites i prejudicis socials entorn al món de la vellesa, també és cert que en aquestes darreres dècades s'ha avançat en la redefinició de les imatges tradicionals de la vellesa i de les persones grans. En aquest sentit, **aquesta tesi també vol contribuir a enderrocar molts d'aquests estereotips negatius entorn a aquest col·lectiu.** Mites elaborats molt sovint des de la cultura occidental i que avui dia mostren les seves fissures davant una realitat que se'ns revela evident com la creixent presència social de les persones grans en l'escena pública, la transformació de la manera de considerar a les persones grans passant de "*problema social*" a "*capital social*", el canvi de les institucions d'una visió assistencialista i compensatòria d'ajuda a les persones grans a una posició de reconeixement de la seva autonomia i de capacitat de participació activa entre d'altres. Progressivament les persones grans han anat adquirint protagonisme dins de la societat tant en les organitzacions, serveis, institucions obrint una nova perspectiva en les pràctiques i estratègies de participació social, cultural i educativa. Des del col·lectiu de les persones grans hi ha un creixent interès per a participar en activitats de caràcter formatiu, d'actualització, d'educació al llarg de la vida, passant a segon pla aquelles accions d'oci consumista o de mer entreteniment. Aquest estudi es suma a les teories actuals que destaquen la necessitat d'establir una nova cultura de l'envelliment, una cultura que consideri a les persones grans "*agents i beneficiaris del desenvolupament i que estigui basada en un*

model de desenvolupament, participació i auto-realització de l'ésser humà en aquesta etapa de la vida" (Pedrero, 2001:7).

D'altra banda, l'educació al museu s'ha incorporat tard i "*d'esquenes*" i en molts casos, encara es troba en una situació de complementarietat. Una prova d'aquesta situació és la manca de consens per una banda, a l'hora d'unificar definicions, terminologies i conceptualitzacions al voltant de l'educació que, segons el context pot anomenar-se: difusió, didàctica, comunicació, pedagogia, etc. El fet que existeixen enormes variacions entre els propis museus pel que fa als seus discursos, a les seves pràctiques i als seus professionals fa que sigui molt difícil generalitzar la situació actual de l'educació al museu. Amb tot, darrerament, són nombrosos els congressos[7], les tesis doctorals[8], els màsters, etc. que ajuden a consagrar, almenys des del terreny teòric, l'educació dins de l'estructura del museu. En aquest sentit, **l'estudi pot ajudar al reconeixement institucional de l'educació al museu i a la figura de l'educador** posant en valor la seva tasca, la seva professionalització i la seva consolidació dins de l'estructura museística.

De manera més concreta, la tesi vol **ajudar a omplir un espai buit en la programació de propostes educatives per a les persones grans en el marc dels museus**. Existeix la tendència generalitzada en els museus a programar activitats principalment, pel públic escolar i les famílies deixant de banda, les persones grans, que s'inclouen dins de la categoria de públic general. Hooper-Greenhill (1998) ja comentava que els museus poden arribar a ser llocs perfectes d'aprenentatge per a totes les edats. Aquesta adaptació del museu suposarà canvis en la pròpia institució, en el consideració dels visitants, en els seus models educatius, etc. A més, si tenim en compte les darreres investigacions sobre educació de persones grans, es demostra com la capacitat d'aprendre durant la vellesa no és ni millor ni pitjor que durant la

[7] I Congrés Internacional de Museus i Educació (Valencia, 2005); I Congrés Internacional d'Educació Artística i Visual (Sevilla, 2006); II Congrés d'Educació de les Arts Visuals (Barcelona, 2007); II Congrés Internacional d'Educació Artística. (Granada, 2007); I Congrés Internacional "*Els museus en l'educació. La formació dels educadors*" (Madrid, 2008),

[8] Padró, C. (2000) *La funció educativa dels museus: un estudi sobre les cultures museístiques,* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona; Almazán, L. (2007) *Dimensión educativa de los centros de arte: investigación basada en usuarios del Centro José Guerrero de Granada*, Tesis doctoral, Universitat de Granada; López, E. (2009) *¿Profesionales de la educación en el museo? Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona; Pou, C. (2010) *Investigación etnogràfica en el museo como herramienta para favorecer la comprensión de la cultura visual*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona; Arriaga, A. (2010) *Concepciones del arte y la interpretación en los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain de Londres*, Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra.

adolescència o infància, sinó diferent. Ara bé, els museus han de ser conscients d'aquesta diferència a l'hora de programar les seves propostes.

> "*Els museus ocupen una excel·lent posició per a oferir un servei d'educació continuada que pretén que les persones no deixin d'adquirir coneixements quan arribin a determina edat (...) L'aprenentatge al llarg de la vida es produeix pel desig personal i per les circumstàncies, i va progressant segons les necessitats del qui aprèn. En molts sentits, l'aprenentatge es considera una forma de vida, d'ampliar horitzons contínuament i de fer front als problemes, encara que siguin petits. Els museus poden oferir diferents ocasions per aprendre d'una forma formal i informal, per observar o per participar activament, per disfrutar de cursos llargs i perfectament organitzats o de moments únics i memorables*" (Hooper-Greenhill, 1998:221)

En aquest mateix sentit, l'Informe de la Comissió Internacional de la UNESCO sobre l'Educació pel segle XXI defensa el fet que l'educació es vinculi a totes les etapes de la vida d'una persona és a dir, "*com una construcció continuada de la persona humana del seu saber i de les seves aptituds, i també de la seva facultat de judici i acció*". Així doncs, els museus poden contribuir a facilitar les funcions de l'educació revisant el seu paper de productors d'informació situant-se en el model democràtic com a comunitats d'aprenentatge. Aquesta recerca ens permetrà **un avanç important en relació amb l'aprenentatge de les persones grans i la producció dels sabers en el món museístic i expositiu**. Un dels objectius del treball és el de reflexionar sobre la necessitat de noves pràctiques educatives per a les persones grans en el marc dels museus que no es limitin tan sols a compensar limitacions socials i personals sinó que generi noves fomes d'innovació i de progrés personal. En la cinquena Conferència Internacional d'Educació de les Persones Adultes (CONFINTEA V) ja es va manifestar que els museus poden esdevenir entorns educatius favorables per oferir oportunitats d'ensenyament i aprenentatge per a les persones grans adaptades als seus interessos, necessitats, motivacions, etc. És en aquestes institucions on, el coneixement i l'experiència de les persones grans amb el seu bagatge de sabers han de ser aprofitats per millorar la seva pròpia qualitat de vida i la d'altres generacions. Els museus poden elaborar diferents experiències educatives que es proposin per exemple, utilitzar els objectes exposats per animar a la gent a compartir i discutir els seus records. Es tracten d'exercicis d'introspecció, interrelació personal i reforç de la identitat col·lectiva que beneficia tant als participants com al propi museu. Per tant, una forma positiva perquè aprenguin les persones grans és utilitzant el seu extens bagatge personal.

> "*El concepte d'educació significa més que adquirir habilitats i més que educació formal. Inclou contextos informals i no formals d'aprenentatge, capacitant als individus adults per a participar en processos de pressa de decisions en el camp polític, econòmic i social, convertint-se en agents de canvi actius. (...). Les famílies, institucions, comunitats, societats i cultures –com entorns d'aprenentatge actius- són d'importància crucial en la transició a l'era de la informació i la comunicació"* (Informe CONFINTEA V 1997:10)

D'altra banda, el model transmissor d'aprenentatge passiu fomentat per molts museus ha intimidat als públics especialment, a les persones grans. S'ha de pensar que moltes persones grans de l'actual generació tenen dificultats per accedir i disfrutar dels béns culturals. S'ha dit que l'insuficient nivell d'estudis limita la seva capacitat de participació en els diversos sectors i aspectes de la vida comunitària (Pla Gerontològic, 1993:120). Aquesta tesi per tant, vol aportar algunes eines per a **cercar estratègies al museu que fomenti la participació activa de les persones grans en la construcció de coneixement**. Dins d'aquestes estratègies es proposa la tendència educativa basada en les reminiscències en les quals les persones grans es poden sentir partícips d'una missió concreta que és la de portar un patrimoni que es conserva només en els seus records. Det fet, moltes de les persones grans busquen un espai en el qual puguin expressar els seus sentiments, explicar les seves vivències, crear lligams amb persones afins i aprendre sobre art, història, ciència, etc.

7. Estructura, organització o ordenació de la tesi.

Aquest estudi ha passat per diverses etapes ja que, s'ha hagut d'adaptar als canvis professionals i personals que he viscut durant aquests darrers anys. Sovint ha estat un treball discontinu pels salts en el temps i espais que sovint es pot entreveure en la seva falta de narració lineal. El treball dedicat a la recerca i la lectura de referents bibliogràfics tant els que fan referència a l'epistemologia i la metodologia com els dels estudis de museus, van durar un temps inicial perllongat de l'estudi ja que, va servir per aclarir conceptes, punts de partida i fonaments de la investigació. Paral·lelament a aquesta etapa, vaig començar els contactes amb els Alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la UdG, tant per parlar dels temes relacionats amb les accions educatives objecte d'aquest estudi com del funcionament, les característiques i la situació de la pròpia Aula. Després d'una aturada important per motius personals i professionals, quan es reprengué l'estudi fou per recol·lectar, organitzar i redactar tant els resultats de les accions dutes a terme com dels apartats dedicats a la referències teòriques.

Tot plegat fa que aquesta tesi quedi organitzada amb els següents apartats:

- Un apartat dedicat a les "*referències teòriques*" que esdevé un estat de la qüestió a partir de quatre grans eixos: la situació dels museus dins de les dinàmiques socials, històriques i culturals pròpies del context actual; la rellevància dels vertaders protagonistes dels museus, els seus públics, deixant d'entendre'ls com a consumidors i considerant a les persones grans com a col·lectiu emergent; el tractament de l'educació al museu com una eina per a crear propostes conjuntament entre professionals i públics dels museus i concretament, anunciar una nova tendència educativa basada en la rememoració de les narratives personals de les persones grans i per últim, posar sobre la taula alguns dels programes educatius existents dins dels museus per aquest sector de la població.

- Un apartat dedicat a la "*metodologia*" on es descriu tot el disseny de la recerca i el procés que aquesta ha seguit des de l'elecció de dur a terme una investigació vinculada a l'acció, fins a les negociacions amb els actors, les descripcions dels escenaris, etc. En aquest punt presento no només els Alumnes de l'Aula com a participants d'aquesta recerca sinó també, els seus protagonistes, els educadors del Centre que van dur a terme les dues accions educatives. A més, també es mostraran les diferents fases que ha seguit aquesta investigació intentant ensenyar les llums i les ombres de tot aquest procés.

- El tercer apartat és el de "*l'anàlisi de les dades*" provinents de les dues accions educatives que es van dur a terme. Cada acció educativa s'ha valorat seguint una pauta de quatre punts: el primer, són els plantejaments educatius sobre els quals s'ha elaborat l'acció educativa; el segon és la descripció del què realment va succeir al llarg de l'acció; el tercer punt està destinat a l'estudi de les dades en funció dels objectius marcats per a cada proposta i el darrer punt mostra les consideracions finals del perquè es va decidir dur a terme una nova acció.

- Les conclusions esdevenen el darrer apartat de la tesi i recullen les reflexions finals que s'han anat gestant al llarg de tot aquest procés i les futures perspectives d'investigació.

II. REFERÈNCIES TEÒRIQUES

> "*Hi ha tantes coses als museus que necessites aquell curiós aparell anomenat "audioguia" per no sentir-te perdut. Ara mateix, en la sala d'un gran museu, sóc l'única persona que no porta un aparell enganxat a l'orella. Vagarejo davant els quadres com un gos sense amo, sense una veu que em xiuxiuegi a quina escola pertanyen les pintures, quina guerra es lliurava en aquell moment, quines influències va rebre l'autor, quantes amants va tenir. Penso seriosament a treure el mòbil i fingir que algú em va traduint el que veig. Fins i tot, em plantejo la possibilitat d'unir-me a un grup de japonesos. Afligida acabo per fixar-me només en els marcs"*
>
> Coixet (2004)

Aquesta part de la tesi dedicada a les referències teòriques està dividia en quatre grans eixos: el museu com institució; els públics dels museus; les principals tendències educatives actuals i per últim, els punts de creuament entre els museus, les persones grans i els programes educatius. En el primer eix, el dedicat als museus en el context social actual, es dur a terme **una re-lectura de les institucions museístiques centrada en alguns dels problemes que es plantegen avui dia** pel que fa principalment, a la seva relació amb els visitants i als seus sistemes d'exposició i interpretació de les obres. Aquest apartat em serveix per contextualitzar la recerca dins de l'entorn museístic actual que es troba en un moment de trànsit al voltant de diversos dilemes fruits de la nostra societat. Les institucions museístiques s'han anat configurant segons les transformacions que ha patit la cultura occidental "*arrossegant amb ells una personalitat atzarosa, canviant, fruit dels vaivens històrics, de tendències contraposades, de modes més o menys perdurables, de revisions, fracassos i esperances*" (Díaz Balerdi, 1994:48). Conseqüentment, els museus actualment viuen en una paradoxa que, consisteix en "*conciliar exigències de signe oposat amb la finalitat de no destruir els trets heretats dignes d'apreciació sense deixar de fer front als nous dilemes"* (Pearce, 1998:12). Els museus, com a institucions nascudes dels valors de la Il·lustració, continuen perpetuant l'estabilitat, la permanència, l'autenticitat i les metanarratives però, davant el nou marc, poden esdevenir zones de controvèrsia i contestació, llocs d'escrutini públic (MacDonald i Fyfe, 1996).

El segon eix parla dels públics del museu, emfatitzant a les persones grans com una de les audiències emergents dins de la institució museística. És un apartat dedicat principalment, a saber **què mou a les persones a l'hora d'escollir visitar una exposició i sobretot, com els visitants construeixen els seus propis significats a partir de les seves experiències culturals**. Per això, faig un repàs a alguns estudis de públics rellevants duts a terme per diversos especialistes (Asensio 2002, Doering 1999, Falk i Dierking 1992, 2000) i incideixo en la idea dels

"*públics absents*" per abordar més tard, les persones grans com una de la noves audiències dels museus.

El paper de educació al museu configura el tercer eix teòric d'aquest apartat i en ell s'analitzen els diferents significats de l'educació al museu: el de "*comunió estètica*" entre l'objecte exposat i el visitant, el de transmissor de la pròpia col·lecció, el d'experiència d'oci i diversió entre els consumidors de museu o el d'acte de reflexió i de creació de noves narratives (Roberts, 1997). També es descriu amb detall el Model Holístic de l'Educació Inclusiva al Museu desenvolupat des del Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia (GREPAI) de la UdG i **es dibuixa una nova tendència educativa dirigida especialment al col·lectiu de persones grans basada en el treball de les reminiscències, dels seus records, de les memòries.** Aquesta tendència parteix de la base que els objectes artístics poden esdevenir vehicles per a destapar noves perspectives i descobrir alternatives de significats mitjançant l'establiment de vincle amb fets de caràcter experiencial, personal, quotidià.

Per últim, hi ha l'eix protagonitzat per les aportacions que poden fer els museus envers a les persones grans i, a la inversa. En aquest punt es reflexiona de l'oferta educativa actual dels museus, dins d'un marc general, destinada a les persones grans incidint sobretot en aquelles **propostes basades en la memòria, que són les que compten amb més acceptació i constitueixen una valuosa manera d'implicar activament a les persones grans en l'activitat museística**, al mateix temps que un interessant exercici de introspecció personal. A més, s'esmenten alguns dels programes educatius duts a terme en museus d'àmbit estatal dirigits a aquest tipus de públic que o bé, perquè es dirigeixen a les persones grans o bé, perquè utilitzen una metodologia de treball que pot resultar efectiva per aquest col·lectiu han estat descrits i analitzats en aquest apartat.

> *"El que cal capturar i teoritzar avui... són els camins pels quals el museu i la cultura d'exhibició en el sentit més ampli proporcionen un terreny que pot oferir narratives múltiples d'interpretació en un moment en què les metanarratives de la modernitat, incloses les inscrites en la recerca museística universal, han perdut la seva capacitat de convicció, quan cada vegada hi ha més gent àvida de sentir i veure altres històries, de sentir i veure històries d'altres persones, quan les identitats es configuren a partir de negociacions entre múltiples interpretacions que mai cessen i que ja no es donen com un fet estàtic, fix en el marc de la família i la fe, la raça i la nació"* Huyssen (1995:34)

Primer eix: els museus en el context social d'avui dia.

1. Vicissituds dels museus en entorns canviants: una mirada a la cultura museística actual.

Societat del coneixement (Tedesco, 2000)*, societat postcapitalista* (Drucker, 1993)*, societat postmoderna* (Lyotard, 1984)*, societat líquida* (Bauman, 2003), *societat en xarxa* (Castells, 1997)*,* etc. són termes que s'utilitzen per referir-se a la societat en la qual vivim i que indiquen que, des de finals del mil·lenni passat, un nou món està prenent forma. El sociolòleg Manuel Castells (1997) ha descrit que les societats avançades es troben en un procés de transformació estructural conseqüència de l'impacte combinat d'una revolució tecnològica, de la formació de l'economia global i dels modes de constitució de les identitats individuals i col·lectives. Aquests canvis combinats i connectats marquen el declivi d'un període socio-històric clau i l'arribada d'un altre amb noves formes d'organització social, econòmica, política i cultural, que afectaran al món de la cultura en general i més concretament a les institucions museístiques. Dins d'aquest marc, es veurà com **els museus cavalquen entre valors moderns i postmoderns, entre la tradició de cultura d'èlit, la democratització cultural i la democràcia cultural**. És per tant, un bon moment perquè els museus, es plantegin nous desafiaments com per exemple, el de deixar de ser "*legitimadors culturals i convertir-se en generadors d'informació*" (MacDonald, 1992:164).

> "*En aquest món de fluïdesa (inestabilitat), de difusió directa de la informació i de la globalització de les relacions econòmiques, de les pràctiques polítiques, de la comunicació i de la cultura, el museu no pot esdevenir ja –d'acord amb l'anàlisi de Foucault- una*

heterotòpia sòlida (massissa). És a dir, un focus institucional que distingeix la diacronia després de la sincronia prevalent, concentrant el passat en una experiència visual i elevant els seus vestigis a proves arqueològiques, històriques i folklòriques, a imatges-símbols que visualitzen la presència diacrònica de la nació. D'altra banda, ja no pot constituir un ens tancat i autònom demarcat que és aproximat de manera unidimensional, paratàctil i lineal, pretenent la petrificació i la monumentalitat del temps històric, dels objectes històrics, etnològics i artístics que s'exposen amb la finalitat que funcionin en la seva atemporalitat i en les seves relacions recíproques com a moments-fase de l'autoexecució de la col·lectivitat nacional, com a narracions concentrades de la història de la nació" (Grafakou, 2008:21)

Del paper canviant que ha exercit el museu segons el moment històric corresponent, n'ha parlat Guasch (2008). Segons l'autora, en el període anomenat "*alta modernitat*", la principal i quasi única institució mediadora entre les obres individuals i el públic era el museu, entès com a "*temple de l'art i santuari*". Com a exemple de museu modern, Guasch esmenta que, el MoMA de Nova York, representaria la imatge perfecte de "*cub blanc*" de la modernitat, definit pel crític Brian O'Doherty (1999) com un "*mecanisme transicional, que intentava anular o fer "taula rasa" del passat, i al mateix temps controlar el futur invocant modes transcendentals de presència i poder*" (:10). És a través d'aquest espai mancat de decoració, en un context neutral, pur i absolut per a les obres d'art, que es reforçarà una concepció de l'espectador com un "*ull incorporeu*". En aquest cas, s'està en ple triomf de la *"cultura avançada*", que ha cancel·lat els seus valors en nom d'una abstracció anomenada "*llibertat*" i de l'obra única. L'espectador no té rostre, és quasi sempre una "*espatlla, que es para i mira*" i el seu millor aliat, "*l'ull*". L'art que es deduïa d'aquest entorn neutral que proporcionava una certa pau i relaxament respecte a la sorollosa metròpolis de l'exterior, no té res a veure amb els diners, amb l'economia, amb la política o amb allò social sinó que, més aviat pertany al universal i atemporal regne de l'esperit, tal com diu Duncan (1995) "*quant més estètiques siguin les instal·lacions, quants menys objectes hi hagi i quant més buides estiguin les parets, més sacralitzat serà el museu*" (:17). En això es manté la pretensió de **presentar obres d'art com si no fossin productes d'una societat específica o d'un compromís polític determinat sinó, més aviat de l'expressió d'un geni individual,** justificant la ideologia del individualisme que es dedueix de l'ordre capitalista i el discurs de l'alta modernitat, la ideologia del geni, del cànon, de l'originalitat, del progrés, i l'evolució: la ideologia historicista i teleològica.

A finals de la dècada dels setanta, el model d'institució museístic clàssic burgès estava en vies de ser reemplaçat per una lògica institucional de caràcter "*corporatiu*" i sobretot, per un concepte més populista de l'esfera pública. El progressiu pas de la societat industrial a la societat post-industrial va suposar un substancial replantejament en les relacions entre l'art i les institucions i dins de la família de les institucions culturals, el museu segons Huyssen (2002), d'ésser "*el que se'n portava les bufetades (Adorno, als anys setanta, el va comparar amb un "mausoleu") va passar a ser el fill predilecte*" (:42). **Durant els anys setanta i vuitanta, la societat del consum va trobar el seu "*contrapunt*" en una "*museomania*" implacable: es van projectar i construir cada vegada més museus a grans i petites cuitats europees**. El paper del museu com a "*lloc elitista*", com a pal de la tradició i de la cultura elevada, va començar a cedir terreny al museu com a "*mitjà de masses*", com a "*incomparable marc d'una "mise-en-scène" espectacular i d'una gran exuberància operacional*" (Huyssen, 2002:42).

Figura 3. Fotografia del vestíbul principal del Centre Georges Pompidou de París. El Centre Georges Pompidou de París, en la seva aposta per una democratització de la cultura, a través de la ruptura de les tradicionals fronteres entre art elevat i cultura de masses, va ser el primer en aplicar múltiples perspectives: tant important era la biblioteca com l'entrada o la sala d'exposicions.

El museu ja no es podia descriure com una institució única, de fronteres estables i ben delimitades i s'havia convertit en un paradigma clau de les activitats culturals contemporànies. Tot això era fruit d'una acceleració, que no només afectava al status de l'obra d'art sinó, a la fundació de nous museus, a l'expansió dels antics i a la comercialització de samarretes, cartells, targetes nadalenques i reproduccions per a cada exposició. És en aquest moment quan al vell ritual de l'experiència estètica es van sumar dos nous conceptes: entreteniment i espectacle, definit com a "*capital acumulat fins el punt de convertir-se en imatge*" (Huyssen, 2002:58). Tanmateix, **aquesta popularització de la cultura no van fer que els continguts fossin més accessibles sinó, tot el contrari, fomentà la bretxa entre els iniciats i els que no, en una concepció moderna i reproductiva de l'adquisició del coneixement** (Borja-Villel, 2005). En

aquest context, el que se li demanà al museu es que impressionés al gran públic; que estigués dotat de nombrosos serveis (botigues, restaurants, guarda-roba, llibreria, cafeteria, etc.) i que les seves principals funcions fossin la comunicació, la difusió i el màrqueting. Eren institucions que buscaven els beneficis econòmics i que la seva presència tingués impacte sobre el lleure i el turisme cultural. Era una concepció del museu orientat cap a les exigències del mercat, a la recaptació de beneficis econòmics i on els visitants es convertien en consumidors i/o clients. En aquest cas es tracta d'un model de museu suposadament dinàmic, que crea la política del gran públic per sobreviure i no per aprendre d'ella (Padró, 2000).

I així s'arriba a la "*societat de la informació*", que es situa davant d'un nou territori de la globalització, entès com alguna cosa que no només afecta a les noves tecnologies i a l'economia sinó, a la manera com la gent viu, es relaciona, es desplaça i construeix les seves pròpies narratives en el marc de la "*cultura global*". La globalització de les economies ha afectat també, als museus del món sencer especialment, pel que fa al turisme cultural i a aspectes relacionats amb la història i la memòria, que ja estan sent debatuts i revisats. En aquest sentit, és evident que la indústria del turisme i la dels museus estan en íntima connexió. I en aquest context, mentre **els visitants es perceben com a "*consumidors globals*"** (Sennett, 2006), la cultura s'ha integrat a l'aparell productiu com un recurs de "*creixement econòmic*", de resolució de conflictes socials i inclòs, com a font de llocs de treball (Yúdice, 2003).

Figura 4. Fotografia de l'exterior del Museu Guggenheim de Bilbao. A la dècada dels anys noranta, la visita al museu esdevé un espectacle, les arquitectures esdevenen les vertaderes protagonistes i mentre els exteriors són espectaculars, els interiors continuen sent cubs blancs. Els museus ajuden a les ciutats a configurar-ne un nou rostre i l'exemple més clar és el del Guggenheim Bilbao, que té el seu origen en la idea de Krens de crear un model de museu com a "*marc buit*", com un conjunt de formes abstractes i atemporals que seria implementat per les narratives del lloc, per les seves metàfores i els seus simbolismes particulars (Guasch, 2008).

D'altra banda, des del nou paradigma es vol eliminar la noció que el coneixement dibuixa una realitat vertadera, neutral i objectiva cap a una noció d'aquest construït socialment que reflecteix les relacions de poder dins de la societat en que s'ubica (Roberts, 1997). En aquest sentit, **les institucions museístiques no es basaran en la generalització i distribució d'una cultura feta per la classe dominant sinó, en el diàleg de les persones com a constructors de significat**, tenint en compte que els visitants creen el seu propi coneixement i que en ell influeixen valors socials i personals (Hein, 1998). És des d'aquest posicionament, quan el museu es converteix en una comunitat d'aprenentatge basada en la idea de crear les condicions necessàries per a la generació de sabers amb processos estimulants, vinculant les experiències personals, potenciant les relacions significatives i els valors comuns per a generar coneixements, capacitats i actituds (Álvarez, 2007, a Huerta i de la Calle, 2008).

En aquest sentit, s'entén el museu com un conjunt d'institucions amb històries, personalitats i processos diferents, que corresponen a determinades formes d'observar i dibuixar el món (Weil, 1990). Seguint aquesta línia, es pot veure com el postmodernisme afecta també, a la manera d'actuació recíproca entre el museu i els públics. És la proposta que cap text està complet sense l'acte de "*llegir-lo*" i que en conseqüència, cada text ha de tenir tantes versions com lectors. Traduït en termes museístics, significaria que els objectes exposats en els museus no tenen un significat fix o inherent sinó que, "*creen significat*" i que, **el procés pel qual els objectes adquireixen significat pels membres del públic, requerirà en cada cas, els records específics, experiències i connexions que l'individu en particular porti amb ell mateix**. Al visitant se'l considera un productor de significat és a dir, un participant actiu que interpreta els objectes a partir de les seves pròpies referències, abandonant la idea d'espectador passiu.

> "*Actualment els museus comencen a ser conscients que, durant molt de temps, han descuidat els seus públics i les percepcions dels visitants. Cada vegada és més clar que els comissaris i conservadors han treballat des de dins de les seves pròpies visions del món assumint que els visitants comparteixen els valors, les assumpcions i les preocupacions intel·lectuals que els han guiat, no solament l'elecció i la presentació de les exposicions, sinó també, encara d'una manera més fonamental, la selecció i l'adquisició dels seus objectes*" (Hooper-Greenhill, 1988:214)

D'aquesta manera, els objectes són portadors de múltiples significats, el que enllaça amb la posició construccionista que assumeix que "*qualsevol objecte suscita nombrosos discursos i que cada discurs representa o construeix el mateix objecte d'una manera diferent*" (Burr,

1997:54). **Els objectes contenen múltiples històries i depenent del context, totes aquelles històries i significats són potencialment vàlides**. Es posa en evidència que els museus han creat lectures interessades a patir dels significats dels objectes transportats als museus i que, sovint, han estat lectures autoritàries. Així s'arriba als debats sobre la primacia de l'objecte o dels visitants, de la quantitat o qualitat de les visites als museus, de l'autoritat dels conservadors o dels educadors, del museu com a agent de canvi social o com a producte de consum, dels departaments jerarquitzats o els equips interdisciplinaris no compartimentats, del museu temple o fòrum, etc.

> "*El museu, nascut com espai públic de representació d'un saber institucionalitzat, com a temple de la modernitat, només pot sobreviure en mitjà dels debats de la contemporaneïtat si és capaç transformar-se en àgora, en un espai obert de diàleg i de confrontació. Això resulta especialment rellevant en el cas dels museus d'història, que ja no poden limitar-se a transmetre identitats o fets històrics unívocs, i que hauran d'obrir-se cada vegada més a la representació dels paisatges, dels oblits, de les alternatives avortades i dels conflictes que defineixen la forma en la que les societats es reflecteixen en el seu passat per a renovar o bé discutir un consens (...) Des de la ciutadania i des de l'acadèmia hauríem de reivindicar les potencialitats del museu com espai cívic de negociació sobre les memòries, en el que pogués convergir la participació del major nombre possible de ciutadans en el debat i en la reflexió sobre els referents patrimonials. En els relats per a trobar noves narratives de la història que superin les limitacions del relat lineal, els científics socials han desaprofitat fins ara, almenys a Catalunya, l'interès dels llenguatges museogràfics i el repte de participar activament en la confrontació dels records individuals i col·lectius a través de les noves formes de restitució de la investigació* " (Iniesta, 2001:28)

Per la seva banda, Iniesta (2001) parla també, de com ha canviat la situació dels objectes museístics al llarg dels darrers cinquanta anys. Per a l'autora, tres són els debats que il·lustren aquesta situació: el primer afecta a l'especialització de les institucions culturals en un tipus concret de col·lecció: "*les publicacions van a parar a la biblioteca, els documents escrits no enquadernats a l'arxiu i els objectes al museu*" (:26). És a dir, les fórmules de tractament museístic del patrimoni s'han multiplicat i diversificat significativament, des de la diversificació dels suports admesos en una col·lecció museística juntament a la cultura material, com és el patrimoni immaterial, passant per la conservació "*in situ*" promoguda pels ecomuseus, o, la renúncia explícita de constituir col·leccions. La segona deriva és, la que substitueix la peça pel

document i tendeix a oposar, amb freqüència de forma massa simplista, els museus d'art i els museus anomenats de "*societat*". Donar prioritat al valor documental respecte als valors merament estètics té tres conseqüències: elimina les barreres disciplinàries en definició de les col·leccions; diversifica la naturalesa dels materials susceptibles de ser integrats; i obra la possibilitat de multiplicar col·leccions exponencialment. El debat es desplaça ja que, la necessitat de seleccionar obliga als professionals del museu a assumir la responsabilitat d'establir criteris de patrimonialització que justifiquen la conservació i la transmissió dels documents científicament significatius. El tercer canvi té relació amb la desintegració del document pel pes de la deconstrucció postmoderna, que ha influït profundament en les opcions i els llenguatges dels museus, tant de ciències socials com d'art. **Al negar-li al document qualsevol capacitat per transmetre una informació unívoca, l'atac frontal al mirall de l'objectivitat científica ha condicionat el status de les peces museístiques.** El museu es converteix en un gran calidoscopi en el que totes les possibilitats interpretatives conviuen sense jerarquia.

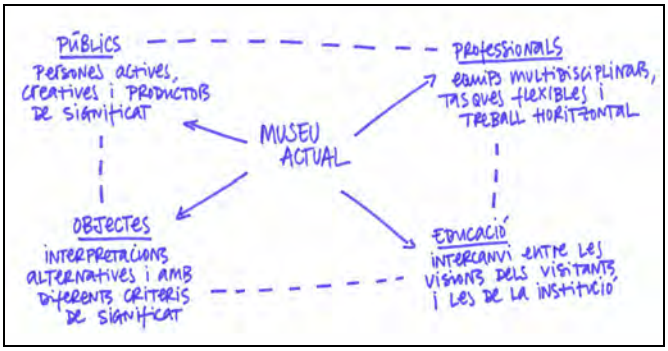


Figura 5. Esquema manual del museu actual en relació als seus públics, professionals, objectes i educació. Un dels molts esquemes fets al llarg d'aquesta tesi sobre les diferents idees, expressions, cites, etc. dels elements que configuren la institució museística actual com a lloc de constatació i negociació cultural (Huyssen, 2002).

Els museus per diversos motius es veuen obligats doncs, a replantejar-se la seva dimensió social, cultural i educativa que implica fer un gir de les seves funcions, les seves polítiques expositives, les relacions amb els públics i el tractament del seu personal. Hooper-Greenhill (1998) considera necessari **un canvi radical, tant estructural com ideològic, que ha de venir de dins de la institució museística**, en definitiva, de la gent que hi treballa: directius, conservadors, vigilants, comissaris, educadors, per acomodar noves idees, perspectives, actituds, etc. Els canvis es van succeint lentament, de manera discontinua, amb conflictes i contradiccions però, en marxa.

2.- *Espais reverencials o comunitats d'aprenentatge[9]?*: sobre les funcions i reptes dels museus.

Com a resultat del comentat fins ara, es pot dir que el panorama museístic actual és complex perquè *"trobem una gran varietat d'organitzacions museístiques que difereixen entre si pel que fa a la concepció de les seves funcions, a la seva organització, però també, en les accions que porten a terme*" (Fontal, 2007:27). De fet, aquesta convivència de varis models museístics, segons Díaz Balerdi (1994) té relació amb les diferents "*etapes*" del museu, on *"cada una de les quals gira entorn a un vector primordial al que es supediten tots els demés. La primera se caracteritzaria per la preponderància de l'objecte. La segona, per la del subjecte. La tercera, per l'accent que es posa en la relació entre el subjecte i l'objecte. O el que és el mateix, conservació, públic i comunicació*" (:99). Amb tot, aquestes divisions no són tan fàcilment diferenciables en el panorama museístic i actualment, totes elles cohabiten. D'aquesta manera, en algunes institucions, és freqüent trobar exposicions temporals que faciliten la incorporació de veus de fora del comissariat[10]; polítiques adquisitives que escolten les veus de la comunitat; recursos educatius elaborats des d'enfocaments crítics, etc.

Ara bé, la tendència habitual fins i tot en els nous museus i centres d'art inaugurats al llarg dels anys noranta a Espanya i per tant, nascuts ja en un context postmodern és que, segueixen adscrits als plantejaments de la museologia tradicional, on la primacia de l'objecte i la mística de la conservació continuen marcant rumbs i estratègies i segueixen esdevenint espais reverencials. **El canvi cap a una noció de museu com a comunitat d'aprenentatge implicaria, d'una banda, una redefinició dels rols, papers i funcions dels professionals del museu i de l'altra, una reconsideració de les pràctiques museístiques en relació a la interpretació i**

[9] Diversos autors han parlat dels museus com a *"comunitats d'aprenentatge*" en aquesta tesi es fa referència principalment a les aportacions en aquest camp: Carla Padró (2000) i Dolores Álvarez (2007). Les dues comenten que els museus haurien d'apostar per crear comunitats d'aprenentatge, esdevenint generadors de coneixements cap a si mateixos i cap a les comunitats. La idea és crear les condicions per a la generació de sabers com a processos estimulants i significatius, vinculant les experiències, potenciant les relacions significatives, els valors comuns per a generar coneixement, capacitats i actituds, o sigui, competències que ens permeten estructurar les formes de vida més solidàries i responsables (Álvarez, 2007).

[10] En el text "*Repensar las pràctiques educatives en museus i centres d'ensenyament. Relat d'una experiència*" de Coca i Pérez, Arte y políticas de identidad, 2011, vol. 5, pp. 13-26, es mostra l'experiència obtinguda en el projecte de col.laboració realitzat pel Departament d'Investigació i Educació del Museu Patio Herreriano de Valladolid i el col.lectiu de professors "El Punt Roig". Durant aquest procès van confluir dos treballs d'investigació, el projecte expositiu "Sala Zero" del museu, centrat en el concepte de pràctqiues comissarials des de l'educació, i el del col.lectiu de docents dirigit a la reflexió sobre les seves pròpies pràctiques. Aquesta co.laboració es va traduir en el disseny de l'exposició temporal "La mirada observada" i en un programa educatiu dirigit tant a públic general com a la comunitat escolar.

creació de significat. És des d'aquest context, que es defensa la inclusió d'altres veus en el discurs museístic, ja sigui des d'altres camps de coneixements, com des dels visions i històries dels mateixos visitants. En aquest sentit, Hooper-Greenhill (2000) aposta per la noció de "*post-museu*" on es fan visibles formes de significat excloses dins de la narrativa occidental a partir del perquè han estat excloses, qui les ha exclòs, quan s'han exclòs, etc. En aquest sentit, els visitants es plantegen la forma en que les exposicions són narrades i es centra l'atenció cap a les intencions dels productors de l'objecte exposat, les senyals culturals i les qualificacions atorgades, les reivindicacions d'autoritat que s'articulen a l'exposició i els judicis estètics o d'autenticitat de l'objecte de l'exposició (Karp, Kreamer i Lavine, 1991). A més, també interessa estudiar la relació entre les idees i els valors culturals proposats pel museu, l'equip expositiu i els visitants que accedeixen i interpreten l'exposició. En aquest tipus de museu, es re-examina el paper i els rols dels museus a partir de noves polítiques de gestió, comunicació i interpretació.

Taula 1. Confluència de tipologies de museus avui dia (Colomer i Juanola, 2005)

	Museu tradicional	Museu modern	Post-museu (Hooper-Greenhill, 2000)
Museu	"*Lloc de saber disciplinari en majúscules i d'alta cultura*" (Padró, 2003).	"*Lloc de democratització del saber disciplinari*" (Padró, 2003).	"*Lloc de dubte, de controvèrsia i de democràcia cultural*" (Padró, 2003).
Funcions rellevants	Funcions adquisitiva, conservadora, investigadora i expositiva.	Funcions expositiva, comunicativa i difusora.	Funcions social, educativa i interpretativa.
Funció educativa	La contemplació i el gaudi estètic de les "obres d'art".	El descobriment, l'experimentació i l'entreteniment.	La interpretació del museu com un recurs més perquè el públic creï el seu propi coneixement.

Tasca de l'educador	Traduir i transmetre el discurs del comissari (expert) al visitant (novell).	Desenvolupar activitats dirigides a tot tipus de públic.	Desenvolupar discursos alternatius a les exposicions i als museus
Visitants	Subjectes passius.	Subjectes actius en tant quan consumidors i usuaris del museu.	"*Participants del procés de construcció del coneixement*". (Roberts, 1997:65).
Conclusió sobre l'educació al museu	La funció educativa esdevé un complement utilitzat pels responsables de l'exposició per transmetre als visitants el contingut marcat pel comissari.	La funció educativa és usada pels responsables de l'exposició com a mitjà per atraure els visitants/consumidors.	La funció educativa és l'essència del museu i els responsables del museu la tracten com la funció primordial de la institució museística.

En el "*post-museu*" s'han de fomentar altres estratègies interpretatives com els comentaris sobre els codis i la retòrica de les exposicions, sobre els estils i les narratives dels museus moderns. S'ha de reorganitzar i renegociar la cultura del museu o què és el que es considera com a coneixement, per part de qui, per a reformular també, els visitants com a comunitats interpretatives. En aquest sentit **són fonamentals les polítiques de reconeixement, la interacció entre el coneixement especialitzat i el coneixement basat en la vida quotidiana dels visitants**. Conseqüentment, es tendeix a estudiar els processos expositius com una forma d'emmarcar la visió que es desprèn de l'educació i també es podrà observar com es poden generar altres discursos des de la narrativa, la creació d'històries que integren altres òptiques com el gènere, la classe social o la raça.

Segons MacDonald (1992), els museus quan presenten experiències reals haurien d'incloure i tenir en compte a aquelles persones que formen part de la cultura que es presenta per a poder situar als visitants com a coneixedors i col·laboradors. És important transmetre les emocions i imaginacions dels visitants apart de transmetre fets i conceptes. És més, s'intenta que parlin moltes veus que connecten entre si. **Rescatar les històries ocultes així com plantejar quin és l'ús que es pot fer d'una col·lecció permanent més que el fet mateix de col·leccionar o com inserir patrimoni immaterial a les exposicions seran alguns dels objectius dels nous museus**. L'autora considera que l'exposició ja no és central a la pràctica museològica sinó, un element

més dins de la producció d'esdeveniments que poden portar-se a terme abans i després del muntatge, com poden ser tallers, discussions, cançons, etc. que incloguin a diferents comunitats culturals i intel·lectuals. Conseqüentment, el museu ja no s'entén com un edifici sinó, com un procés o una experiència.

> "*En aquesta era de la informació, els museus han de donar poder a la gent per emprar els seus recursos i, així, poder portar a terme una sèrie d'objectius d'aprenentatge que ells mateixos articulin. S'ha de donar iniciativa a la gent perquè puguin crear i desenvolupar les seves pròpies opinions i conclusions. La gent no ha de permetre mai més que el museu o altres mitjans de comunicació imposin una perspectiva única de la realitat. La interpretació necessita ser democratitzada. Els museus necessiten ser fòrums d'intercanvi de perspectives amb els públics que han de poder participar en el procés*" (MacDonald, 1992:145)

El "*post-museu*" d'Hooper-Greenhill (2000) enllaçaria amb la idea de "*museu participatiu*" de Simon (2010). Segons l'autora nord-americana els museus han de convidar a la gent a participar activament com a "*participants culturals*", no com a "*consumidors passius*". En el seu text presenta algunes tècniques que poden utilitzar les institucions culturals per a convidar a la participació dels visitants basant-se en tres teories fonamentals: la idea que el museu ha de ser una institució centrada en el públic i que és tan accessible com un centre comercial o una estació de tren (Weil 1990, 1999); la idea que **els visitants construeixen els seus propis significats a partir de les seves experiències culturals** (Hein 1998, Falk i Dierking 1992, 2000) i la idea que les veus dels visitants poden informar i enfortir els projectes de disseny i els programes públics (McLean 1993 i Pollock 1998).

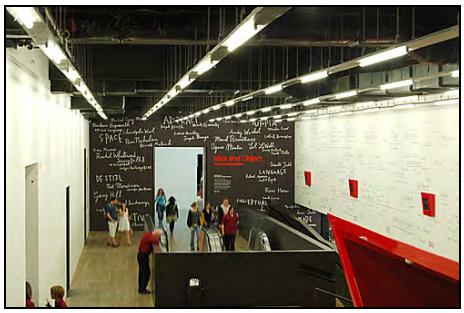


Figura 6. Fotografia de l'interior del primer pis de la Tate Modern a Londres. A la Tate Modern de Londres són la vida quotidiana, el paisatge, el cos i la societat, els eixos sobre els quals s'ordena la col·lecció. S'abandona el cànon d'exposar les obres cronològicament per

escoles o per estils a favor d'una ordenació per gèneres i per tant, s'abandona la mirada autoritària que mostra una progressió lineal de la història de l'art (Lorente 2003:127). Aquesta manera d'exposar a través de línies temàtiques amb juxtaposicions a través del temps i la geografia, emfatitzaven l'acte de la interpretació de l'obra d'art i propiciaven noves i suggerents perspectives per a llegir aquests objectes. En definitiva, formes que permeten apropar-se l'art a l'experiència personal.

Conseqüentment, Simon (2010) defineix una institució cultural participativa com un lloc on els visitants poden "*crear, compartir i connectar*" uns amb els altres al voltant dels continguts del museu. Entenent per "*crear*", el fet que els visitants aportin les seves pròpies idees, objectes i l'expressió creativa a la institució i l'un a l'altre; per "*compartir*", el fet que la gent discuteix, porta a casa i redistribueix, tant el que veuen com el que fan durant la seva visita i per "*connectar*", s'entén que els visitants es socialitzen amb altres persones i amb el personal del museu. En lloc de lliurar el mateix contingut a tots, **una institució participativa recull diverses accions, personalitza i canvia el contingut coproduït amb els visitants**. Es convida als visitants a respondre i afegir les seves creences i opinions al voltant dels artefactes culturals i d'aquesta manera, en els projectes participatius, la institució dóna suport a experiències de contingut multi-direccional. El museu serveix com una "*plataforma*" que vincula als usuaris diferents que actuen com a creadors de significats, distribuïdors, consumidors, crítics i col·laboradors.

3. Una mirada a les tendències museològiques actuals en relació a les polítiques expositives, els visitants i les implicacions educatives.

En aquest punt m'interessa comprendre les tendències museològiques actuals i com aquestes, des dels diferents angles, perspectives i geografies conceptualitzen principalment, les polítiques expositives, els públics i l'educació. D'aquesta manera es farà evident com cada una d'elles encara que, sovint utilitzen el mateix llenguatge, defineixen els rols, les funcions i els professionals del museu de manera diferent. Amb tot, la majoria dels debats continuen girant al voltant de la importància dels objectes i/o dels públics i conseqüentment, afavorint unes pràctiques i uns professionals del museu en detriment d'uns altres.

Sovint s'ha parlat sobre el status epistemològic de la museologia des de diversos punts de vista: com una ciència aplicada on les professions disciplinars es consideren la base de la teoria; com una disciplina independent perquè compta amb una teoria i uns mètodes específics o fins i tot, hi ha qui opina que no és cap ciència sinó, un camp d'acció o de l'exercici d'una simple activitat. D'aquesta problemàtica n'ha parlat abastament Hernández (2006) dient

que "*és un fet que, encara avui dia, la museologia no ha sigut acceptada com una disciplina autònoma per una part dels conservadors dels museus. Per aquesta raó, un dels temes que és necessari estudiar amb deteniment dins del món dels museus és el de la naturalesa de la museologia".* En aquest sentit Díaz Balerdi (2006) ens recorda que la museologia com a disciplina amb vocació científica apareix com a tal quan la institució museística es consolidà i això, no passa fins el segle XIX. Per tant, el seu corpus teòric pertany majoritàriament al segle XX. Es parteix doncs, que **l'estudi de la museologia és una realitat relativament recent i que la seva discussió ha experimentat una dinàmica bastant irregular i discontinua entre els especialistes.**

Aquest fet ha dificultat una unificació de criteris, arribant a la conclusió que es dona una certa fragmentació en la forma de concebre i d'entendre la museologia. El mateix autor comenta que a partir d'un extens repàs a les revistes especialitzades *Mouseion* i *Museum*, es pot veure com les preocupacions museològiques, a principis del segle XX, es van centrar en la conservació; mentre que, després de la Segona Guerra Mundial van dirigir la seva atenció cap a l'exhibició; a la dècada dels setanta es comença a parlar d'educació, comunitat, participació, etc.; als anys noranta són la comunicació i la divulgació els protagonistes dels museus i, al tombant de segle, s'interessen per qüestions com la globalització, la identitat, el gènere, etc. Amb tot, **el gran repte de la museologia continua sent el fer compatibles les dues funcions del museu: la conservació i la comunicació dels objectes patrimonials**. Conseqüentment, coexisteixen diferents museologies que corresponen a diferents maneres de representar què diguem, pensem, sentim sobre els objectes i els públics. En aquest sentit, la museologia pot estar ordenada atenent a diversos aspectes: en relació a l'estructura i les funcions del museu: museologia tradicional i nova museologia; en relació als postulats històrics i disciplinaris del museu: museologia de l'objecte, de la idea i de l'enfocament i, referent al paper social del museu: museologia formalista, analítica i crítica. **Fins a cert punt poden semblar categories establertes pel món acadèmic amb poca repercussió a la praxis i de fet, aquest seria un dels problemes sobre la naturalesa epistemològica de la pròpia museologia**. En aquest context una de les preguntes a fer seria "*no serà que aquestes tendències museològiques són divisions intel·lectuals que reflecteixen un món d'interconnexions pràctiques més complexes?*".

La museologia tradicional posa tota la seva atenció en les funcions tradicionals del museu (adquirir, conservar i investigar) relacionades amb els objectes, reduint al visitant a una presència merament passiva, sense cap mena d'iniciativa ni protagonisme. **El museu tradicional té com a objectiu fonamental conservar i protegir tots aquells objectes que**

constitueixen el patrimoni material de la societat. Per tant, es protegeix a l'objecte en si mateix i conseqüentment, uns professionals són valorats (gestors, comissaris, conservadors) i d'altres, ignorats (educadors). A més, el museu tradicional posseeix un enfocament monodisciplinar, propi de les disciplines científiques autònomes del segle XIX, a través del qual realitza totes les seves activitats i es caracteritza per comptar amb una estructura bastant centralitzada. Els elements que l'integren són l'edifici físic o continent; les col·leccions dels objectes i el públic que sol estar format per visitants anònims.

> "*La museologia tradicional ha de deixar de mirar-se el mateix melic per començar a convèncer que ja no és suficient intentar actualitzar el museu tradicional, sinó que, urgeix transformar-lo perquè els esquemes antics ja no ens serveixen. Els objectes posseeixen un valor propi degut al material que estaven fets o que representaven alguna espacial per qui els col·leccionava. I, en conseqüència, exercien una funció de prestigi i de reconeixement social pels seus propietaris. D'aquesta manera, els objectes que posseïen un valor propi trobaven dins del museu, mentre que els que eren considerats vulgars no mereixen cap mena d'atenció. Es passava, així, a desmitificar l'objecte, que ja no és considerat només pel seu valor original i irreemplaçable, sinó per la idea que pretén transmetre'ns"* (Hernández, 2006:157)

La nova museologia, respecte a la tradicional, aposta per una nova concepció de la utilització de l'espai museístic, per una desacralització de l'objecte musealitzable, per la funció comunicativa en detriment de la funció conservadora del museu, per una participació i implicació del visitant en l'acció museística, per la recopilació de testimonis materials i immaterials del passat per explicar i transmetre informació, per la recerca de nous llenguatges i formes d'exposar més vives i dinàmiques. Es volia que el "*nou museu*" "*oferís la interdisciplinarietat com a bandera i fonamentés la seva acció en els aspectes relacionals i cooperatius, més que no pas en les actituds magistrals de condescendència, que determinen una relació unidireccional d'intercanvi d'informació*" (Iniesta, 1994:71). **Es tracta de convertir el "*nou museu*" en una realitat dinàmica, oberta i democràtica, encarregada de conscienciar a la població que el museu ha d'estar al servei de la societat i ha de contribuir al seu desenvolupament integral.** Tanmateix, en contraposició al museu tradicional, el nou museu presenta un enfocament pluridisciplinar i ecològic, al temps que manifesta una estructura descentralitzada que es va fragmentant i on el territori és el mitjà per crear diferents equips de treball. Així doncs, la nova museologia incorpora noves maneres de creació i ordenació de les col·leccions referents a noves tipologies museístiques com ara museus de ciència i infantils o

centres d'interpretació, que desplacen els objectes més enllà del museu i incorpora a les comunitats com a parts integrants del museu però, no com a parts negociadores dels processos dels museus (Padró, 2000). És a dir, tot i la seva aposta per a les microhistòries i per la deconstrucció del museu temple, aquests estudis i accions de la nova museologia segueixen impulsant una noció objectiva, homogeneïtzadora i democratitzadora del "*patrimoni*" escollit per a ser exposat. Per tant, suprimien la mirada o el fet que qualsevol política expositiva sempre representa els supòsits culturals d'aquells que participen en el procés de selecció i de dotació de significat. En aquest sentit, per a Sola (1987) la nova museologia no deixa de ser *"una extensió dels paràmetres de la museologia tradicional*" (:47) i per tant, es podria dir que "***la museologia tradicional i la nova museologia tot i que apareixen com dues tendències museològiques contraposades esdevenen dues cares d'una mateixa moneda***".

> "*En el fons, manifesten el casament que els hi produeix el contemplar com els museus no són capaços d'adaptar-se als canvis socio-culturals i polítics produïts per la societat, la falta de comunicació entre els responsables dels museus i la societat i el no saber valorar en la seva justa mesura, dins la crisi social, totes aquelles iniciatives que pretenen donar respostes als problemes plantejats. No es tracta tant de crear nous museus, quant de crear nous mecanismes que facilitin el compromís amb respecte al patrimoni que posseeix"* (Hernández, 2006:164)

La distinció entre museologia de l'objecte, de la idea o de l'enfocament proposada per Davallon (1992) situa una sèrie de canvis de diverses tipologies museístiques en funció si emfatitzen els objectes de la col·lecció, els conceptes o el vessant de la comunicació. Les tres museologies es complementen i a més, poden estar presents en el mateix museu o exposició. **La museologia de l'objecte s'entén com l'espai públic en el que es produeix el contacte amb els objectes, sistemàticament col·leccionats i organitzats segons un discurs científic, que es manté ocult i que dóna una organització estructural molt simple amb una ordenada successió d'objectes.** Per aquest tipus d'exposició es seleccionen les peces en funció de les seves qualitats individuals o per la seva pertinença a un grup taxonòmic, exposant-les de manera que es realcin aquests valors per afavorir la seva contemplació. Les exposicions que responen a aquest tipus de museologia són un mer dispositiu comunicatiu que no funcionen com a mitjà educatiu. En aquest tipus de museu, el mateix acte de contemplació dels objectes porta implícit el seu coneixement, més per la seva estructura física que per la subjectivitat del visitant. Aquest tipus de museologia considera que l'educació està sempre present ja que, els

museus adrecen les reaccions visuals cap allò exposat per tant, l'educació és una cosa inherent a les obres del museu.

La museologia de la idea no exclou als objectes sinó que, els utilitza per desenvolupar el missatge que es pretén transmetre. Els objectes són portadors de conceptes que construeixen el contingut conceptual de l'exposició. **En la museologia de la idea es produeix una nova forma de comunicació en la que ja no només es tracta de facilitar la trobada entre objecte i visitant sinó que, es pretén elaborar un "*instrument de comunicació*" que ajudi al visitant a recollir la informació i a interpretar els objectes.** Conseqüentment, aquesta exposició, disposarà d'estratègies comunicatives mitjançant les quals s'explicitarà el contingut de l'exposició amb la intenció que sigui rebut i interpretat per part del visitant. D'altra banda, el visitant no necessitarà de coneixements previs perquè serà la pròpia exposició qui li subministrarà i li ensenyarà la manera d'accedir-hi. La museologia de la idea té com a objectiu "*informar i entretenir, desenvolupant una sèrie de tècniques de comunicació modernes que fan les exposicions més atractives, al temps que transmeten una sèrie d'informacions i motivacions al visitant*" (Hernández, 1998:198). En aquest tipus de museologia, l'educació continua tenint un caràcter transmitiu ja que, es tracta de fer arribar al públic un missatge universal creat pel conservador, comissari o expert, en un embolcall nou, que resulta més atractiu perquè hi han participat els dissenyadors, educadors i avaluadors.

Figura 7. Fotografia de l'interior del Museu de Belles Arts de Castelló de la Plana. En aquest Museu hi ha una secció dedicada a l''*Art, la comunicació i la tradició cultural*' que es presenta dient que "*les societats humanes són estructures complexes que es basen en la comunicació, i ens comuniquem de formes molt diferents, -la paraula, el gest, la música, l'actitud o les formes estètiques*". En aquest cas es parla de l'art com a mitjà de comunicació. La museologia de la idea veu a l'objecte museístic com a instrument de

comunicació per a fer arribar al visitant el missatge elaborat pel museu de la manera més atractiva possible.

La museologia de l'enfocament o punt de vista defineix un nou museu avesat fonamentalment a la seva tasca comunicadora, que integra al visitant d'una manera activa. Hernández (1998) defineix el visitant d'aquest tipus de museu com "*l'actor social i, en conseqüència, no és ni l'objecte ni el saber els que constitueixen la creació de la relació entre visitant i exposició sinó que, és el visitant mateix qui tracta d'implicar-se*" (:259). En aquest museu, l'educació aporta les eines necessàries per poder establir un diàleg crític amb les diferents visions que formen la institució museística.

Una altra divisió de les museologies, és la duta a terme per Gómez (2006) que distingeix entre dos tradicions museològiques totalment contrastades: una mediterrània, de signe artístic i radicada a França, i una altra anglosaxona, de signe científic i capitalitzada a Gran Bretanya. Segons l'autor la tradició anglosaxona cimenta la seva idiosincràsia en unes col·leccions preferentment científiques a les que se'ls hi busca una dimensió utilitària, pràctica. Aquestes col·leccions són un mitjà per aconseguir alguna cosa (l'educació del individu, el progrés del comerç, de la comunitat, del país, etc.), podent dir que han donat lloc a museus verbals, concebuts per a l'acció. La tradició mediterrània en canvi, opera amb col·leccions eminentment artístiques amb la finalitat de gaudir-ne i de prestigi. En aquesta segona, la conversa d'aquestes col·leccions s'erigeix en una finalitat en si mateixa, donant lloc a museus substantius, que posen noms i classifiquen els objectes atresorats i que, comparativament, resulten estàtics.

La següent classificació, la de la museologia formalista, analítica i crítica pretén revisar com els professionals han construït els sabers i les pràctiques museològiques. Així doncs, aquesta tripartició pretén estudiar la museologia a partir de diferents canvis socials i revisar com els professionals han construït els sabers i les pràctiques museològiques. **La museologia formalista defensa el museu com una entitat legitimadora d'uns fenòmens socials dominants observats com a determinants d'una societat per mitjà de les seves col·leccions.** És un museu que crida a la homogeneïtzació cultural, creant veritats absolutes i a través de la cohesió de la memòria històrica. Els professionals més valorats del museu, els conservadors entesos com a "*senyors feudals*" en el sentit que han estat els únics a controlar els processos de producció museològics, es dediquen a transmetre la cultura de la classe dominant i a salvaguardar

l'objecte perquè sigui admirat. La funció educativa és un mitjà del museu ja que, des del moment que s'organitza una exposició, es sap que es tindrà un públic interessat per la qualitat dels objectes exposats. L'educació al museu es supeditarà al fet de donar suport a la divulgació de la col·lecció i la seva tasca serà treballar amb les escoles per tal d'imbuir als més petits la rellevància del patrimoni perquè és la salvaguarda de la nostra tradició. L'educador és una peça més que ajuda a cohesionar la uniformitat de la cultura que els professionals del museu intenten recrear. Entronca amb una concepció conservacionista del saber i els museus legitimen les seves col·leccions per mitjà cronològic, lineal, racionalista i universalista. El museu produeix visitants passius que seran segmentats segons el seu coneixement del que, en aquesta institució, es considera coneixement expert (Padró, 2003).

D'altra banda, **la museologia analítica té com a voluntat connectar el treball dels professionals amb els visitants i es desmarca del pensament que els objectes parlen per ells mateixos i per tant, les explicacions no són necessàries.** Aquest tipus de museologia és fruit de la democratització cultural dels anys seixanta, on la cultura es veu com un acte de lleure i per tant, els professionals relacionats amb els visitants comencen a ser més valorats dins del museu. Són museus dedicats a cobrir les expectatives del mercat, que es converteixen en una màquina de públics. Això correspon a una concepció de museu orientat només cap a les exigències del mercat per tant, cap a la producció d'aspectes quantitatius i de beneficis econòmics, més que d'experiències educatives qualitatives i de beneficis socials. Sembla doncs, que la justificació econòmica sigui la que impera per no afrontar les tensions que la gènesi del museu comporta i, per amagar moltes de les seves justificacions modernistes sota els efectes del màrqueting. L'educació generalment s'associa amb la difusió, divulgació, transmissió, traducció i comunicació. El debat entre aquestes dues postures davant del museu es resumeix en la pugna sobre si els objectes parlen per si sols o no. De tota manera, es pensa que el debat entre els objectes i els públics és l'arrel d'una pugna més profunda entre la jerarquia o no de les funcions del museu i entre la situació del personal que fa possible la interpretació de les col·leccions i la situació del visitant com a tangencial, participatiu o central.

Per a Lorente i Almazán (2003) **la museologia crítica no és fàcil de definir, sense caure en la simplificació sobretot perquè, està encara en procés i no ha conformat els seus signes d'identitat propis i es distingeix més per contrast o reacció contra les tendències museològiques prèvies**. En contraposició a la museologia formalista, Padró (2000) considera que la museologia crítica pren sentit quan desmunta idees, memòries i històries, més que quan adopta la construcció de termes univocals i conseqüentment, es reconeix la tasca de

conservadors, educadors, gestors, públics com a xarxes de construcció d'històries més que tenir en compte la visió de transmissió entre conservadors i públics. En aquest cas, els objectes són polisemàntics i amb vides socials específiques que varien de context en context (Pearce, 1994). Una de les tasques de l'educació al museu pot ser la de reinterpretar els objectes exposats és a dir, ajudar a mostrar, desvelar, analitzar i qüestionar els elements discursius dels objectes del museu. Una manera de fer-ho seria mitjançant grups de consultors externs o mitjançant estudis de públic a partir de grups de discussió per conèixer altres visions.

> "*Existeix un corrent que concep el museu com un lloc on és possible plantejar-se dubtes, preguntes i establir una discussió dins d'un clima de democràcia cultural que, al mateix temps que es planteja la genealogia del museu i de les seves col·leccions, fomenta la diversitat de lectures que d'ell es poden fer. De fet, els museus ens ofereixen la possibilitat d'interpretar-los des de diferents perspectives que van més enllà del mer objecte, de l'exposició o de la col·lecció. S'obra un espai de llibertat que possibilita el diàleg entre tots els que estan interessats en la vida dels museus. Ens trobem davant la museologia postmoderna o crítica que desconfia dels grans relats i està més pròxima als metarelats dels diferents grups socials*" (Hernández, 2006:203)

Des de la museologia crítica, l'educació s'entén com a reguladora, coneixedora i reivindicadora de com les concepcions de fons dels museus esdevenen múltiples amb la contribució de diferents professionals i públics. Conseqüentment, l'educació al museu ha de reconèixer la diversitat i el fet que tothom pugui optar per uns itineraris d'aprenentatge oberts escollits per ells mateixos i no veure's obligat a seguir unes rutes predeterminades cap a uns destins concrets. En aquest sentit, sembla que els educadors qüestionen l'autoritat de conservadors o comissaris pel que fa als valors, les històries i les narratives que el museu es veu forçat a construir per tal de continuar sent una institució de validació de la tradició. Els educadors adopten un paper central que els situa en la cruïlla dels processos funcionals i conceptuals del museu. Molts museus opten per iniciar aquesta cultura crítica des de les petites exposicions o, amb re-lectures sobre fons de museus, programes o recursos que van més enllà dels continguts del museu. En un marc més ampli, aquesta línia de reflexió de la museologia, encaixa també dins de la corrent de la pedagogia crítica. Així, **el museu com a espai d'educació informal, és un lloc idoni on es crea una comunitat d'aprenentatge mitjançant la negociació i diàleg amb el públic i entorn a les exposicions dels museus**. Aquesta postura replanteja la funció d'investigació de museus com a eina des de l'educació. El pas que es produeix supera el

paradigma comunicatiu del museu de la nova museologia cap a una negociació i participació cultural pròpia de la museologia crítica.

Taula 2. Confluència d'enfocaments conceptuals de les tendències museològiques actuals (Padró, 2000, 2003 i 2005)

	Museologia tradicional	Museologia analítica	Museologia crítica
Polítiques expositives	Legitimació del coneixement	Comunicació del coneixement	Negociació del coneixement
Educació al museu	Traductora d'un discurs vertader	Generadora d'audiències	Reveladora dels discursos dels objectes del museu
Visitants	Contempladors de l'autenticitat i la bellesa dels objectes	Consumidors de discursos	Productors de discursos

La museologia crítica advoca per una reconstrucció del museu com a construcció social. Es tractaria de revisar els significats i les representacions que els museus creen per exemple, destruint la presència estètica de les obres o reduint la mitificació de l'objecte autèntic a pura anècdota (Wallach, 1998). **Segons la museologia crítica, els museus han de mostrar els contextos dels objectes per dialogar amb els públics que accedeixen al museu.** Només en aquest sentit, els museus podran convertir-se en constructors d'històries. D'aquesta manera, es concep el coneixement des d'una postura interdisciplinària, contextual, política, reflexiva i emancipadora. A més, des d'aquesta tendència crítica de la museologia s'impulsa la negociació del saber i el significat entre professionals i els visitants. Així, tant els visitants com els professionals són concebuts com a "*creadors de coneixement*" i tots ells són entesos com a aprenents perquè, tots generen discurs (Padró, 2000). Conseqüentment, l'educació al museu esdevé un acte de reflexió i de creació de noves narratives igualment vàlides i significatives que la proposada per la pròpia institució. Aquestes narratives alternatives parteixen dels propis visitants que, motivats per l'educador, construeixen les seves pròpies històries tenint en

compte el seu coneixement previ, les seves experiències i les seves condicions. La tasca fonamental de la museologia crítica és intentar connectar la pràctica educativa del museu amb les polítiques culturals des d'on es produeix i amb el marc sociocultural que afecta a tot el museu, qüestionant-se la idea de cultura, de museu i finalment, de la societat que es vol representar i construir.

Figura 8. Fotografia de l'interior del Museu de Belles Arts de Castelló de la Plana. Els processos de re-significació i canvis d'ús a la que es sotmès un mateix objecte són continus durant la seva existència. En un primer moment, pels diversos grups socials en la cultura on aquest objecte va ser creat, així com per altres cultures que a través de diferents processos (intercanvi comercial, préstecs culturals, colonització, etc.) s'apoderen de l'objecte assignant-li nous usos i significats. En una segona fase, en la que l'objecte es recol·lectat i exhibit en un museu, els professionals que allí treballaven realitzen una distinció, d'acord amb un marc teòric, d'investigació i d'objectius expositius, mostrant un o varis dels seus usos. I en una tercera fase, l'objecte és subjecte de noves re-significacions atribuïdes pels públics en els museus, d'acord amb les seves experiències i coneixements previs (Fischer, 1991 citat a Pou, 2005).
A la imatge hi ha una de les sales del Museu de Belles Arts de Castelló dedicada a la ceràmica valenciana disposada seguint la classificació dels experts en quatre grans èpoques. La majoria de les peces que formen la col·lecció eren objectes d'ús quotidià com els càntirs, els beneiters, els plats, etc. en que es pot considerar el seu "*primer ús*". Per tant, els museus tenen una enorme importància en la conformació de significats i en la formació de la identitat occidental. El més negatiu d'aquesta descontextualització és que es neguen els processos històrics i les relacions de poder que conformen aquests processos i influeixen amb ells. Són objectes quotidians mostrats des d'una perspectiva estètica i revaloritzats com a "*obres d'art*". Des dels museus es produeix una recontextualització dels objectes conferint als objectes valors diferents als del seu ús original (Pou, 2005).
Un projecte interessant al voltant del tema de la re-contextualització des objectes dels museus va ser el que es va dur a terme en el Museu Antropològic de Madrid l'any 2010 anomenat "*Explica'm tu*". L'activitat es proposava invitar persones que coneixien i havien utilitzat les peces que es provaven a les vitrines del Museu per explicar-les des de la seva experiència. D'aquesta manera, els objectes eren descrites per a persones que realment havien fet ús d'ells i que segurament les seves explicacions es centraven en el "*primer ús*" de la peça.

En la mateixa línea de la museologia crítica es troba la museologia de les interseccions (Galindo, 2004) que percep els públics com una espècie de "*manetes*" en la construcció de significats i coneixements i que per tant, dona peu a un procés de negociació de representacions possibles entre els organitzadors de l'exposició i els seus públics. **Per a la museologia de les interseccions, el significat o els significats, així com la seva comprensió i valoració no està només en l'objecte sinó també, en la construcció social que el públic realça en la seva interacció amb l'objecte.** Ambdós col·lectius (museu i públics) apel·len a les seves estructures històriques, als seus repertoris de símbols i a les seves experiències culturals individuals i col·lectives. En aquest sentit, quan es parla d'intersecció dels sabers es fa referència a la possibilitat concreta de construir discursos expositius capaços de fer dialogar representacions i valoracions que pertanyen a uns i altres tipus de saber. Aquesta museologia busca crear ponts entre els públics i el discurs expositiu però, aquests ponts no s'han de construir amb falses semblances entre les cultures. Aquests ponts apunten cap a la diversitat en les estructures de pensament, en les formes d'organitzar el coneixement, en les estratègies d'organització social, en el corpus d'idees entorn a una problemàtica comuna o maneres diverses de superar conjuntures socio-econòmiques, en les històries creuades, entre tantes altres concrecions de caràcter històric, determinants de la cultura. Són ponts holístics, previstos d'una lent dinàmica que s'obra per a donar una visió de relacions, per a mostrar les interseccions, els encreuaments, els llocs compartits i els no-llocs. Però que també, s'apropen al detall, al objecte particular, a la història local, etc. A partir d'aquí la pregunta que em faig és ***com es poden posar en pràctica en el camp de la gestió, la conservació, l'exposició, l'educació, etc. els principis de la museologia crítica sense caure en els postulats de la museologia tradicional o analítica que són les tendències que més predominen entre les institucions museístiques actuals i sota les quals la majoria de professionals han estat formats?***[11]

[11] Un dels educadors que va dur a terme una de les accions educatives en el seu relat comenta que "*m'encantaria incloure a la meva tasca les idees de la museologia crítica com per exemple, que les visites als museus esdevinguin un autèntic acte de reflexió amb els visitants i que aquests participin de manera significativa aportant les seves versions sobre les col·leccions i que d'alguna manera, el museu pugui recollir i incorporar-les. M'agradaria apropar-m'hi no només a través dels manuals o textos sinó des de la pràctica a les sales però, reconec que caic una vegada i una altra en la manera de fer a la museologia tradicional (...) A més, penso (per la meva experiència) que, dins del museu, els educadors som els professionals més familiaritzats amb aquesta tendència museològica ja que, ni els gestors ni els conservadors estan avesats o interessats en incorporar els canvis que proposa la museologia crítica en la pràctica museològica. En aquest sentit soc del parer que amb aquests canvis hi han d'estar d'acord tota l'estructura del museu perquè sinó acabes fent per exemple, una 'visita crítica' en una exposició 'tradicional " i potser acabem confonen més a les persones*".

"*Sembla vertader el fet que, actualment, els museus estan començant a ser conscients que, durant molt de temps, han descuidat els seus públics i les percepcions dels visitants*"

(Hooper-Greenhill, 1998:214)

Segon eix: dels públic(s) del museu: les persones grans com a col·lectiu emergent.

1. Dels interrogants i dilemes d'una relació subtil: museus i públics.

En aquest apartat em centraré en la relació del museu i els seus públics, la qual ha passat per diverses etapes des de la superioritat del museu envers als seus visitants fins a una situació diferent en el moment actual, situant-los en un paper més emergent, com el de productors culturals. La famosa dicotomia entre els objectes i els visitants arriba als nostres dies i de fet, **el debat actual es centra en si la relació entre els professionals i els públics ha de situar-se des de la passivitat del visitant, des de la seva participació, des d'una barreja d'ambdues o bé en un equilibri entre raons de ser del museu, dels professionals i dels visitants**. Sembla clar doncs, que el paper del visitant no és el d'un mer receptor del missatge sinó el d'un participant actiu, que recrea el discurs i les propostes expositives a partir de la seva pròpia capacitat i dels indicis que trobi en la seva visita.

Dins de l'evolució dels museus, es sol assenyalar la Segona Guerra Mundial com el moment en que la institució museística experimenta un canvi de vital rellevància en relació amb els visitants. En aquest sentit, ho expressa Alonso Fernández (1993) dient que "*Durant la segona postguerra europea la preocupació pedagògica i l'acció cultural en països com Estats Units constituïren en molts sentits la punta de llança de ruptura formal que es va produir en aquestes institucions i impulsaran cap el futur un nou disseny de participació del públic*" (:257). És en aquest punt, quan apareixen alguns dels mitjans museològics que intenten donar respostes a les demandes dels públics dels museus, que van des de la recerca d'un llenguatge museogràfic nou, on es tenen en compte aspectes com la presentació de les col·leccions, la il·luminació, la seguretat, l'arquitectura, la senyalització, fins al desenvolupament d'activitats complementàries a les pròpies exposicions, dutes a terme tant a dins com a fora del museu (conferències, visites guiades, maletes pedagògiques). En definitiva, **no és fins a la segona meitat del segle XX, quan els professionals del museu es comencen a preocupar per la relació dels públics amb les col·leccions, emfatitzant el paper dels visitants enfront dels objectes, fet**

que provocà un canvi en el concepció del museu com a institució social i educativa (Alonso Fernández, 1993). És precisament, aquest pas cap a la concepció del museu com a institució al servei de la societat, el que ha portat a un interès pels públics i per les seves necessitats culturals, socials, físiques.

Paral·lelament a aquest canvi d'orientació dins del museu, apareixen organitzacions oficials, com l'ICOM a l'any 1946 i anteriorment, l'AAM a l'any 1906 que partint de les seves pròpies realitats tenen com a objectius comuns: regular el panorama museístic, enfortir els museus i defensar la professió museística. De fet, a partir de les seves definicions de museu, les quals van servir de marc general per a posteriors normatives, se'n deriven concepcions diferents respecte a la importància que el museu atorga als visitants.

Mentre l'ICOM (2002) descriu el museu com:

> "*(...) una institució permanent al servei de la societat i del seu desenvolupament, sense ànim de lucre, oberta al públic, que adquireix, conserva, investiga, comunica i exposa, amb finalitats d'estudi, educació i delit, materials testimonis materials referents a l'home i al seu entorn*"

L'AAM (1970) considera que els museus:

> "*(...) contribueixen als visitants col·leccionant, preservant i interpretant tot allò que hi ha en aquest món. Històricament han posseït i utilitzat objectes naturals, animats i inanimats, tot tipus d'artefactes humans per fer avançar el coneixement i preservar l'esperit humà. La seva missió inclou col·leccionar i preservar l'esperit humà, com també exposar i educar amb aquells elements no sols propis sinó, creats per a aquest fi"*

Encara que, en ambdues definicions es continua atorgant molta rellevància als objectes de les col·leccions, es veu com ja s'estableixen dos models de institució museística diferents "*un adreçat a cohesionar la memòria històrica i l'altre, a relativitzar-la a partir de l'estudi de com els públics comprenen els museus"* (Padró, 2000:59). De fet, **va ser els Estat Units on apareixen les primeres investigacions amb rigor sobre els visitants de museus a finals dels anys vint impulsades per a l'AAM que encarregà a Edward Robinson, un professor de Psicologia de la Universitat de Yale, un estudi sobre el comportament dels visitants (1925-1927)** encara que, no va ser fins a la dècada dels setanta quan el camp es consolida amb les aportacions de Schettel (1988, 1989, 1993) o Screven (1976, 1986, 1993). A partir de llavors, el desenvolupament de l'àrea és molt notable, coincidint amb els canvis socio-econòmics que

comencen a produir-se en les institucions sense ànim de lucre, com són els museus, que degut a les noves polítiques econòmiques liberals, han de transformar-se en organitzacions autosuficients i en competència directa amb altres museus i inclús amb parcs temàtics, programes de televisió, etc.

A principis dels anys noranta, l'AAM realitza una sèrie de recomanacions de cara a implementar la funció educativa i de servei públic als museus nord-americans, entre els que poden destacar-se les següents: realitzar anàlisi dels públics per determinar qui visita i no visita el museu; desenvolupar i fer extensius els mètodes d'anàlisi de públics que puguin provar i documentar com aprenen les persones en l'ambient museístic; avaluar l'efectivitat de les exposicions i programes en un procés d'avaluació en desenvolupament que fomentés la revisió i experimentació per a millorar l'experiència educativa del visitant i establir estructures de pressa de decisions per a l'elaboració d'exposicions i programes que impliqui una intervenció formal entre el personal entès en la matèria, els interessos i necessitats dels públics i els estils de percepció i processament de la informació dels visitants. Aquests canvis es van dur a terme arrel de l'informe **"*Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums*" que remarcava que la responsabilitat pública dels museus ha de ser dual: "*excel·lència*", fent referència a la tradició de rigor intel·lectual i "*equitat*", volent dir que els museus han d'incloure a les seves activitats un espectre de la societat més ampli**. El recolzament institucional als estudis de públics a Estats Units va culminar amb la posada en marxa del Programa d'Avaluació d'Exposicions i Museus, pel qual s'instava a tots els museus nord-americans a sotmetre totes les seves exposicions a una avaluació sistemàtica, proporcionant ajudes econòmiques i tècniques per portar a terme aquesta tasca. Aquesta iniciativa ha impulsat enormement la investigació de públics als Estats Units (Pérez Santos, 2008).

A Europa, encara que ja existien treballs de relativa importància sobre la caracterització de visitants de museus i exposicions (Bordieu i Darbel, 2003), no apareix un autèntic cos d'investigadors fins els anys setanta. Precisament va ser als inicis de la dècada quan el Museu d'Història Natural de Londres adopta el que s'anomena "*New Exhibition Scheme*" que implica un plantejament intern d'investigació sistemàtica d'avaluació del visitant. Per la seva banda, França creà l'Observatori Permanent de Públics al 1990 que centralitzà la major part del treball en aquest àmbit en aquest país. A Espanya, l'enfocament en aquest tipus d'investigacions ha sigut diferent principalment, per **diversos fets històrics que han alentit la incorporació espanyola als estudis de públics i també, perquè existia una arrelada museologia tradicional que no afavoria la incidència d'aquest tipus d'investigacions en l'àmbit museístic**. A més,

durant anys els estudis de públics es va confondre amb un altre tipus d'investigació que eren les avaluacions d'exposicions[12] (Pérez Santos, 2000) que generava informació entorn al funcionament de la institució, sobre l'efectivitat del missatge expositiu i analitzava la incidència de l'exposició en el comportament del visitant. Per tant, els estudis de públics i les avaluacions d'exposicions tenen aspectes paral·lels que en ocasions dificulten la seva capacitat de diferenciació però, bàsicament es sostenen en l'anàlisi del comportament del usuari, en el cas dels estudis de públics, en el missatge expositiu, en el de l'avaluació d'exposicions. Així doncs, **els estudis de públics, en el panorama espanyol, coincideixen amb l'aparició de la nova museologia, que proposava la idea de concebre un museu a l'abast de tothom** i a partir d'aquí apareixen les inquietuds per part dels professionals del museu, de conèixer els seus visitants. Des de finals dels anys noranta s'han portat a terme investigacions rellevants sobre les característiques dels públics dels museus, la majoria centrades en analitzar les variables socio-demogràfiques, i quasi totes "*es realitzen amb la finalitat d'obtenir informació útil de cara a la gestió del propi museu sense tenir en compte, en molts casos, la qualitat metodològica de la investigació*" (Pérez Santos, 2008:23). Tanmateix, la major part de les investigacions sobre els públics de museus giren entorn al anàlisi dels visitants i són poques les que avaluen els programes educatius o els públics potencials.

2. Les veus dels públics.

El desenvolupament dels públics és un dels objectius primordials dels museus actuals i s'ha convertit en tema de debat i de permanent reconsideració. Com valorar i com apropar-se a aquests públics, que en definitiva no és un únic públic homogeni sinó que, són molts públics plurals i heterogenis, centra la major part de les discussions en els museus d'avui dia. **El fet que la relació entre el museu i els públics estigui canviant implica la moderació d'algunes veus, com la veu impersonal, neutra i autoritària dels museus tradicionals quan es dirigeix al seu públic, per una valoració de les veus consultades i escoltades dels visitants com a constructors en l'organització dels sabers dels museus reclamada des dels museus participatius**. Des d'aquesta postura els visitants no són solament suposats sinó que, formen part del procés museològic des del moment en que s'inicia el procés expositiu, convertint el museu en una comunitat d'aprenentatge on conflueixen diverses veus, mirades i cultures (Padró, 2000). Si es busca propiciar un intercanvi entre les cultures del museu i les dels

[12] A Espanya, una de les primeres persones que va utilitzar el terme "*avaluació d'exposicions*" va ser Carme Prats, que l'any 1989 publicà la seva tesi doctoral titulada "*Anàlisi de l'impacte d'una exposició d'ecologia i estudi experimental del seu efecte en l'adquisició de coneixements*", Universitat de Barcelona.

visitants perquè aquests puguin participar de manera significativa, es poden fer moltes preguntes al voltant d'aquesta relació. Alguns d'aquests interrogants ja han estat estudiats per professionals que es dediquen als estudis de públics. Des de finals dels anys noranta, s'han portat a terme a Espanya, algunes investigacions sobre les característiques dels públics dels museus, centrats principalment en analitzar les anomenades variables socio-demogràfiques[13]. La gran part de les investigacions sobre públics de museus realitzades giren entorn a l'anàlisi dels visitants és a dir, són estudis descriptius de les seves característiques.

D'altra banda, també s'han dut a terme estudis de públic de caràcter qualitatiu com el projecte d'investigació "*Públic i Museus*"[14] d'Asensio (1998), que s'han centrat en l'estudi dels públics potencials d'algunes institucions espanyoles amb l'objectiu d'aclarir les raons per les quals aquests segments de públics no acudeixen als esdeveniments dels museus i sobretot, detectar en quines condicions estarien disposats a fer-ho i quins haurien de ser els canvis en els museus que permetessin la facilitació d'aquest apropament. Per a dur-lo a terme els autors van utilitzar l'aplicació de la tècnica del "*focus group*", que consisteix en la realització d'una reunió amb persones representatives per a l'objecte d'estudi i té l'avantatge de proporcionar dades més qualitatives i en profunditat de les opinions dels participants. Els autors expliquen que van realitzar dos "*focus group*" sobre hàbits d'oci cultural, amb especial èmfasi en els museus i en les opinions sobre ells mateixos. Els resultats d'aquests treballs no es poden tenir en compte com a normatius però, aporten una informació més idiosincràtica. Per exemple, ambdós grups van coincidir en assenyalar que al llarg del temps ha existit una estigmatització dels museus com a temple arcaic i lloc associat al cansament i a l'avorriment. **Molts dels participants tenen els museus associats a experiències negatives però, tots han viscut també alguna experiència que els indicava que alguna cosa estava canviant i que els plantejava una experiència diferent, museus amb noves tecnologies, dinàmics, didàctics, amb un adequat equilibri entre aprenentatge i diversió**. Tots els participants tenen idees clares sobre els muntatges expositius i les seves característiques per exemple, coincideixen que els museus els hi ha d'aportar

[13] Destaca, entre d'altres estudis, el realitzat per Gabriel Alcalde, professor de la Universitat de Girona, en la seva tesi doctoral titulat "*La difusió de l'arqueologia mitjançant els museus d'arqueologia: avaluació dels visitants dels museus arqueològics de Catalunya i anàlisi dels conceptes que aquests transmeten al públic*" (1993).

[14] El projecte "*Públic i Museus*" de diversos autors, entre ells, Mikel Asensio i Elena Pol, es basa en tres tipus d'estudis diferents: el primer avalua els temps dedicats i els recorreguts realitzats pels visitants; el segon es centra en rastrejar els problemes de comprensió del missatge expositiu pels diferents públics i el tercer en l'anàlisi dels públics potencials i en les raons per les quals no acudeixen als museus. Diversos museus van participar en el projecte, entre ells, el Museu del Prado de Madrid, el Museu Nacional d'Art Romà de Mèrida, el Museu Nacional d'Escultura de Valladollid. L'estudi es va publicar a "*Museo: revista de la Asociación Profesional de Museológos de España*", núm. 3, 1998.

informació però, ha de ser poca, clara i precisa; els grans i complicats textos no els atrauen, els fan sentir incultes perquè semblen dissenyats pels especialistes i no els entenen.

Taula 3. Principals insatisfaccions expressades pels visitants dels museus i tècniques participatives per evitar-les (Simon, 2010):

- "*els museus són irrellevants per a la meva vida*". Mitjançant les idees i les històries dels visitants, les institucions culturals poden ajudar als públics a involucrar-se personalment en el contingut de l'organització.
- "*els museus no canvien mai*". Mitjançant el desenvolupament de plataformes en les quals els visitants poguessin compartir idees i connectar uns amb altres en temps real, les institucions culturals podrien oferir experiències de canvi sense recórrer a elevats costos de producció de continguts.
- "*els museus no inclouen el meu punt de vista*". Mitjançant la presentació de múltiples històries, les institucions culturals poden ajudar als públics a entendre el seu propi punt de vista en el context de les diverses perspectives.
- "*els museus no són llocs creatius*". Mitjançant la participació dels visitants, les institucions culturals poden donar suport als interessos d'aquells que prefereixen fer, enlloc de només mirar.
- "*els museus no són llocs còmodes per a les relacions socials*". Mitjançant el disseny d'oportunitats explícites pel diàleg interpersonal, les institucions culturals poden distingir-se com una cosa desitjable en el món real.

A partir de la bibliografia sobre estudis de públics actuals i de diverses preguntes que em sorgeixen al voltant del tema, com: *què se'n sap dels visitants?, com entenen les exposicions?, quins significats els hi atorguen?, què guanyen amb la visita al museu?, què és el que pensen i com es senten en les visites als museus?, com les exposicions poden estimular l'interès i facilitar l'aprenentatge?, què s'espera que aprengui el visitant?, com s'avalua l'aprenentatge dels visitants?, com els museus afecten significativament les vides dels visitants?,* etc. Per poder trobar respostes a algunes d'aquestes preguntes, m'he centrat en **quatre eixos que incideixen més en el vessant social de la visita al museu: els estereotips dels visitants, les motivacions dels visitants, la interacció del públic amb les exposicions i les experiències dels visitants en els museus**. A través d'aquests apartats es veurà com són els públics existents i els públics absents. A més, servirà per comprovar com funciona realment el procés de presa de decisions en relació a participar o no en una activitat cultural per part dels visitants i a partir d'aquí es podran proposar estratègies efectives per a construir més participació.

2.1. Sobre els estereotips de visitants als museus.

Tal com comenta Weil (1999) "*El públic no és singular sinó plural, no està realment ben delimitat sinó que, es percep i es defineix de formes diferents dependent de l'espectador*" (:17). En aquest apartat intentarem establir diverses tipologies de visitants tenint en compte que la concepció del visitant va més enllà de la noció de "*massa uniforme*" i que aquests "*venen de totes formes i mesures, amb una infinita varietat d'interessos i de capacitats*" (:18). Aquestes són algunes de les moltes classificacions que es poden fer dels visitants dels museus atenen a diversos criteris.

Una primera classificació, molt genèrica i, atenent a la relació dels visitants amb el museu, seria la de públic real és a dir, aquells que visiten els museus dels que no el visiten mai, el públic potencial. Dit en altres paraules, el públic real busca el museu, mentre el que públic potencial l'evita o desconeix la seva existència. Mengin (2001) planteja una distinció més específica pel que fa a la relació dels visitants amb el museu, classificant-los en **visitants potencials** i **no-públic**[15], considerant als primers com aquelles persones que no han utilitzat els museus però, per a les quals no existeixen barreres suficientment importants que puguin impedir aquesta pràctica en un futur i, als segons com aquelles persones per a qui existeixen barreres d'exclusió, degut a múltiples factors, que no els permeten utilitzar els museus.

Atenent al seu nivell intel·lectual i socio-cultural, León (1986) fa una classificació dels públics com a públic especialitzat (investigadors, llicenciats, artistes, etc.), públic culte (estudiants universitaris, professionals de rang superior, classes elevades sense estudis, etc.) i gran públic (treballadors, escolars, professionals de títol mig, etc.). Mentre que pel primer grup, el museu es presenta com un centre d'investigació, pels altres dos grups, que tenen en comú la falta d'especialització, el museu hauria d'oferir-se, més com un museu educatiu, com un lloc ple de sorpreses i interrogants que desperta en els visitants el desig d'aprendre i comprendre en plena llibertat.

[15] Per exemple, un estudi realitzat per Artimetria (1999) sobre el no-públic dels museus catalans constata que aquest, constitueix un conjunt molt heterogeni que reuneix a persones de característiques molt diverses, i proposa diferenciar el no-públic a partir de criteris de distància-proximitat als centres (Alcalde i Rueda, 2008).

Figura 9. Vinyeta de El ROTO, apareguda a El País, 13 de febrer de 2004. La Universitat del País Basc (Bilbao), l'estiu del 2004, dins del cicle "*Trobades d'Art i Cultura*" va dedicar unes jornades als públics del museu titulades "*Visitants de museus: protagonistes o convidats de pedra?*". Durant la seva intervenció, Mikel Asensio va analitzar el paper dels visitants a partir d'aquesta imatge de EL ROTO en motiu de la celebració de la Fira Internacional d'Art Contemporani (ARCO).

Alonso i Garcia (2001) esmenten tres tipus de públics en relació al comportament del visitant en el museu: l'espectador, que defineixen com un visitant passiu; el públic actor, que es tracta del visitant actiu i el no visitant, que serien aquelles persones que no acudeixen als museus. L'espectador és el tipus de visitant desencadenat per la museologia tradicional i que ha donat lloc a una passiva contemplació estètica centrada en la supremacia de l'objecte, com a única actitud que el visitant podia adoptar ja que, era el propi museu el que marcava el ritme. El públic actor és l'evolució d'un espectador més crític. Segons els autors, els esdeveniments socials dels darrers anys juntament amb l'era tecnològica, han propiciat un visitant més exigent tot i que, aquest fet no es tradueix en un públic més integrat en la institució museística sinó, en un espectador que demanda constantment, que evoluciona cada dia per la interpretació de nous grups socials.

A la seva tesi doctoral[16], Almazán (2007) proposava una classificació originada a partir de la seva investigació sobre els públics del Centro José Guerrero de Granada. Segons l'autora (2007): "*Aquesta classificació permet conèixer de manera més exclusiva cada tipus de visitant, atenent al seu comportament o a la seva reacció durant la seva visita al museu*" (:75). La classificació comprèn **el *visitant habitant* que és aquell que investiga tot allò relacionat amb els museus.** Es mou per curiositat i la motivació per a conèixer nous espais museístics, pensa

[16] Laura Almazán va realitzar una tesi doctoral titulada "*Dimensió educativa dels Centres d'Art: Investigació basada en usuaris del Centro José Guerrero de Granada*" (2007) dirigida pels professors M. Dolors Álvarez Rodríguez i Eduardo Fernández de Haro de la Universitat de Granada. La investigadora afirma que segons el que es desprèn del seu treball, la meitat dels visitants dels museus es fixen més en la interpretació de l'obra que en la figura de l'artista.

que el museu es deu a la societat, l'obra d'art li és propera i coneix els seus llenguatges davant de la qual adopta una actitud selectiva i estableix judicis estètics i es considera autodidacte, encara que, està disposat a aprendre des d'altres àmbits i persones. Hi ha també **el *visitant invitat***, **que considera la seva visita al museu com una invitació a una casa aliena per tant, es sent incòmode** perquè no coneix bé aquest àmbit però, el suficient com per a relaxar-se. Mostren apropament cap a l'espai però, al resultar-li desconegut el percep com inaccessible. Busca, selecciona, acudeix per interès, per coneixement d'alguna exposició en concret, encara que pot passar mesos fins que torni a visitar algun museu. L'obra d'art li resulta inaccessible i l'art contemporani una prova complexa que s'ha d'intentar comprendre i, és conscient de la importància de l'art a la seva vida, és participant freqüent de visites guiades, conferències, programes culturals, etc.

Pel ***visitant estranger***, la visita resulta estranya perquè no mantenen una linealitat en les seves visites. **El visitant es sent aliè a la institució museística, a la seva visita, d'aquí que es senti incòmode**. El seu rol es passiu perquè no es sent partícip de la institució, sinó, com un estrany en un espai en un espai que els hi és totalment desconegut. Comprèn l'existència del museu però, no arriba a entendre la seva funció en la societat. L'obra d'art es presenta complexa per aquest tipus de visitant si no es vincula amb la realitat quotidiana, mitjançant l'ús de diversos recursos com tècniques conegudes o reconegudes, o l'ús de la figura com a centre de la temàtica. L'art contemporani els hi provoca inquietud, que tradueixen, en moltes vegades, en rebuig. Aquest rebuig ve ocasionat per la inexperiència, la falta de veure o saber adequadament. Freqüentment, acudeixen als museus com a pressió social o com a reconeixement/prestigi social, el que el porta a realitzar visites incòmodes i obligatòries, ja que no troba cap motivació per a visitar-los.

Per la seva banda, **el *visitant presoner* és aquell que està lligat a un ritme preestablert determinat pels rols turístics**. La majoria de turistes solen ser un públic poc freqüent a museus dins del seu entorn, és a dir, poden arribar a visitar tots els museus del país estranger, però, això no succeeix amb els museus de la seva ciutat. Encara que es sent estrany en els museus, és conscient de la importància d'aquests en la vida cultural de tot individu, inclòs reconeix el seu prestigi social. La seva relació amb l'obra d'art és de respecte. En aquest tipus de visitant el condicionant més important és el temps, ja que, aquest no utilitza gaire temps en establir vincles comunicatius amb les obres d'art, perquè condicionaria el ritme del seu viatge, el que portaria que el visitant es sentis presoner del seu propi ritme o temps. Són els principals consumidors dels anomenats productes estrella dels museus.

Per últim **el *visitant accidental*, que per efectes de l'atzar o la curiositat entren en àmbits museístics**. Solen ser visites no programades i, precisament per la seva característica accidental, en un principi són considerats públic potencial. En molts casos, entren sense expectatives en concret, perquè no tenien programada la visita, d'aquí la importància que puguin convertir-se en públic real. A priori existeix un factor que els ha motivat, i és precisament aquest el que s'ha de mantenir perquè es converteixi en una constant. La seva relació amb l'obra d'art varia i mantenen un efecte sorpresa que sorprèn al propi museu. Si en una d'aquestes visites accidentals obtenen un alt grau de satisfacció, poden convertir-se en públic freqüent, que no significa que sigui real, perquè, això s'anirà veient en la determinació d'aquestes visites.

D'altra banda, Hooper-Greenhill (1998) estableix tres tipus d'audiències en base als seus processos d'aprenentatge. En primer lloc, trobem els participants freqüents, que són l'audiència minoritària dels museus actuals, els quals, en la visita al museu consideren com a atributs d'extrema importància: l'oportunitat d'aprendre, el canvi de noves experiències i la realització d'alguna que mereix la pena durant el temps d'oci. Els participants ocasionals no acaben de trobar-se a gust en el museu i es senten intimidats per l'edifici i les exposicions; el que els atrau és el poder d'interactivitat que es pot desenvolupar en aquest tipus d'espais mitjançant la realització d'activitats entretingudes; però, generalment, mostren més interès en les activitats enfocades al pur entreteniment que al fet de poder aprendre en aquestes activitats. Els no participants estan poc interessats en l'aprenentatge i en el canvi de noves experiències, estan més interessats en la interacció social i activitats d'entreteniment.

Doering[17] de l'Oficina d'Estudis Institucionals de la Smithsonian, en un estudi de l'any 1999, revela les tres categories en les que es poden convertir els visitants segons la seva actitud cap al museu: estranys, convidats o clients. Aquestes categories són productes de les situacions històriques, de les col·leccions i dels individus. Segons l'autora, **els *estranys* són els visitants que es troben en els museus que prioritzen els objectes i per tant, la seva conservació, investigació i seguretat**. El fonament per a fer públiques les seves col·leccions va ser que aquestes podien contribuir a l'elevació moral i l'aculturació dels visitants. En la breu història sobre educació als museus de Hein (1998), l'autor assenyala que a la segona meitat del segle

[17] Des de l'Oficina d'Estudis Institucionals de la Smithsonian Institution, Zahava D. Doering va dur a terme un estudi titulat "*Estrangers, convidats o clients? Experiències dels visitants als museus*" (1999) que es pot trobar a la següent pàgina web: http://www.si.edu/opanda/Reports/Earlier/strangers.pdf

XIX els governs van assumir la responsabilitat que els museus, a l'igual que les escoles, podien "*proporcionar educació per a les masses*". Encara que, els públics són admesos, són vistos com intrusos. La segona postura, és la més freqüent en els nostres museus avui dia. El tracta d'un museu que assumeix la seva responsabilitat respecte als visitants. És a dir, no només, són més flexibles sinó que, pren consciència del que els hi passa durant la seva estada al museu. Conseqüentment, **els visitants son tractats de la millor manera possible, com a *convidats***. Des del museu es preparen nombroses activitats que els hi proporcionin nombroses experiències d'aprenentatge però, també es doten de restaurants, cafeteries, llibreries, etc. perquè "*el visitant estigui el més còmode possible durant el seu allotjament en el museu*". En el món competitiu actual, **els museus han entrat en el camp de la gestió empresarial i per tant, els visitants es converteixen en *clients***. L'autora avisa que, encara que aquesta divisió dels visitants pugui suggerir un desenvolupament seqüencial actualment, coexisteixen els tres models en les nostres institucions.

2.2. Sobre les motivacions per a la visita a un museu.

Hood (1983) va determinar que **allò que distingeix als visitants dels no visitants són els estils d'oci és a dir, que enfront a la creença genèrica que el públic que visita museus és perquè tenen alts nivells educatius, Hood va establir que aquest fet no era determinant en l'elecció de visitar un museu sinó que, és l'aparició de l'oci en els últims anys del segle XX** i la forma en que els públics ho administren el que realment influeix en la freqüència de visites als museus. En aquest sentit, l'autora va establir sis atributs relacionats amb la satisfacció en experiències d'oci amb adults com a factors determinants en l'elecció d'activitats emmarcades en aquest àmbit que, al mateix temps, estan basades en la ciència de l'oci, la sociologia i el màrqueting. Aquests atributs són els següents: tenir l'oportunitat d'aprendre, gaudir de la interactivitat social, viure noves experiències, participar activament, fer alguna cosa que valgui la pena, i sentir-se en un entorn còmode i agradable. Tanmateix, aquests atributs poden agrupar-se en tres grans categories: emocional ("*sentir-se còmode*"); racional ("*tenir l'oportunitat d'aprendre*") i sensorial ("*viure el repte de noves experiències*"). Aquest estudi va ser innovador perquè va relacionar la visita, la no visita i la freqüència de visites a museus amb la motivació, la personalitat i els factors de socialització. Les categories de Hood resulten interessants perquè demostren el grau d'importància que té el factor social en la visita no només, el de la realització i elecció d'activitats emmarcades en l'oci sinó que, respon a perquè molts individus no van als museus i aquest fet es fonamenta bàsicament en la necessitat d'interaccionar amb

altres; al mateix temps que la motivació d'aprendre segueix sent una qüestió bàsica en l'elecció d'aquestes activitats.

Seguint a Kotler i Kotler (2001) es pot dir que existeixen una sèrie de **factors que influeixen en la visita a un museu.** En aquest sentit, aquests professionals en màrqueting de museus s'enfronten al repte d'intentar comprendre els antecedents, les actituds i les percepcions prèvies de les persones que influeixen en el seu comportament en el moment de visitar un museu. Segons aquests autors, els factors que més influeixen són:

- ***Factors ètnics i culturals***. Les identificacions ètniques i culturals constitueixen un marc per a la socialització, els patrons de valors, les creences i els significats. Influeixen en els gustos i preferències, en les actituds i estils de vida i en la disposició a participar en els museus.
- ***Factors de classe social.*** Les agrupacions per classe social mostren preferències diferents dels consumidors pel que fa a les activitats d'oci. Els individus d'una mateixa classe social tendeixen a comportar-se de manera més afí que els individus de diferents classes. Els estudis revelen diferències en la recepció del valor de les arts entre les diferents classes socials. **Els estudis de públics han demostrat de manera unànime que els públics dels museus d'història, art i ciència estan formats per un nombre molt elevat de persones de classes altes i mitja/alta amb un alt nivell educatiu**. En canvi, les persones que visiten parcs zoològics tendeixen a ser representatives de tots els sectors de la comunitat, amb una gamma més àmplia de nivells educatius i classes socials (Falk, 1992).
- ***Factors de cicle de vida.*** Les persones passen per vàries etapes al llarg del seu cicle de vida des de la infància fins a l'edat adulta. Les seves actituds, motivacions i eleccions de consum estan influenciades per l'edat i la perspectiva que tenen en les diferents fases de la vida. En aquest sentit, **els museus han d'aprofitar-se del temps lliure de les persones grans** ja que, "*l'oci pot i ha de tenir per a les persones grans la mateixa importància i significació social i cultural en la seva actual etapa vital que la que el rol laboral va desenvolupar al llarg de la seva vida professional*" (Midwinter, 1995:43).
- ***Factors d'estil de vida***. Les persones poden portar estils de vida molt diferents. L'estil de vida fa referència a la forma de viure d'un individu (interessos, preferències, disposicions de comportament, etc.). Les persones creen el seu propi estil de vida i al mateix temps, l'estil de vida reflexa les característiques de la personalitat. **Alguns individus per exemple, mostren un estil de vida d'aprenentatge, amb una curiositat**

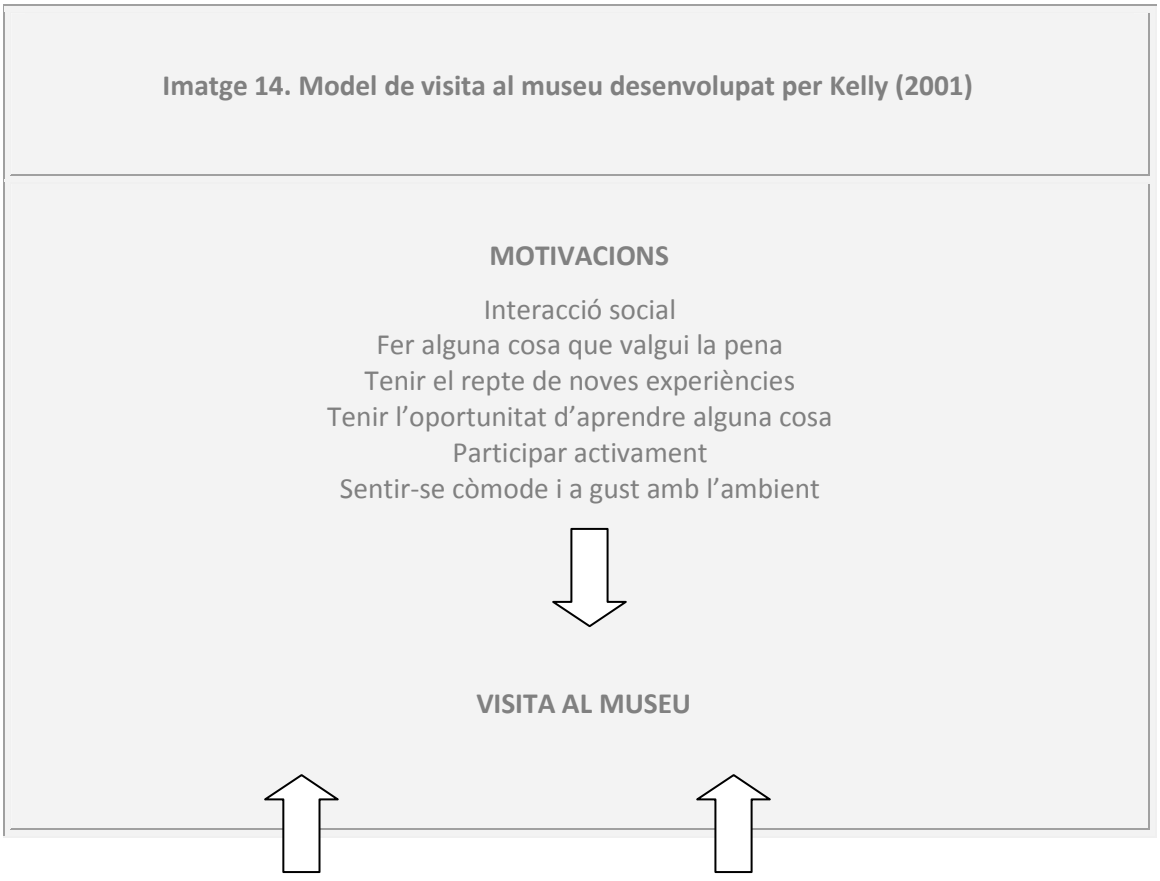
intel·lectual sense límits; això els condueix a assistir a cursos de formació contínua, viatges a l'estranger, representacions artístiques, visites a museus, etc.

- ***Grups de referència***. Aquests poden tenir un efecte significatiu sobre les actituds i comportaments. Entre els grups de referència figuren grups primaris, com familiars o amics, i grups secundaris o associacions, com veïns, companys de treball, membres d'una església, etc. Donat que les activitats d'oci tenen un fort component social i interpersonal, les afiliacions i influències del grup poden condicionar que un individu participi en les activitats d'un museu, així com el grau d'aquesta implicació. **Els estudis de públics demostren que la recomanació personal és un dels canals més importants per a induir a la gent que visiti un museu**, i els grups de referència d'adults desenvolupen un paper important en aquest context.
- ***Factors de socialització***. Les investigacions en ciències socials han constatat una associació estadística entre les experiències infantils i la participació en actes culturals durant la vida adulta. Alguns estudis també demostren que **el fet d'haver rebut formació artística durant la infantesa és un factor poderós que modela actituds de participació en les arts durant la vida adulta**. L'estudi demostra que haver rebut educació artística aviat i tenir amics adults amb inclinacions artístiques són dos factors amb un efecte sinèrgic significatiu.
- ***Factors de tendència social***. Les tendències socials, econòmiques i tecnològiques poden influir en les actituds, valors i comportaments. Hi ha tendències que caracteritzen als consumidors d'avui dia: l'enclaustrament (la gent que converteix la llar en un paradís terrenal), una tendència que podria limitar l'afluència de visitants als museus, a menys que aquests comencin a contemplar-los com a llocs segurs; l'aventura fantàstica, que és el desig d'algunes persones que aspiren a experiències agradables, aventures exòtiques, activitats emotives, etc. En aquest cas, **els museus hauran de fer servir la imaginació i transportar al visitant a noves experiències**; les petites indulgències o més gratificacions imprevistes i menys gratificacions sumptuoses és a dir, les persones es centraran en activitats més pròximes a la llar, sempre i quan proporcionin una experiència motivadora; l'egocentrisme suggereix que les persones s'integren millor en aquelles organitzacions que cobreixen les seves necessitats personals i individualitzades. En aquest sentit, els museus poden respondre demanant la participació activa dels seus visitants; el consumidor intel·ligent és a dir, la gent espera que les organitzacions es tornin més humanes, sensibles i orientades als valors de cadascun i en aquesta línia, els museus poden aprofitar aquesta tendència formant al seu personal des del punt de vista del tracte i el servei als visitants i les

"*noranta-nou vides*", que vol dir que la persona pretén ser-ho tot i fer-ho tot simultàniament per tant, els museus han d'ampliar les seves ofertes amb la finalitat de cobrir les diverses necessitats dels visitants i, al mateix temps, adaptar-se perquè la gent no senti que està desgraciant el seu temps.

Per la seva banda, en una recerca duta a terme al Museu Australià a Sidney entre el 1999 i el 2001, **Kelly (2001) senyalava cinc motivacions principals per part dels visitants a l'hora d'anar a un museu: tenir l'experiència d'alguna cosa nova; divertir-se; aprendre; que lligui amb els interessos familiars i fer alguna cosa que valgui la pena durant el temps de lleure**. L'autora va agafar aquestes motivacions i hi va afegir les tendències actuals a nivell mundial, les forces de mercat i les coincidències de les prediccions més individuals. La visita al museu no està distribuïda uniformement a la població. Alguns aspectes claus (prediccions) inclouen indicadors demogràfics, residuals (on viu la gent), educatius, cronològics, factors psicològics com per exemple, com les persones es veuen a si mateixes en relació amb allò que els hi agrada fer en el seu temps lliure, interessos personals i experiències prèvies amb els museus. Segons l'autora, els visitants estan motivats principalment pel seu interès personal. Aquest interès personal no ha de coincidir necessàriament amb altres indicadors de segmentació més convenient del mercat com l'edat, el sexe, l'estat familiar, l'estil de vida, etc.

Imatge 14. Model de visita al museu desenvolupat per Kelly (2001)



PREDICTORS	TENDÈNCIES
Interès personal	Augment del nivell d'afluència i educació
Demografia	Envelliment de la població
Valors i creences	Diversitat cultural
Exposició prèvia	Més temps de lleure
Oportunitats	Informació tecnològica
Temps	

Per la seva banda, Roberts (1997) considera que s'han d'iniciar estudis de recerca que no siguin només d'avaluació sinó que, es basin en els processos d'ensenyar i aprendre al museu per considerar el visitant com a part d'una comunitat d'aprenentatge. **Segons l'autora es poden organitzar en un inici de taxonomia que comprèn la *interacció social*, la *reminiscència*, la *fantasia*, el *compromís personal* i la *restitució*.** La primera té a veure amb el fet de valorar la visita al museu en funció de les relacions personals i d'interacció amb objectes i exposicions. La reminiscència es refereix a les evocacions i memòries que molts objectes i exposicions provoquen en els visitants. Així, la seva experiència del museu aporta una ocasió per recordar, per tornar a narrar i tornar a experimentar moments significatius i gent que forma part de les seves vides. D'altra banda, la noció de fantasia entronca amb l'experiència al museu, el qual passa a ser una "*màquina del temps que transporta els visitants a través de la història i permet que experimentin altres períodes i cultures*" (:37). La noció de compromís personal significa crear una sèrie de connexions introspectives que incideixen en la construcció de la identitat i que és per a molts visitants la base del significat de la seva visita. Finalment, la noció de restitució s'ha vinculat generalment a "*quantes coses sobre l'art saben, aprenen o els agrada als visitants que poden ser factors perquè la visita sigui còmoda, com és ara l'accessibilitat o la familiaritat dels visitants amb els museus*" (:39). Aquesta visió mostra una voluntat de situar-se al costat dels públics tot incidint en una mirada més afectiva que cognitiva, més filosòfica que funcional.

2.3. Sobre la interacció del públic amb l'exposició.

Fruit d'una reorientació del museu per emfatitzar les necessitats dels visitants, apareixen una sèrie de recerques que estudien la interacció dels visitants amb les col·leccions. Una de les més conegudes és l'anomenada teoria dels filtres de McManus (1992). Segons l'autora **existeixen**

cinc filtres pels quals una persona ha de passar per captar o poder interaccionar amb el missatge expositiu. Els filtres que proposa l'autora són els següents:

- ***Filtre primordial del públic visitant***. És el pas del públic potencial al públic visitant. Segons els estudis de públic que s'han realitzat en els últims anys, basats en aspectes socio-demogràfics del visitant, té una intervenció decisiva l'oci i la cultura com a part del funcionament i aparició del temps lliure.
- ***Filtre físic i motivacional***. En aquest filtre intervenen factors relacionats amb les característiques físiques de les exposicions. Segons McManus intervenen en aquest sentit tres factors: l'arquitectura de l'edifici (la circulació de visitants); la topografia i disposició de l'exposició (els elements que intervenen en el missatge expositiu: la disposició física, la mesura i la forma dels objectes) i els factors motivacionals (el disseny de les exposicions pot ser decisiu per a captar l'atenció dels visitants).
- ***Filtre del context social***. Des del punt de vista psico-social, la companyia determina la visita al museu.
- ***Filtre perceptual***. Intervenen els aspectes psicològics i socials en l'àmbit perceptiu de l'individu. És precisament el nivell perceptiu de l'individu el que determina si és o no captada l'exposició. Aquí intervenen nombrosos factors doncs, no només és el nivell perceptiu sinó, el seu nivell cognitiu, experiències anteriors en museus i el procediment de la informació visual i textual, entre altres elements.
- ***Filtre de la forma del missatge expositiu***. Es produeix quan el visitant interactua amb el missatge expositiu, produint-se un procés de comunicació i aprenentatge. En aquest filtre intervenen dos processos: un primer procés fa referència a les paraules que s'utilitzen per expressar el missatge expositiu, on intervenen els diversos tipus de públics que es donen, amb els seus diferents nivells educatius i culturals. Per un altre costat, el segon procés fa referència a la presentació, a la forma en la que el missatge és presentat al públic i aquí intervé el procés de captació o de raonament del missatge expositiu en l'individu.

Falk i Dierking (1992) basant-se en els treballs d'altres investigadors dels Estats Units sobre les raons per les que la gent visita els museus van concloure que aquestes es poden classificar en tres categories: les socio-receratives; les educatives i les reverencials. Segons els autors, **la investigació demostra que les consideracions recreatives i socials figuren entre les més rellevants, seguides per l'aprenentatge però, argumenten que aquest passa a una posició més important si s'adopta una definició més àmplia d'aprenentatge que inclogui la curiositat**

i l'estímul d'explorar. Més investigacions efectuades pels mateixos autors (2000) permeten definir el perfil psicogràfic de les persones que visiten museus: són persones que valoren l'aprenentatge, que busquen el repte d'explorar i de descobrir coses noves; i que en el seu temps de lleure valoren molt fer coses que consideren que valen la pensa. Per entendre les raons per les quals les persones trien no visitar museus, Falk i Dierking (1992) posen l'èmfasi en la importància de les decisions de lleure. Basant-se en la investigació de Hood (1983) sobre la psicologia del temps de lleure argumenten que els visitants ocasionals i els no visitants basen les decisions sobre el seu temps de lleure en: estar amb gent, participar activament i estar en un entorn on es senten relaxats. D'aquest fet es deriva que els visitants ocasionals sembla que equiparen "*lleure"* amb "*relaxació*" i valoren la interacció social més que implicar-se en un tema o una exposició. Com a conclusió, els museus que desitgen atreure visitants s'haurien de presentar com a llocs on les persones i els grups poden explorar, descobrir i passar-ho bé entre ells en un entorn relaxat.

2.4. Sobre les experiències dels visitants en els museus.

Malgrat que ja fa anys, que es duen a terme estudis de públics encara queden pendents molts aspectes per resoldre com per exemple, el tipus de vivències dels visitants en els museus. Segons Kotler i Kotler (1998), **els visitants volen que les seves visites al museu es converteixin en "*experiències vitals*" i en funció de la vivència d'aquestes experiències qualificaran l'èxit de la seva visita**. Aquestes experiències van molt més enllà tant de la mera observació d'una col·lecció d'objectes reunits en un sol lloc com de l'adquisició d'informació. El fet d'experimentar una vivència té una connotació de participació dinàmica ja que, la persona observa directament o està involucrada en una activitat.

Taula 5. Gammes de vivències durant la visita al museu (Kotler i Kotler, 1998)

Emoció	Diversió	Contemplació	Aprenentatge
Excitació Aventura Fantasia Experiència vivencial Novetat	Entreteniment Distracció Joc Esport Sociabilitat	Reflexió Somni Abstracció Experiència estètica	Observació Descobriment Experiment Anàlisi Comprensió de

			patrons Desenvolupament d'habilitats
Visceral	Emocional		Cognitiu

Per a Kotler i Kotler (1998), a mesura que ha passat el temps, els visitants s'han acostumat a donar per suposat que l'experiència museística és cada vegada més completa: no només esperen instruir-se sinó que, desitgen satisfer determinades necessitats socials; volen que el temps que els hi dediquen a l'oci sigui distès, i aspiren a que tot el que descobreixen els faci sentir bé amb ells mateixos i amb les seves comunitats. **Els visitants esperen un tipus d'activitat de lleure que relaxi, que impliqui aprendre, que els permeti conèixer aspectes excepcionals de la vida i que els proporcioni una escapatòria de les rutines del treball i d'allò quotidià**. Per la seva banda, els museus cada vegada més es veuen capaços d'oferir experiències visuals i sensorials i a més, són llocs on aprendre, recrear-se i mantenir relacions socials. Els visitants dels museus desitgen també que la visita inclogui aspectes commemoratius. Aspiren a lloar a grans personatges i esdeveniments, desitgen comprendre l'expressivitat i la genialitat d'un gran artista, volen vincular-se amb aquells objectes i narracions que reflecteixen la seva herència cultural i amb els que tenen un significat històric, i desitgen deleitar-se amb els desafiaments intel·lectuals que representen els èxits tecnològics i científics. Les sensacions d'evocació i d'esglaiament poden ser l'experiència diferenciadora que ofereixen els museus. L'experiència en el museu dependrà també de la percepció del visitant i del seu aprenentatge. Cada vegada és més freqüent que els museus ofereixin als visitants experiències interactives i virtuals com a suplement a les exposicions.

> "*Els visitants generalment són entesos com aquella gent que va al museu a veure les exposicions i generalment no es desenvolupa una noció més subtil de diferents maneres d'usar el museu. Tots els museus són utilitzats de formes diverses per diferents grups que poden incloure des dels que van al museu a identificar un objecte fins a investigadors i voluntaris*" (Hooper-Greenhill, 1988:213)

La varietat de modes que els visitants experimenten les exposicions es poden distingir segons Lord i Lord (1998:53), en quatre maneres de com les exposicions poden ser percebudes pels visitants i les relacionen amb el tipus d'exposició i el tipus de museu en que són més comuns i

finalment, descriuen les característiques pròpies de cada una: **la contemplació és el mode de percepció més habitual experimentat pel visitant en museus d'art, dirigida fonamentalment a apreciar la qualitat de l'obra d'art individual**; la comprensió d'un grup d'obres o exemplars disposats en relació els uns amb els altres de forma unitària té com a objectiu millorar la comprensió i apreciació dels objectes fruit d'aquesta disposició; el descobriment és el mode de percepció que els visitants poden arribar a experimentar quan se'ls confronta a un grup d'exemplars disposats segons algun mètode de classificació determinat; sol ser més habitual en museus de ciències naturals, el descobriment consisteix en estimular al visitant per explorar els objectes o obres d'art i la interacció és el mode preferentment utilitzat en els centres de ciència i museus pels nens, a vegades inclou la interacció física del visitant amb els materials i inclòs persones, i en altres ocasions, com succeeix en el cas d'exposicions amb suport multimèdia, el visitant participa d'una experiència virtual al utilitzar ordenadors i elements audiovisuals. Segons els autors aquests modes de percepció poden combinar-se en alguns museus per tant, no es pretén que la indicació dels tipus de museu en que troben comunament els límits a aquestes institucions.

Taula 6. Modes d'aproximació dels visitants a les exposicions (Lord i Lord, 1998)

Modes de percepció	Tipus d'exposició	Comú en (però sense cap limitació)	Característiques de distinció
Contemplació	Estètica	Museus d'art	Percepció individual de les obres d'art específiques
Comprensió	Contextual o temàtica	Història, Museus d'arqueologia i etnografia	Percepció relacional de les obres en context o que exemplifiquen un tema
Descobriment	Exploració	Museus de ciències naturals; magatzems visitables	Exploració d'exemplars o artefactes agrupats per categories

Interacció	Exposicions multimèdia, demostracions en viu	Centres de Ciències; Museus per a nens	Resposta sinestèsica als estímuls

En el seu estudi publicat l'any 1999 titulat "*Estrangers, convidats o clients*", Doering, de l'Oficina d'Estudis Institucionals de la Smithsonian, va argumentar que "*les exposicions més satisfactòries pels visitants són aquelles que ressonen amb les seves experiències i donen nova informació de manera que confirmen i enriqueixen les seves (pròpies) visions del món*". A través d'entrevistes en profunditat, enquestes, anàlisis dels comentaris dels visitants, l'autora va dividir en quatre grans categories el tipus d'experiències que els visitants poden tenir en el museu: **les experiències socials (passar temps amb la família o els amics), les experiències d'objectes (deixar-se endur per la "*bellesa*" o veure objectes estranys, poc comuns o valuosos), experiències cognitives (enriquir la comprensió, obtenir informació o coneixement i reflexionar sobre allò vist) i experiències introspectives (records, sensacions, imaginacions, etc.).** Segons l'autora, generalment, els visitants del museus d'art prefereixen les experiències d'objecte mentre, que els dels museus d'història es decanten per les experiències introspectives, els museus de ciències tendeixen a les experiències cognitives i els museus de nens per les experiències socials. Com a conseqüència, l'autora comenta que les exposicions que resultaran més satisfactòries pels visitants seran les que "*facin eco*" en les seves pròpies narratives i s'apropin i enriqueixen el seu punt de vista actual del món. Doering ens esmenta que alguns investigadors, com Silverman (1995), s'han centrat en el context i les característiques d'aquest tipus d'experiències com poden ser la participació dels visitants en els processos emocionals que inclouen recordar, imaginar o reverenciar objectes o fins i tot, la utilització d'objectes per explicar històries a altres persones. En aquest punt, els visitants es veuen com a "r*esponsables*" en la dotació de significat dels objectes i per tant, es pot parlar de vertadera negociació entre els diferents punts de vista.

Per la seva banda, Silverman (2001) assenyala que, entre les maneres de construir significat en els museus, no es pot oblidar aquella que té a veure amb els comportaments bàsics de l'ésser humà. L'autora és recolza en les teories cognitives per a parlar de la memòria com a mecanisme fonamental de la construcció de significat, perquè, el visitant intenta ubicar el que troba dins del context de la seva experiència. Segons l'autora nord-americana, una influència clau en el procés de construcció de significat dels visitants en museus és la identitat individual.

En qualsevol àmbit d'activitat es busca i es donen oportunitats per a crear, expressar i afirmar el que creiem que som, el nostre sentit de ser. Els continguts d'un museu poden servir fàcilment com a detonadors d'aquest acte bàsic. D'aquesta manera, el sentit de ser individual i el desig d'afirmar-lo i expressar-lo contribueixen enormement als aspectes de significat que s'activen com a resposta als objectes i a les exposicions. **Els visitants dels museus experimenten i expressen dos aspectes diferents de la seva identitat quan es relacionen amb les exposicions del museu: "*qui sóc com individu*" i "*qui sóc com a membre d'un grup*"**. Els visitants expressen el "*qui sóc com a individu*" a través de les seves opinions, preferències, històries personals en el museu. No obstant, les visites als museus poden fer recordar a les persones que estan connectades a diferents grups, a la nació i a la família humana. El sentit de ser d'un visitant, tant individual com grupal, pot influenciar les connexions establertes i els significats construïts en els museus. Un altre factor que pot afectar l'experiència al museu són els acompanyants. **En moltes ocasions els membres d'un grup de visitants produiran un significat compartit, basant-se en la seva història comú i en el coneixement que tenen un de l'altre.** Així, les persones creen significats en els museus a través del filtre de les seves relacions interpersonals. Per últim, Silverman considera que la visita al museu forma part d'una necessitat humana de relaxació, delit, afirmació personal, etc. Per aquesta raó, els visitants tenen motivacions i propòsits conscients e inconscients que segurament, influencien i donen forma a la naturalesa del significat d'aquesta visita particular. Segons l'autora, donada la naturalesa dels factors que intervenen en una visita (identitat individual, acompanyants i motivacions d'activitats de gaudi) no sorprèn que la gran part de la construcció de significat que realitza el visitant sigui subjectiva o "*personal*".

A més, Falk i Dierking (1992) desenvolupen la coneguda teoria que existeixen tres tipus de contextos que determinen l'experiència en la visita a un museu: el personal, el físic i el social. El context personal fa referència a allò que distingeix una persona d'una altra és a dir, la identitat de cadascú i per tant, aquest context aporta que, **cada experiència en un museu és diferent i única a qualsevol experiència en altres museus i això es deu a que cada persona és diferent**. El context físic no només fa referència a les característiques infraestructurals de l'edifici sinó també, a les propietats que tenen els objectes exposats en una exposició o en un museu i com aquests incideixen en el context personal del individu. Finalment, el context social esdevé un dels contextos determinants per entendre la visita a un museu o l'experiència museística. Aquest context està determinat per la companyia durant la realització de la visita a un museu i per la relació que els visitants mantenen amb el propi personal de la institució museística. Segons els autors, cada un d'aquests contextos està construït constantment pel

visitant i per tant, **l'experiència museística està filtrada pel context personal, mediatitzada pel context físic i influïda pel context social**. D'aquesta manera, l'experiència que es genera de la visita a un museu és única i diferent per cada visitant.

3. Una *"revolució en procés"*[18]: museus i públics.

Sobre la relació entre el museu i els públics, Weil (1990) proposa que s'entengui com "*una revolució en el sentit més profund de la paraula*" (:17). Segons l'autor mentre que la tasca d'adaptar el museu perquè serveixi a les necessitats dels públics està molt lluny de portar-se a terme amb èxit, existeixen proves que aquesta està en procés en tota la comunitat museística. **Per a Weil han sigut varis els factors que han influït en la pèrdua de la posició de superioritat inicial del museu enfront els públics: en primer lloc, assenyala als diners, sobretot, en el cas dels museus nord-americans.** Els museus degut a la dependència de l'ajuda governamental es veuen obligats a estar informats constantment de com són percebuts pels seus visitants i d'altra banda, les retallades pressupostàries, els han obligat a buscar recursos que generin més ingressos (botigues, restaurants, catàlegs, etc.). En segon lloc, s'esmenta la pèrdua de confiança per part dels ciutadans en les institucions públiques, inclosos els museus. Ja no es creu en el museu com una institució desinteressada, neutral i objectiva i es pensa que "*aquests poden ser fàcilment utilitzats tant per a finalitats malèvoles com benèfiques, que les mateixes aptituds tècniques que poden utilitzar-se per a la creació d'un museu de tolerància poden ser usades per a crear un museu d'intolerància, i que el museu és simplement un instrument*" (:20). Per últim, el tercer factor seria el fracàs dels fonaments ideològics sobre els que es van fundar els museus. Segons l'autor aquest fet s'aprecia molt clarament en els museus d'art, en els quals, van començar a agafar protagonisme noves formes de pintar, que no descrivien escenes mitològiques o històriques, trencant-se la unió d'art i moralitat amb la que s'havien projectat els museus del segle dinou.

Alguns autors (Sandell i Dodd, 1998; Hooper-Greenhill, 2000) assenyalen que **aquest canvi respon tant a plantejaments interns de la professió com a pressions des de fora, on governs i diferents grups socials demanen als museus que demostrin el seu valor social i que es converteixin en llocs més inclusius**. En aquest clima de transparència i de competència per uns recursos públics molt limitats es demana cada vegada més als museus que presenten arguments convincents sobre el seu paper a la societat. Per tant, el museu que mira cap als

[18] Stephen Weil va escriure un article l'any 1990 sobre la relació entre els museus i els seus públics que va titular "*Una revolució en procés*".

públics i les seves necessitats "*està passant de ser una utopia a convertir-se en realitat, malgrat, algunes dificultats: la inèrcia de les pròpies institucions i la falta de mitjans econòmics i humans, etc.*" (Álvarez, 2007:109). Ara bé, hi ha museus que encara que, s'hagin proposat una obertura als públics no aconsegueixen evitar les faltes i errors del passat, perquè es veuen bloquejats per la seva mateixa estructura interna produïda per anys d'estancament.

De la nova relació dels museus amb els públics actuals, el primer, que se'n deriva és el paper emergent dels visitants. En aquest sentit, Rodríguez Eguizábal (2002) ha analitzat aquesta realitat, dividint-la en tres etapes diferents d'acord amb el tipus de relació que la societat establia amb els objectes i serveis de consum. En la primera fase (dels anys 50 fins a mitjans dels anys 70), anomenat període *senyalàtic*, l'autor comenta que la relació amb el museu, l'exposició i el visitant es caracteritza com una possessió restringida a certs grups socials que l'utilitzen com a identitat del seu status econòmic, cultural o també, polític. L'art manté un fort pes com a objecte canònic que respon a uns valors superiors o idees transcendents només comprensibles per alguns individus. És un període en el que el museu tenia una imatge d'espai per a les èlits econòmiques o culturals. **La missió social del museu es centrava en l'aculturació dels que no estan cultivats en l'art.** El principal valor considerat eren els seus recursos, les col·leccions; l'espai museístic es concebia com una constel·lació d'objectes i de la visita al museu s'esperava que fos qualificada, en el sentit de classe i d'educació.

I així, s'arriba el segon període, anomenat *mímic* (de mitjans dels anys 70 fins a finals dels anys 80), que està caracteritzat per la "*interacció*". És l'època de la democratització de la cultura, de l'obertura al plaer, de l'aparició en l'horitzó cultural del concepte de diversió enfront al d'educació. La societat s'acosta al museu i és l'inici del "*boom*" del consum cultural, de l'èxit de públic de les exposicions, de l'espectacle de les macroexposicions, etc. La identitat que procura aquest consum és de caràcter sociocultural i el seu objectiu general és el de la diferenciació, la construcció del ser, de la imatge d'un mateix a través de referències culturals, en moltes ocasions de caràcter efímer. És un període en que la visita al museu esdevé una moda. La seva missió social s'inclina cap a l'entreteniment per aquest motiu, el que es valorava en aquesta època són els resultats. La democratització cultural ha permès un major accés a la indústria de l'oci i l'entreteniment, inclòs als museus. La cultura s'ha transformat en un bé de consum i el museu en un centre comercial o un parc temàtic. Aquest fet ha transformat la funció del museu, el qual s'ha de centrar en impressionar al gran públic, ja sigui per la seva magnitud o per la seva sorpresa. Els museus són més visibles que mai: aporten beneficis econòmics, la seva presència impacte sobre el turisme, tenen personal més diversificat, s'adrecen a més

públics, etc. **El museu es converteix en una màquina de públics orientat cap a les exigències del mercat per tant, cap a la producció d'aspectes quantitatius i de beneficis econòmics, més que d'experiències educatives qualitatives i de beneficis socials**. Ara bé, en comptes de seguir els postulats de la societat de consum, els museus podrien contribuir a reflexionar-hi: primer, coneixent els seus visitants, no solament des d'un vessant quantitatiu sinó també, qualitatiu per tal de poder-hi dialogar i segon, haurien d'afavorir l'intercanvi entre professionals i públics a través d'eines que ajudessin a trobar punts de diàleg (Padró, 2000). És en aquest context on s'atorga als museus una funció social més enllà de la seva tradicional funció conservadora i d'exhibició.

Taula 7. Esquema sobre els períodes de consum a Espanya i els museus (Rodríguez Eguizábal, 2002).

	Anys 60-70 Període senyalètic	Anys 70-80 Període mímic	Anys 90 Període mayèutic
Relació museu-societat	Relació amb la societat: adscripció. Ús: identitat del status econòmic i polític. Objecte artístic: concepte canònic. Lloc per a èlits.	Relació amb la societat: interacció. Ús: identitat cultural. Objecte artístic: concepte líric. Lloc de moda	Relació amb la societat: participació. Ús: enriquiment personal. Objecte artístic: concepte estètic, integral. Equipament social i d'oci.
Sistema de valors del museu	Aculturació	Entreteniment	Experiència
Oferta del museu	L'oferta de contingut	L'oferta de la contemplació	L'oferta del discurs
Valor dels museus	Recursos (col·leccions)	Resultats (abast de les exposicions)	Impactes (efectes sobre visitants)

Espai museístic	Constel·lació d'objectes	Constel·lació de creacions	Constel·lació d'esdeveniments
El que el museu espera de les visites	Visita qualificada	Visita numerada	Visita satisfeta

La tercera fase, el període *mayèutic* (a partir de la dècada dels anys 90), és un període de universalització del museu i d'heterogeneïtat de les seves propostes. La relació entre la societat i el museu ha estat caracteritzada per l'emergència de la "*participació*" del visitant. Es parla de la necessitat d'obrir el museu a la societat actual, de la tensió entre l'aculturació i l'entreteniment com a objectiu expositiu i d'un paper més dinàmic en la construcció de missatges culturals, socials i espirituals. **El museu s'ha de convertir en una institució pròpia del seu temps històric, adaptant-se a la nova societat a través d'un projecte compartit construït a partir de totes les veus que l'integren, tant dels professionals com dels públics.** Tenint en compte que escoltar no vol dir traduir; escoltar vol dir interpretar per saber respondre a les inquietuds socials, intel·lectuals, ètiques, estètiques i emocionals del seu temps per mitjà del seu recurs. Així doncs, escoltar als públics és un dels reptes més rellevant que, ara per ara, se'ls hi planteja als museus. Els museus que es situen en aquesta nova perspectiva, més participativa, més inclusiva, més social, seran aquells que integren altres narratives i que per tant, conceben la interpretació com un procés actiu de coneixement de cada visitant a partir del seus valors culturals, socials, personals, etc.

4. Els públics absents.

Quan es parla de l'accés dels públics als museus sovint, només es fa referència als termes físics, més que culturals, socials o intel·lectuals. En la majoria de museus s'observa una voluntat per apropar els espais i serveis als públics és a dir, hi ha un intent d'accessibilitat física amb la incorporació d'ascensors, escales, rampes, àrees de descans i de serveis, il·luminació, etc[19]. Però l'accessibilitat no només és l'absència de barreres arquitectòniques sinó també, de

[19] En aquest aspecte hi ha alguns museus com el Museu de Ciències Naturals de València que ha estat concebuts seguint el criteri de Disseny Universal de Ronald L. Mace (1985) basat en el principi que la bona accessibilitat, tant del contingut com de l'edifici, no només beneficia a les persones amb algun tipus de discapacitat sinó que, beneficia a tot tipus d'usuaris, el que repercuteix en una major comoditat per a tothom. Suposa contemplar el disseny de productes i entorns de manera que puguin ser utilitzats pel major nombre de persones, sense necessitat d'adaptació o disseny especialitzat. En aquest sentit, la directora del Museu esmentat, comenta que "*nombrosos estudis apunten que la nostra societat es cada vegada més longeva i que en les dues darreres generacions l'accés a l'educació ha estat més o menys generalitzat. Per aquest motiu, és d'esperar que en el futur immediat el perfil d'usuaris dels museus siguin majoritàriament serà de persones grans, amb un nivell cultural mitjà-alt i el plaer del*

barreres humanes o l'anomenada accessibilitat intel·lectual originada per la falta de coneixement específic. Sembla evident que el museu ha de possibilitar que totes les persones puguin accedir als seus actius, salvant els condicionaments econòmics, acadèmics i socials derivats de la no participació (Sandell i Dodd, 1998). **Les possibilitats desiguals d'accés intel·lectual i acadèmic pels diferents sectors de la població sovint són disfressades com a falta d'interès o d'aptituds.** El museu ha de vèncer aquestes asimetries establint canals intermedis d'informació que puguin portar fins el coneixement i així, possibilitar la inclusió de les poblacions susceptibles d'autoexcluir-se (Black, 2005). En aquest sentit s'ha de tenir clar que la nostra societat cada vegada és més longeva i que en les darreres generacions l'accés a l'educació ha sigut més o menys generalitzat. Per aquest motiu, és d'esperar que en el futur més immediat el perfil d'usuaris majoritaris dels museus serà de persones grans, amb un nivell cultural mitjà-alt, i la visita als museus serà una elecció preferent a l'hora de planificar la gestió del seu temps lliure.

Figura 10. Fotografia del Programa "*Meet me at MoMA*" de Nova York. A la primavera de 2011 dins del Màster Interuniversitari d'Arts Visuals i Educació de la Universitat de Girona es va organitzar un seminari sobre de "*Museus inclusius i Alzheimer*" que va comptar amb el coordinador del The MoMA Alzheimer's Project. El programa que es duu a terme en el museu novaiorquès es titula "*Meet me at MoMA*" és una iniciativa interactiva que forma part dels seus programes d'educació per audiències especialitzades i a través del qual els seus responsables han comprovat que l'art modern estimula l'expressió, la relaxació i el plaer dels malalts d'Alzheimer. En el programa es desenvolupen exercicis amb els participants que es centren en l'exploració artística partint de les seves pròpies vivències amb l'art i ofereixen mirades cap el que ens envolta en matèria creativa. Entre aquests exercicis destaca la visita comentada per monitors on es selecciona una obra fotogràfica i a través del diàleg es van extraient conclusions entorn a la imatge. El mateix museu ofereix la possibilitat de traslladar la seva versió "*Meet me*" a residències per aquest tipus de malalts. Convençuts dels beneficis de l'art com a vehicle en la recuperació de la memòria i en els processos cognitius, el

patrimoni i les visites els museus seran una elecció preferent a l'hora de planificar la gestió del seu temps de lliure" (Belinchón, ICOM Digital, núm. 2)

programa ha analitzat com els seus participants han disminuït significativament els seus estats d'ansietat i el seu grau d'agressivitat a llarg termini.

A mitjans dels anys seixanta els estudis de Bourdieu i Darbel (2003) van constatar que "*l'accés a les obres culturals és un privilegi de la classe culta; però aquest privilegi es presenta sota l'aparença d'una total legitimitat. En efecte, en aquest terreny només són exclosos els que s'exclouen a sí mateixos"* (:75). Segons els autors, donat que res és més accessible que els museus perquè els obstacles econòmics no tenen cap rellevància i no són perceptibles, sembla fundada la invocació a la desigualtat natural de les "*necessitats culturals*". Així, si d'una banda, sí que és cert que els museus ofereixen a la nostra societat la possibilitat de disfrutar de les col·leccions; d'altra banda, es fa palès que només uns quants tenen la possibilitat real de dur-ho a terme. **La visita a un museu esdevé una "*necessitat cultural*" que, a diferència de les "*necessitats primàries*", és producte de l'educació**. En definitiva, els treballs de Bordieu i Darbel mostren que les institucions culturals arriben a aquells que ja tenen un "*capital cultural*" elevat i que n'exclouen a la resta de públics.

> *"Els museus com a institucions educatives implicades socialment han de ser capaces d'augmentar l'accessibilitat per part dels grups de la població més desafavorits i recordar que els principals obstacles per accedir als museus són la classe social, la pobresa, les desavantatges educatives, l'ambient ètnic i cultural, les discapacitats i les pròpies actituds personals. Aquests factors poden actuar combinats entre si, de manera que es requereix un programa coordinat si es pretén actuar amb ells amb èxit*" (Pérez Santos, 2000:215)

D'altra banda, alguns estudis de públics determinen que els museus són visitats per segments concrets de la societat i que les característiques dels visitants són semblants en els diferents centres. Així, **les persones que visiten museus constitueixen un segment concret de la societat que és especialment practicant d'aquesta activitat**. Aquestes constatacions, encara es fan més evidents en els museus de temàtica artística. Si bé és cert que, no es pot interpretar de forma superficial aquesta situació sinó que, és precís analitzar-la amb major profunditat; és com a mínim preocupant, llevat que pot ser indicativa que es continuen produint diferències importants en les possibilitats d'ús dels museus que dificulten que aquests centres puguin actuar com agents inclusius (Alcalde i Rueda, 2008). A més, en el cas de les persones grans, la

societat actual manté en un alt grau els estereotips negatius cap a la vellesa i conseqüentment, aquest fet pot constituir una població amb un alt grau de risc social.

Taula 8. Audiències poc representades en els museus del Regne Unit (Black, 2005:53)

- nens d'edat preescolar
- adolescents
- joves adults
- joves professionals
- **persones grans**
- persones amb discapacitats
- habitants rurals
- aturats
- persones que els hi manquen les competències bàsiques
- desafavorits socialment

Amb tot, el nombre d'usuaris dels museus ha augmentat però, aquest creixement no ha tingut les conseqüències que s'hauria esperat en relació a l'ampliació dels públics. La intensificació de l'ús per part dels sectors tradicionalment relacionats amb la visita als museus i l'augment de l'oferta museística poden ser dos dels factors que s'han de relacionar amb aquest increment. Un tercer factor que s'ha de tenir en compte és el turisme i la participació dels museus com a productors a l'oferta turística. Amb tot, **les persones no usuàries dels museus continuen constituint una proporció elevada del conjunt de la societat i existeixen certs sectors aliens als museus.** Algunes de les causes d'aquesta situació es poden atribuir al fet que molts d'ells tendeixen a estar dirigits –i per tant, utilitzats- per aquells segments de la població que hi troben referents. I, per aquest motiu, altres sectors no troben en els museus respostes a les seves problemàtiques i als seus interessos i no senten ni tan sols la necessitat d'estar inclosos (Alcalde i Rueda, 2008).

És interessant el cas del sector dels museus britànics perquè, en aquest país, hi ha un fort interès i una pressió considerable per afavorir l'accés i l'ampliació de públics. L'antic govern laborista va demanar als museus que assumissin nous rols socials, que fessin una important contribució a la visió d'una "*learning society*" i que es reinventessin a ells mateixos com agents d'inclusió social (Sandell i Dodd, 1998). En aquest sentit, se'ls hi demanava que s'impliquessin a la realitat en la que viuen i deixessin de ser exclusivament observadors externs. La responsabilitat social no ha de ser la principal prioritat dels museus però sí, ha d'estar inclosa entre els seus objectius (Sandell, 2002). Arribar als públics absents i ampliar el màxim possible

els sectors socials als que poden interessar els museus, constitueix un important desafiament. **Es demana als museus que es converteixin en institucions més democràtiques i inclusives, i que ampliïn la seva base de visitants afavorint l'accés a un ventall de públics més amplis que el tradicional.** Han estat diversos els documents del govern britànic per expressar les seves expectatives en relació als museus, entre ells, que promoguin l'educació i l'aprenentatge continu, que promoguin l'accés físic i intel·lectual a les col·leccions i ajudin a afrontar l'exclusió social animant a la participació en les activitats museístiques i eliminant les barreres socials i econòmiques. En aquest sentit, Sandell i Dodd (1998) defineixen el desenvolupament de públics com una tasca d'"*enderrocar barreres*" que dificulten l'accés als museus i de "*construir ponts*" amb diferents grups per assegurar que es satisfan les seves necessitats concretes.

Taula 9. Etapes del procés d'"*El camí cap a la inclusió social dels museus*" segons el Departament de Cultura, Mitjans i Esport del Regne Unit, 2000 (Black, 2005).

- Incrementar l'accés: augmentar l'accés físic, intel·lectual, cultural, emocional i social dels recursos patrimonials, pel benefici de tot el món. Facilitar l'accés és el primer pas per fer possible que una major diversitat d'usuaris puguin utilitzar el museu de forma profitosa.
- Desenvolupar noves audiències: arribar a nous públics i fer actes i exposicions que siguin rellevants per a ells.
- Ser una organització inclusiva: l'organització es converteix en un agent de canvi social. Això implica tenir un bon coneixement dels grups que estan poc o no estan representats entre els visitants del museu i eliminar els obstacles que dificulten la seva participació.
- Lluitar contra l'exclusió social: assumir la responsabilitat de contribuir al procés de canvi social, jugant un paper al ajudar en els sectors de la comunitat amb problemes d'exclusió

A més dels públics absents dels museus en general, és precís considerar els públics absents de cada museu concret. **En el moment de particularitzar l'anàlisi dels no-visitants a centres concrets és necessari tenir en compte els aspectes específics que influeixen per a fer possible o per dificultar el seu ús**. Les persones que no utilitzen un centre concret poden ser persones que no utilitzen els museus en general però, en molts casos, aquesta no utilització es deu a causes específiques en la relació de la persona amb el centre. Quan es parla del conjunt de no usuaris de museus, s'ha d'entendre que està constituït per aquelles persones que no han visitat cap museu i per aquelles que, encara que no n'hagin visitat cap, podrien estar disposades a visitar museus en general o algun en concret. Si bé és veritat que és complicat trobar persones que manifesten una negativa radical a visitar museus és també cert que,

existeix un volum considerable de població que no mostra cap interès per l'ús d'aquest tipus de centres.

Encara que molts museus asseguren que dins dels seus objectius hi ha un lloc per al desenvolupament d'estratègies destinades a la inclusió social sovint, es veu que aquestes polítiques estan més basades en paraules que en fets. El primer problema que es troba, quan es parla d'inclusió social al museu, és l'ús de les diverses terminologies utilitzades en aquest camp. Saber que s'entén per inclusió social al museu esdevé problemàtic. Aquest fet es déu, bàsicament, a que la tasca relacionada amb la inclusió social no està ben definida i per tant, intentar descriure-la resulta confús i ambigu. Els museus, en les seves polítiques, haurien de definir què entenen per inclusió social i quina és la seva filosofia i els seus treballs pràctics. Aquestes polítiques haurien de reflectir les necessitats de les comunitats. **La inclusió social no s'ha de veure com un servei més del museu sinó que, es tracta d'un valor que ha de servir per a transformar el concepte tradicional de les relacions entre museu i els públics.** Avui dia, cada vegada més, moltes comunitats estan "*prenent el control*" dels museus i comencen a usar-los com a recurs tanmateix però, els museus es comencen a veure a ells mateixos com un mitjà per a millorar la qualitat de les comunitats. Existeixen diverses estratègies, que poden utilitzar els museus, per incloure les diverses comunitats: donant la veu a les comunitats a l'hora de dur a terme una exposició; preguntant a la comunitat com vol que sigui reflectida; donant accés al passat cultural facilitant la informació d'una manera comprensiva i creant programes adaptats a les necessitats de les comunitats (Sandell, 2002).

Figura 11. Exposició "*Write your own label*" a la Tate Britain de Londres. El 2004 la Tate Britain van donar l'oportunitat als visitants del Museu a través de la seva pàgina web d'escriure les seves pròpies carteles per qualsevol pintura a través del programa "*Write your own label*" ("*Escriu la teva pròpia etiqueta*"). Algunes d'aquestes interpretacions personals van ser seleccionades i van acompanyar durant un temps les obres de la col·lecció permanent. Aquesta activitat té relació amb la idea de facilitar el museu com un recurs on s'implanten varis camins didàctics dins de les mateixes exposicions.

Un exemple proper és l'estudi d'ús del Museu d'Art de Girona realitzat per Gabriel Alcalde i Josep Manuel Rueda (2008) en el qual, durant les entrevistes realitzades a persones no usuàries del Museu, algunes persones van declarar sobre la seva relació amb els museus que, "*no soc aficionat al tema dels museus en general*", "*no estic interessada en l'art*", "*no tinc una idea de com són perquè n'he vist molt pocs*" o "*no vaig mai als museus*". Altres persones manifesten que no visiten els museus perquè tenen altres preferències i prioritats: "*m'agrada més l'aire lliure i sortir a caminar durant el meu temps lliure*". Poques persones es mostren radicalment contràries a l'ús dels museus: "*això dels museus, a mi no em va!*". Amb tot, la majoria declara que, si bé no coneix el Museu d'Art de Girona, ha visitat en alguna ocasió algun centre: "*comprar una entrada per anar a visitar algun museu i estar aquí un parell d'hores, ho he fet algunes vegades*". Moltes de les persones entrevistades vinculen la visita a museus a viatges turístics: "*quan fas un viatge visites un museu, però, anar a visitar un museu de per aquí no ho he fet mai*", "*sobretot, visito museus quan viatjo*" o "*si vaig de viatge i he d'anar a algun museu m'encanta recorre'l i llegir la informació*". Algunes de les persones qüestionades, tot i ser usuàries del Museu d'Art, no només manifesten interès pels museus sinó que, declaren un ús habitual "*m'agrada visitar-los i n'he vist uns quants*". És a dir, que a les entrevistes a la població s'observa que el concepte de no-públic constitueix una condició no massa estesa; potser no els visiten però podrien visitar-los. Segons Alcalde i Rueda (2008) aquesta és una informació important que anima a treballar per a la conquesta de nous públics als museus.

Amb la finalitat d'incrementar els visitants però, sobretot els no-públics, autors com Kotler i Kotler (1998) o Hooper-Greenhill (1998) comenten que darrerament els museus han ampliat la seva gamma de serveis. Concretament, Kotler i Kotler (:25) esmenta quatre classes de serveis que els museus han millorat amb aquesta finalitat: la comoditat física i l'accés fàcil (galeries ben dissenyades, aparcaments segurs i ben il·luminats, rampes, àrees de descans, bancs, lavabos nets, etc.); l'acolliment (comportament hospitalari per part de guies, vigilants i demés empleats); l'explicació, els narratius i la informació en general, inclòs l'ús de distints medis, que augmenten els coneixements del visitant, i finalment, la diversió, incloses botigues i restaurants o cafeteries. Per la seva banda, Hooper-Greenhill (1998) manifesta que **"*la qualitat de la visita al museu o galeria dependrà en gran mesura de la seva accessibilitat en el pla social i intel·lectual*"** (:123). L'autora proposa que, per eliminar la incomoditat que puguin sentir els visitants que entrin per primera vegada en el museu, es necessita informació, tant

dels serveis que s'ofereixen, com del què és el que es pot veure o fer. D'altra banda, el museu ha de saber acollir els visitants de manera càlida i predisposat a ajudar-lo des del mateix moment en que entra a l'edifici. En aquest sentit, és molt rellevant, no només una adequada senyalització de l'edifici perquè el visitant no es senti perdut a l'espai, sinó un personal disposat a ajudar als visitants en tot moment.

5. Les persones grans com un dels públics emergents dels museus.

L'any 2008 el Centre Cultral La Panera de Lleida va acollir una exposició temporal titulada "*El do de la vida. Al voltant de l'envelliment i la seva representació artística*" que va esdevenir totalment reveladora per a mi ja que, em mostrava una manera d'apropar-se a la vellesa molt diferent a la que estava acostumada. Segons la directora del Centre, aquest sempre ha tingut com una de les seves fites principals el fet d'incidir en problemàtiques socials de gran actualitat i dins d'aquest marc d'actuació, aquesta mostra pretenia "*reflexionar sobre una temàtica complexa i molt controvertida, atès que és un tema social del qual cada cop se'n parla més, especialment per tot el que fa referència als mecanismes socials d'integració i de normalització d'un sector de la població que va en augment en allargar-se sensiblement l'esperança de vida*" (Aliaga, Cristofocivi, Picazo, 2008:7). **La mostra m'interessà perquè presentava l'envelliment com un do i no com una càrrega, traient a la llum la diversitat d'experiències que poden tenir lloc durant la vellesa: relacions familiars, relacions socials, moments d'oci, models de convivència, etc.,** els quals s'analitzaven com un fet social i, intentant combatre la invisibilitat i els prejudicis que, sobre aquesta etapa de la vida, recauen insistentment. Tal com afirmava el mateix comissari, massa sovint, la vellesa s'ha vist com *"l'antesala de la mort i símptoma clar de la decadència del cos i de la ment, espanta i per això se la preserva en àmbits tancats en lloc d'assumir-se serenament, sense dramatismes hiperbòlics, com una etapa més de la vida humana*" (Aliaga, Cristofocivi, Picazo, 2008:15).

Figura 12. Imatge de l'exposició "*El do de la vida. Al voltant de l'envelliment i la seva*

representació artística" al Centre Cultural La Panera de Lleida. Amb motiu de l'exposició es publica, per primera vegada a Espanya i Europa, un catàleg que tracta l'envelliment i la seva representació artística.

D'altra banda, l'exposició recorda que l'envelliment ha sigut durant molt temps, un fet invisible per a la cultura visual contemporània la qual, s'ha centrat en l'exaltació de la joventut. **La cultura occidental ha definit la vellesa en contraposició al concepte de joventut, un sistema que ha suscitat associacions amb les nocions de desaprofitament, pèrdua o disminució, posant èmfasi en aspectes físics en contrast amb els atributs de la joventut i evidentment, mancats de qualitats estètiques.** Aparentment, l'associació entre estètica i envelliment sembla una contradicció de termes, atès que l'estètica pertany precisament a les categories de pèrdua de les quals fem dol quan som grans. És a dir, la història de la vellesa ha estat amagada fins fa poc als museus, galeries o centres culturals, com es demostra amb les poques exposicions, tant a Europa com els Estats Units, dedicades a aquest tema (Aliaga, Cristofocivi, Picazo, 2008)[20]. El que es vol és desvetllar les contradiccions, les ambivalències, les incerteses i les complexitats que envolten el món de la vellesa.

> "*Com a resultat de les recents preocupacions sobre la realitat demogràfica de la vellesa i el seu ventall d'implicacions, les teories de la diferència, abans dedicades a l'etnicitat o al gènere, des de finals dels anys 80 s'han orientat cap a les representacions de l'envelliment, primer a la literatura, i només al llarg de la darrera dècada a les arts plàstiques, per examinar qüestions suscitades per aquestes representacions en el context de preocupacions culturals més àmplies*" (Aliaga, Cristofocivi, Picazo, 2008:33)

El cas d'aquesta exposició ha servit per explicar el que ja es sap sobre el canvi demogràfic dels darrers anys protagonitzat per la disminució de les taxes de mortalitat i natalitat en els països desenvolupats. Abans que passés aquest fet, totes les poblacions reflectien, en la seva distribució per edats, la clàssica forma piramidal ja que, destacava l'enorme amplitud de la base de la seva estructura enfront a un cim d'escassa rellevància. Actualment, el perfil de les poblacions desenvolupades s'assembla al de les "*magdalenes*", com un suport de dimensió

[20] Juan Vicente Aliaga en el catàleg de la mostra repassa algunes de les exposicions temàtiques plantejades al voltant del significat de la representació de la vellesa, principalment, als Estats Units: "*Signs of Age. Representing the Older Body*" (Contemporany Arts Forum de Santa Barbara, 1998); "*The Time of Our Lives*" al New Museum of Contemporany Art de Nova York, 1999) i "*Exhibiting Signs of Age*" (Colby College Museum of Art a Waterville de Maine, 2004).

inferior a la part mitja de la figura i una cúspide que no deixa de créixer. **El cas d'Espanya és un dels més especials ja que, només unes dècades anteriors, era una de les poblacions més joves del continent europeu mentre que, avui dia és una de les més envellides** (Colom i Orte, 2001). Si aquesta desproporció va creixent en el futur, potser s'hauria de començar a plantejar una política de la vellesa, que vagi més enllà de la proliferació de residències i clíniques geriàtriques i que, tingués com a principals objectius el d'evitar la marginació de les persones grans, mantenint-los en el seu propi entorn social i preservant la seva autonomia (Aranguren, 1992). En aquest sentit, les institucions culturals (museus, centres culturals, aules de la tercera edat, etc.) poden convertir-se en importants agents de cooperació.

Figura 13. Fotografia "*Abraçada*" d'Ana Casas Broda. A la seva obra "*Abraçada*", l'artista Ana Casas Broda apareix abraçant a la seva àvia. Segons la pròpia autora aquest treball "*és el resultat de la meva necessitat de buscar arrels, una identitat. Em vaig immergir en els meus propis diaris, en els de la meva àvia, i vaig descobrir, un cop més, que ens uneix una profunda necessitat de capturar el temps en paraules, fotos, enregistraments, pel·lícules, vídeos. I que aquests objectes deixen veure el cicle de les nostres vides*".

D'altra banda, la diversitat és precisament, un tret distintiu essencial de les persones grans: diversitat d'edats, d'interessos, d'actituds, etc. Al repte que suposa aquesta gran diversitat de públics, segons Pastor (2004), s'hi han d'afegir altres circumstàncies que dificulten la tasca dels responsables dels departaments educatius dels museus a l'hora d'elaborar programes per aquest col·lectiu: per un costat, la falta d'un "*historial previ*" d'aquests visitants. Aquesta falta d'informació prèvia fa que en general, el personal del museu que planifica una exposició o un programa educatiu tingui un coneixement molt pobre dels visitants que hi participaran i es tendeixi a sobrevalorar la seva motivació, coneixements i temps i a infravalorar les seves expectatives, amb el perill real de crear sentiments de frustració i avorriment. Per altra banda, hi ha la falta de *feedback* per part dels professionals del museu, degut als problemes amb que es troben per fer una avaluació seriosa dels programes i donades les dificultats de seguiment

posterior a la realització de les visites i prpostes educatives per part d'aquest tipus de visitants. Segons l'autora, aquest fet obliga a buscar esquemes alternatius als tradicionals de l'educació formal coneguts i que sovint, es traslladen mimèticament a l'àmbit museístic. **Esquemes alternatius que haurien de recolzar-se per un costat, en el coneixement de les característiques dels visitants respecte a les necessitats, interessos, coneixements previs sobre les col·leccions, etc., dels diferents col·lectius de persones grans, així com també del seu comportament en el museu, manera d'aprendre, etc. i, per un altre costat, en una concepció inclusiva de l'educació al museu.** És necessària una intervenció socioeducativa orientada especialment a aquest ampli col·lectiu que estan actives amb la finalitat d'atendre les seves necessitats específiques és a dir, és precís definir una educació que, partint del coneixement de la problemàtica del col·lectiu de majors, contribueixi a promoure les seves potencialitats, millorar la seva qualitat de vida i augmentar els seus nivells d'autoestima i integració i participació comunitària en una societat que, sovint i paradoxalment, té una concepció negativa de la vellesa. Per aquests motius, em sembla interessant parlar, encara que sigui a grans trets, d'algunes de les característiques pròpies de les persones grans les quals, poden incidir en la programació de propostes educatives als museus com per exemple, com s'ha desenvolupat el concepte de tercera edat o altres terminologies similars, com aquest grup social assumeix uns rols nous i cerca una nova identitat, a què destinen el seu temps de lleure, etc.

5.1. Buscant dreceres: ni segona, ni tercera ni quarta edat.

Tot i que no és la intenció d'aquesta recerca introduir-se en qüestions de terminologia, esdevenen necessaris alguns aclariments ja que, són nombrosos els termes que s'utilitzen per a referir-se a aquest sector de la població. La societat occidental ha creat i desenvolupat diversos conceptes de significat similar per anomenar aquest col·lectiu: jubilats, pensionistes, gent gran, persones grans, tercera edat, etc. **Ni des de les administracions ni des dels estudis especialitzats s'ha pogut aconseguir una conceptualització negociada sobre la vellesa per la complexitat de matisos que influeixen en la seva definició.** Potser, el fet que la diversitat generacional del grup de persones grans sigui molt variada ha complicat l'adopció d'una denominació comú. No s'està davant d'un col·lectiu homogeni, tal com diu Maiztegui (2001) sinó que, "*estem davant un nou grup social i cultural de límits imprecisos i canviants que, encara que integrat dins del grup genèric de les "persones adultes", assumeix uns rols i experimenten unes exigències i necessitats diferents i específiques*" (:41). A més, les definicions de la vellesa sovint han sigut formulades des de la biologia i la medicina, per a les quals, la

vellesa és un procés de decadència estructural i funcional de l'organisme humà (Escarbajal de Haro, 2004). Per tant, en aquest sentit, cal elaborar un nou llenguatge, una nova xarxa terminològica que redefineixi l'univers real que convoca les persones grans, fruit dels diferents supòsits sobre la vellesa, que permetin al mateix temps enfocaments diversos per encarar-lo i estudiar-lo amb profunditat i coherència. Com comenta Midwinter (1992) s'ha de trobar un llenguatge menys determinista i conductista i que tingui en compte els professionals que treballen amb les persones grans en els seus diversos camps, així com les pròpies veus dels components d'aquest col·lectiu.

D'altra banda, és important no oblidar, que les realitats socials es creen a partir de les definicions que aporten determinats col·lectius socials. Per tant, és de vital importància reconsiderar com es defineix i qui defineix què és la vellesa. S'admet que hi ha una dificultat semàntica a l'hora de parlar de la vellesa. De fet, **el terme "*vell*" s'omet sistemàticament i es busquen eufemismes per dirigir-nos a aquest col·lectiu entre ells, el més acceptat és el de "*gent gran*", un terme molt quantitatiu però sobretot, molt imprecís**. Termes com "*tercera edat*", avui un desús per ser considerat poc específic: en primer lloc perquè unifica, en una sola i mateixa etapa, infància i joventut, després de les quals, reduïdes a una unitat, vindrien l'edat adulta i finalment, la vellesa; en segon lloc, i principalment, perquè de nou unifica en una sola i mateixa etapa avançada quan, en realitat, convé distingir la vellesa encara activa i en bon estat de salut, de la que ja no pot valer-se física o mentalment per si mateix. En els darrers temps, s'ha començat a parlar de "*quarta edat*" (Mesa, 2006), fent referència a les persones de més de vuitanta anys.

Activitats a l'entorn de l'exposició

PER AL PÚBLIC GENERAL

VISITES COMENTADES
Dijous i dissabtes, a les 19 h
Places limitades

VISITES CONCERTADES PER A GRUPS
Grup màxim recomanat: 30 persones
Cal inscripció prèvia al 972 20 98 36

CICLE DE CONFERÈNCIES
"Meditar el paisatge"
Cicle coordinat per Daniel Giralt-Miracle, crític i historiador de l'art

Dimecres 26 de setembre, a les 19 h
"Veure, mirar i sentir el paisatge"
A càrrec de Daniel Giralt-Miracle, crític i historiador de l'art

Dimecres 3 d'octubre, a les 19 h
"Amb els ulls posats al Mediterrani. Un diàleg entre les escoles de paisatge francesa i catalana a la col·lecció Carmen Thyssen-Bornemisza"
A càrrec de Mireia Freixa, catedràtica d'història de l'art de la Universitat de Barcelona

Dimecres 10 d'octubre, a les 19 h
"Paisatges desèrtics i solitaris: notes per a una història del paisatgisme català"
A càrrec d'Artur Ramon i Navarro, antiquari i historiador de l'art

Dimecres 17 d'octubre, a les 19 h
"D'Altamira a Google Maps. Radiografies del paisatge"
A càrrec de Ricard Mas, crític i historiador de l'art

Dimecres 24 d'octubre, a les 19 h
"El paisatgisme és la mirada. Un correlat entre arts i lletres"
A càrrec de Vinyet Panyella, directora del Consorci del Patrimoni de Sitges, i escriptora

Places limitades
Cal inscripció prèvia al 972 20 98 36

PER A LA GENT GRAN

CAFÈ-TERTÚLIA AMB LES ARTS
Dimecres 26 de setembre, 31 d'octubre, 28 de novembre i 19 de desembre, a les 16.30 h
Places limitades
Cal inscripció prèvia al 972 20 98 36

PER A FAMÍLIES

TALLER FAMILIAR + 5
"Pintar l'aire"
Dissabtes 15 de setembre, 6 d'octubre, 3 de novembre i 15 de desembre, a les 18 h
Activitat de pagament
Places limitades

VISITA EN FAMÍLIA + 5
Diumenges 16 de setembre, 7 d'octubre, 4 de novembre i 16 de desembre, a les 12 h
Places limitades

PER AL PÚBLIC ESCOLAR

VISITA DINAMITZADA A L'EXPOSICIÓ
Cal inscripció prèvia al 972 20 98 36
Consulteu-ne tota la informació a www.CaixaForum.com/agenda

Figura 14. Fulletó de l'exposició temporal "*Rusiñol, Gauguin, Sunyer, Monet. Paisatges de la Col·lecció de Carmen Thyssen*" al CaixaForum Girona del 7 de setembre de 2012 al 6 de gener de 2013. Es poden veure les activitats organitzades al voltant de l'exposició classificades pels tipus de públics i on s'evidencia una de les activitats destinades a la "*gent gran*" a diferència del públic familiar, general o escolar.

Ara bé, per raons d'estadística, s'assenyala els seixanta anys com al inici d'aquesta etapa encara que, algun autor distingeix entre la vellesa social (jubilació laboral); vellesa personal (característiques individuals concretes) i vellesa biomèdica (degradació biològica). El que distingeix aquests tres períodes no és tant l'edat sinó l'estat de salut física i mental. Entre totes elles **és possible distingir almenys, dos generacions: una més jove, la dels nous jubilats com alguns anomenen, i una altre anciana, que es sol conèixer en l'argot socio-demogràfic com la vertadera vellesa** (passats els vuitanta anys); inclòs hi ha qui incideix en l'augment que estan cobrant actualment en les societats occidentals les persones centenàries i fins a les super-centenàries, com s'anomenen a les que superen l'edat de cent deu anys (Colom i Orte, 2001).

A la seva tesi doctoral, Powell (1993, citada a Pastor, 2004:106) dedica un apartat a categoritzar els diferents subgrups integrats dins el grup anomenat "*tercera edat*", amb la finalitat de possibilitar una discussió més significativa. Així, segons l'autora, es distingeixen tres subgrups bàsics. Aquestes tres categories no són excloents ja que, un individu pot pertànyer a un dels tres subgrups i tenir algunes característiques d'un o dels altres dos:

- *Tercera edat:* persones d'entre cinquanta quatre i setanta anys o més, que defineix com aquelles persones que poden haver finalitzat la seva principal ocupació o cura dels seus fills, o totes dues coses però que, poden tenir davant seu vint anys o més de bona salut i d'una vida activa i independent. Aquest grup va en augment i les seves capacitats per a seguir tenint un rol actiu a la societat necessiten ser fortament reforçades.
- *Pensionistes actius*: comprèn a les persones de més de seixanta anys, que estan jubilades i que reben una pensió estatal o privada. Són encara molt actives però, poden anar declinant lentament.
- *Ancians:* comprèn a les persones de més de setanta anys que tenen una salut deteriorada com a resultat de la seva avançada edat o aquelles que estan a la cura d'altres persones o viuen en centres residencials o hospitals geriàtrics.

En definitiva, la sociologia de l'envelliment no ha arribat a desenvolupar una terminologia ni una teoria que tingui en compte el procés i la dinàmica d'aquesta etapa de la vida. Sovint s'han utilitzat els termes procedents del món mèdic i biològic que han intentat classificar i encasellar les conductes més usuals de les persones grans establint els seus rols, estatus i identitats. En aquest sentit hi ha un extens camp d'estudi per a recórrer. Potser per aquest motiu la majoria de museus opten per no dirigir programes concrets per aquest col·lectiu incloent-los en la categoria de públic general i alguns dels que ho fan utilitzen algunes dels termes més comuns encara que potser més imprecisos.

5.2. A la recerca d'una nova identitat: entre la resistència i l'acomodació.

Des de l'Antiguitat s'ha buscat agrupar les edats de la vida en estadis estructurats des del naixement fins a la mort. El model de cicle vital més acceptat és el que el es divideix en tres etapes específiques i imprecises: joventut, maduresa i vellesa. Així doncs, es té una idea de la vida segmentada en períodes ben marcats, que corresponen a formes concretes d'activitat i funcions: joventut/formació; maduresa/treball i vellesa/jubilació. Cadascuna d'aquestes etapes té les seves pròpies característiques, algunes valorades positivament i altres, negativament. **És un cicle de vida centrat en el treball, la seva preparació i el descans guanyat quan l'edat ho requereix, que permet un concepte de temps continu, lineal i progressiu, amb comportaments i valors que premien l'estabilitat i el compromís a llarg termini.** Aquest cicle seqüencial ha sigut el que, durant molts anys, ha constituït el marc de referència acceptat, tant a nivell individual com social. Aquesta moral de la laboriositat, que es basa en termes de rendiment, és poc favorable per afavorir una consideració positiva de les persones grans. Tal com indica Aranguren (1992) aquesta periodització clàssica de les edats necessita ser profundament revisada especialment, pel que fa a la vellesa ja que, fets rellevants, principalment, l'augment de l'esperança de vida, han revolucionat la representació d'aquest col·lectiu. És l'època de "*l'alliberació de la vellesa"* i sobretot, dels seus prejudicis.

Una alternativa a aquesta trajectòria del cicle vital és la que proposa Erikson (2000), el qual planteja una visió del cicle vital entès com una seqüència d'encreuaments en els que el jo s'ha d'enfrontar a certs compromisos i demandes socials. Si els encreuaments es superen amb èxit, suposen una expansió i l'addicció de noves competències i qualitats al jo sinó, poden implicar un estancament i inclòs un retrocés del jo que dificulta els propers encreuaments. Des d'aquest punt de vista, el cicle vital i en concret, **l'envelliment es contempla com un procés obert que pot suposar tant pèrdua com guany en funció de com es resolt cada un dels**

encreuaments. Així, pot haver-hi maneres d'envellir negatives, dominades per la depressió, la solitud o l'aïllament o, maneres positives, amb ganes d'expansió, compromís o assumpció de nous reptes. En aquest cas, seria un error considerar la vellesa només, com a pèrdua.

Com assenyala Sarlet-Gerken (1995) estem assistint al naixement d'una nova civilització, on serà necessari **redefinir els rols dels individus, concretament, el de les persones grans, que tenen possibilitats de viure noves experiències i d'ocupar el lloc que els hi correspon, en aquesta societat, com a membres actius i no com una càrrega per la resta de la població**. De fet, les persones grans són conscients que els rols tradicionals, segons els quals es suposa que han de passar els seus darrers anys, no estan vigents en la societat actual. Paradoxalment però, encara que el grup de la gent gran ha adquirit presència en els darrers anys, se'l continua associant a una etapa de la vida caracteritzada per certs estereotips culturals de signe negatiu. Tot i que, el més curiós és que, les persones grans, es valoren a si mateixes com a persones divertides o sàvies, pels altres grups socials, es perceben com a malalts, inactius o tristos (Rodríguez Diéguez, 2000). Les persones grans no reneguen de la seva edat sinó, dels estereotips negatius que s'hi relacionen. Expressions com "*Són persones aferrades a les seves tradicions*", "*Pensen molt en els períodes anteriors*", "*Són lents en les seves accions i pensaments*", "*La capacitat d'aprenentatge disminueix*", etc., són habituals per descriure aquesta etapa de la vida. Aquesta manera de pensar mostra que està molt estesa la idea que els canvis que es produeixen a la vellesa són exclusivament negatius: pèrdua d'habilitats i capacitats. Però, com diu Froufe (1998) no podem admetre que la *"tercera edat sigui una edat de tercera*". **S'ha de redefinir la realitat de les persones grans, eliminant mites negatius que l'acompanyen**. No es pot oblidar que fins fa relativament poc temps, el primer "*educador*" dels més petits de la casa, eren els més grans, els avis. Sembla però, que queda molt lluny el prestigi de la vellesa com a sinònim de saviesa i experiència.

Seguint en aquesta línia, ara ja fa bastants anys, concretament l'any 1888, durant les conclusions de la "*Mesa de Tercera Edat*" a les VI Jornades Nacionals de DEAC-Museus, els museus consideraven que la gent gran era un sector de l'audiència desmotivada, adaptada a unes rutines molt arrelades, desconnectada de la realitat, amb grans carències afectives, amb interessos molt lligats a la problemàtica quotidiana (salut, solitud, etc.), partidària d'activitats manuals o físiques i reticents a l'hora de visitar els museus. **Entre les raons que justificaven aquestes reticències s'apunten algunes com la dificultat d'accessos però sobretot, la por a tot allò desconegut que el museu representa i pot aportar en tant que, oferta d'oci educativa i cultural**. Els museus poden semblar unes institucions intimidatòries i es tracta de trencar les

barreres que impedeixen l'accés als museus, tant les físiques com les mentals. Per fer-ho s'han d'establir ponts de comunicació i diàleg per a superar aquesta imatge negativa i tradicional de la institució museística.

En aquest procés de construcció d'una identitat pròpia i de possessió de nous rols, que afecten tant a la seva vida personal com social, coincideixo plenament amb Maiztegui (2001) en la defensa del paper extraordinàriament rellevant que pot i ha de jugar l'educació ja que, **les persones grans demanden oportunitats, béns i serveis, no només d'índole econòmico-social sinó també, de caràcter cultural i educatiu**. L'educació per a les persones grans, no només, es pot abordar des d'institucions educatives sinó que, les institucions culturals, com els museus, poden jugar-hi un paper rellevant. Però, la veritat és que els museus actualment, a la pràctica, juguen un rol marginal en l'educació per a les persones grans. No està prou reconeguda la contribució que poden fer els museus com a espais d'educació cultural per a aquest col·lectiu.

Figura 15. Imatge d'una aula de l'EspaiCaixa Girona. L'Obra Social la Caixa en els darrers anys, conscient que el perfil de les persones grans ha canviat amb el progrés de la societat, ha llançat una nova iniciativa per aquest col·lectiu allunyada dels tradicionals "*Homenatges a la vellesa*" o activitats d'esplais o casals, anomenat "*Gent 3.0*". Aquest projecte prioritza la tasca del voluntariat de les persones grans en els sectors més desafavorits de la societat (presons, hospitals, escoles, etc.). Amb tot, a Espanya el voluntariat es veu encara com un servei social més i no com una activitat relacionada amb la cultura.

Seguint a Whitebourne i Weinstock (1986), les claus en la formació de la identitat individual o col·lectiva suposen un procés de resistència i acomodació, fórmula que incorpora la simultaneïtat de l'homogenització i la diversificació. En aquest sentit, la identitat apareix com un compromís entre elements mixtes de resistència a la incorporació en un conjunt ampli juntament amb elements d'acomodació d'aquest marc. El procés no és senzill i pot produir certs desequilibris si una de les funcions predomina sobre l'altre. Quan el sistema d'assimilació

predomina sobre l'acomodació, les experiències no s'incorporen a la identitat i no es permet l'adaptació a les noves circumstàncies. En el cas contrari és a dir, que l'acomodació predomina sobre l'assimilació, la persona no té una identitat coherent i per tant, manca d'una autodefinició consistent sobre les seves motivacions, objectius, valors o rols socials. **Des de la perspectiva de la identitat i les experiències, sembla que les condicions més avantatjoses, des del punt de vista de la satisfacció emocional de l'individu, sorgeixen quan la percepció individual de l'experiència es troba propera a la realitat**. La pròpia identitat canviant ha de mantenir l'equilibri entre els processos d'assimilació i acomodació. Mitjançant una successió alterna d'ambdues es produeix un ajustament a les situacions noves, provocant un sentiment de benestar derivat de la sensació de competència i habilitat per modificar la identitat quan es dóna una discrepància entre aquestes i les experiències. L'assimilació permet una visió coherent del món, base de l'experiència individual en termes d'autopercepció, mentre que l'acomodació serveix de base per modificar i adaptar la identitat a les noves circumstàncies. Quan s'arriba a la jubilació, es viu una etapa d'ajustament amb processos d'assimilació i acomodació molt importants.

Si la recerca d'identitat necessita una ubicació en el món que es concreta en l'adequació a uns rols socialment acceptats, l'acceptació de la identitat a un context social canviant requereix uns processos socials determinants per l'estructura social. A nivell social, el sistema de dos pols oposats té una sèrie d'avantatges. L'acomodació evita la nostàlgia de la comunitat primera, sovint idealitzada. En segon lloc, admetre la resistència evita una visió pessimista de l'evolució aconseguint-ne l'acceptació de dos termes paradoxals com són diversitat i homogeneïtat. Buchmann (1989) considera que aquest procés afecta a sis factors diferents:

- La gran diversitat de models del cicle de vida es manifesta en la **dispersió de les trajectòries personals actuals**. Els individus depenen en menor mesura de la tradició i reconeixen menys el seu procedir com a part d'un destí col·lectiu imposat que creen més en l'èxit personal aconseguit a través de les decisions i eleccions individuals.
- En aquestes condicions, **els individus tendeixen a veure els èxits i els fracassos com a conseqüència de les seves pròpies accions**.
- Si l'individu és en gran part, responsable de la seva pròpia carrera personal, **augmenten les possibilitats de crear estratègies o construir identitats personals des de perspectives biogràfiques**.
- La societat espera que els individus siguin capaços de **construir identitats multidimensionals** sense una clara jerarquia d'elements. La relació amb els diferents

contextos socials produeix una pluralitat d'identitats personals la interacció de les quals requereix l'habilitat de canviar el centre de la identitat de manera flexible, o de reordenar els elements en noves combinacions adaptades a les circumstàncies del moment.

- L'augment de la flexibilitat i discontinuïtat en la configuració dels rols tendeix, al mateix temps, a disminuir les oportunitats de predicció i l'anticipació de les trajectòries vitals, reduint la possibilitat de construir expectatives estables a llarg termini. Aquestes percepcions difuses de futur equivalen a la interiorització d'aspiracions i d'expectatives ambigües que poden derivar en problemes psicològics o conflictes socials.
- L'increment de la flexibilitat, la discontinuïtat i la diversificació del cicle de vida proporcionen un recolzament estructural a la lògica de l'acció més orientada cap al present que cap al futur, del que es dedueix que **els plaers actuals arribin a ser més importants que recompenses futures o compromisos passats**.

Tot plegat fa pensar que tot i que hi ha molts museus que consideren que no és necessari oferir una programació exclusiva dirigida a les persones grans, alguns experts, com Pastor (2004), sí que pensen que **s'hauria d'oferir una programació educativa diferenciada en funció, no només de les seves possibles dificultats físiques que són sovint les més visibles, sinó també i més important, de les seves psicològiques i socials**, com pot ser la necessitat de mantenir una identitat pròpia, la necessitat de sentir-se útils socialment, la necessitat d'assumir nous rols socials i personals, la necessitat de mantenir-se física i mentalment actius, la necessitat d'interrelacionar-se amb els demés, etc.

5.3. El temps de lleure en les persones grans: l'ús dels museus.

Segons Midwinter (1992), "*el lleure, tècnicament, defineix la tercera edat*" ja que, l'arribada de la jubilació o semi-jubilació, el temps "*no-ocupat*" per obligacions laborals o familiars creix considerablement. Ja es sap que les diferents etapes de la vida tenen un efecte significatiu en com els adults organitzen el seu temps, incloent les activitats de lleure. Per exemple, els adults d'entre divuit i trenta cinc anys estan molt ocupats amb la seva tasca professional i amb les seves vides familiars per tant, les activitats socials de les que participen reflecteixen aquestes necessitats. D'altra banda, els adults entre trenta cinc i cinquanta cinc anys normalment, ja han establert les seves relacions familiars i professionals bàsiques i per tant, mostren interès en l'aprenentatge "*extracurricular*" i per implicar-se en la comunitat. Per últim, **els adults de més**

de cinquanta cinc anys poden mostrar un gran interès per la cultura. Per tant, el temps de lleure de que disposen les persones grans és un dels elements comuns més rellevants dins d'aquest col·lectiu.

Ara bé, les persones grans d'avui dia han viscut una història de supervivència en el que el dia a dia i les seves tasques quotidianes es limitaven a seguir endavant en un intent de sobreviure. Aquest estil de vida ha delimitat sense dubte la seva realitat i a la seva vellesa es troben, en molts casos, sense habilitats per utilitzar el seu temps, un temps que majoritàriament es considerat com a temps de lleure. **La cultura del temps de lleure que impera avui dia està lluny de la realitat que han viscut aquestes persones que creien que el treball era l'únic mitjà i finalitat de les seves vides i ara a la vellesa els pot resultar difícil adaptar-se a viure el temps lliure.** Per tant, l'ocupació del temps lliure està molt condicionada per factors generacionals i socials. L'educació rebuda, la diferenciació social d'activitats per a homes i dones, les condicions de salut derivades dels seus hàbits de comportament o els estereotips socials, són factors amb un pes molt important en com ocupen el seu temps lliure les generacions actuals de persones grans. L'ús del temps lliure de manera satisfactòria incideix directament en la qualitat de vida de les persones. Tenir els recursos necessaris per a poder utilitzar el temps de manera *"productiva*" satisfactòria per a l'individu repercuteix significativament en àmbits tant afectius com psicològics i socials. L'àrea de temps lliure conté tant les activitats d'expansió, diversió i consum cultural que necessiten d'un espai públic com les que es desenvolupen en l'àmbit privat de la llar.

Tot i que l'oci pot tenir per a les persones grans la mateixa importància i significació social i cultural en la seva etapa actual que el rol laboral ha desenvolupat al llarg de la seva vida professional anterior, és necessari un canvi en les actituds negatives respecte al lleure que encara perduren en la nostra cultura. **Es tracta d'aconseguir que les persones grans considerin la possibilitat de poder dedicar bona part del seu temps lliure a realitzar activitats d'oci com un aspecte essencial i valuós en les seves vides.** En aquest cas, és convenient beneficiar-se de la potencialitat dels equipaments disponibles per diferents objectius i sobretot, de caràcter intergeneracional, com poden ser els museus. Davant d'aquest fet, els museus, com a espais educatius i de lleure, se'ls hi presenta un nou repte en quan a conèixer les necessitats i els desitjos d'aquest col·lectiu per a poder fomentar la creació de programes que s'ajustin als seus interessos i a les seves necessitats.

En el procés de socialització de la tercera edat tenen lloc dos mecanismes clars: la reducció o l'eliminació de l'activitat anterior i la substitució per altres activitats, i aquí és precisament, on comença el problema: aquestes persones poden sentir-se desplaçades socialment perquè la societat té un destí pel jubilat que no va més enllà del mer descans. No hi ha activitats perquè aquestes persones segueixin assumint que són útils socialment. En aquest sentit, alguns autors, com Cuenca (2004) reconeixen el paper de l'oci com un mitjà ideal pel creixement personal de l'individu ja que, la llibertat que resulta de l'oci és coherent a l'optimització selectiva desenvolupada amb un model de compensació. Les persones grans tenen interessos i oportunitats per a iniciar noves activitats d'oci tenint en compte les barreres o dificultats d'accés de dites activitats, tant a nivell individual com a nivell social. Ara bé, les investigacions dutes a terme a Espanya (Rodríguez, Diéguez, 2000) mostren que **la major disponibilitat de temps lliure de les persones grans no es tradueix en un increment d'activitats d'oci com seria la visita a un museu, no augmenta quantitativament i inclòs, tendeix a decréixer**. Segons aquests estudis, les persones grans gasten el seu temps en veure la televisió, escoltar la ràdio, visitar als amics, sortir a comprar, etc.

D'altra banda, hi ha el problema de l'anomenat "*model de conducta apropiat a l'edat*" és a dir, vivim en una cultura en la que es mentalitza a la gent gran que són "*massa vells per treballar, massa vells per córrer riscos o massa vells per dur a terme activitats educatives en el seu temps de lleure*". Queda, en aquest sentit, molta feina per atraure a les persones grans a les institucions que realitzen activitats en aquest camp i **el repte consisteix, precisament, en convèncer'ls que el que s'ofereix des dels museus a nivell educatiu també, és per a ells**. D'altra banda, també existeix la idea que en moltes entitats culturals, les seves accions educatives s'han d'adreçar a nens i joves ja que, aquests necessiten una major preparació per a la vida i per tant, requereixen majors esforços i programes. Els museus han d'oferir una oferta educativa adequada que motivi a una participació en les seves activitats dissenyant activitats de lleure que puguin ser molt diverses, en la que es potenciï les interrelacions personals de la seva mateixa edat i/o d'altres generacions, l'aprenentatge de nous sabers, la potenciació d'altres habilitats, etc. (Pastor, 2004).

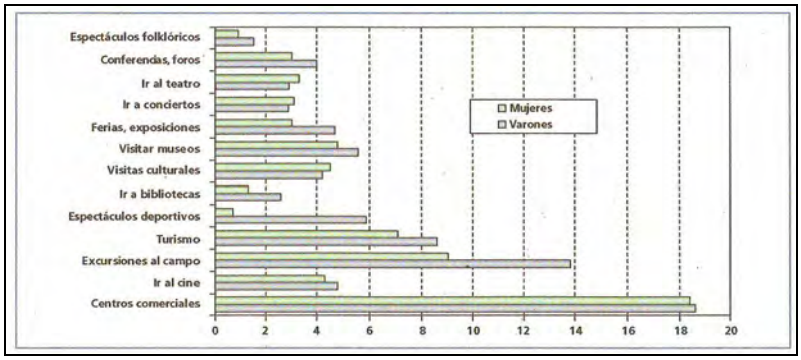


Figura 16. Gràfic titulat "*Persones grans que han participat en activitats culturals i d'oci en les quatre darreres setmanes*" realitzat per l'INE l'any 2003. Font: "*Ús del temps entre persones grans*" (2007), Boletín sobre el envejecimiento, nº 27, IMSERSO. En aquest gràfic es mostra com la visita als centres comercials és l'activitat d'oci més realitzada per les persones grans seguida del turisme, excursions al camp i després, vindrien les activitats de caràcter més cultural com visitar museus, anar al cinema o assistir a conferències.

Les persones grans a l'hora de desenvolupar activitats de lleure poden trobar barreres físiques (falta de recursos econòmics, problemes de transport i mobilitat) i barreres culturals o psicològiques (valoració negativa de l'oci enfront el treball, la desconfiança envers allò desconegut, la necessitat de seguretat, la por a fer el ridícul per falta de coneixements). Aquests factors expliquen el seu retraïment a l'hora de participar en aquest tipus d'activitats més riques des del punt de vista educatiu i sobretot, si aquestes activitats es duen a terme en espais desconeguts, poc habitual i a vegades, intimidador, com és el museu. **El desconeixement del què representa el museu i pot aportar en tant que oferta d'oci cultural és una de les raons que provoquen reticències a les persones grans per participar dels programes educatius de les entitats culturals.** Es tracta per tant, de trencar les barreres que impedeixen l'accés als museus, no només físiques sinó també, mentals. En aquest mateix sentit, Midwinter (1992) apunta que les raons per aquesta falta d'hàbits i experiències són tant culturals com materials. Moltes persones grans han treballat en oficis o s'han dedicat a les tasques domèstiques, el que no els hi ha propiciat interès cap a allò que podríem anomenar "*món de la cultura*" en general, incloent, l'hàbit de les visites als museus i exposicions.

Un gran percentatge de les persones grans d'avui dia no van tenir l'oportunitat cultural i van ser marginats culturalment abans i ho estan sent ara perquè, cada vegada més, se'ls està excloent de les activitats més vitals d'una comunitat i s'ha creat per ells un altre tipus de "*cultura marginal*": residències, viatges i diversions sense fonament, etc. oblidant que l'objectiu últim de l'educació per a les persones grans és el d'aconseguir un comportament

autònom i participatiu. Tot i que hi ha molta gent gran que està interessada en la cultura i l'aprenentatge, no tots participen de les activitats organitzades en els museus. **Els adults que han gaudit d'una educació amb recursos econòmics estables són els membres de la comunitat adulta que més participen de les activitats educatives programades en els museus**. D'entre les motivacions que porten a aquests membres a participar de les activitats educatives dels museus, es poden trobar fets com: buscar coneixement nou, socialitzar-se o conèixer gent amb interessos similars o construir habilitats manuals. Així, les persones volen dedicar el seu temps de lliure, primer, a activitats en les quals intervingui una interacció social i entreteniment; en segon lloc, a activitats que lliguin amb els seus interessos acadèmics i intel·lectuals; en tercera posició es trobarien els aspectes més emocionals, com el plaer estètic, la nostàlgia o els records i, en darrera posició, el vessant més espiritual basat en la contemplació i la creativitat.

5.4. Una preocupació comuna entre les persones grans: la por a la pèrdua de la memòria[21].

Entre les persones grans existeix un recel comú que és la possible pèrdua de memòria però, s'ha de dir que aquest és també un dels grans mites que es suposa que ha d'ocórrer inevitablement amb l'arribada d'una determinada edat. Aquest punt no pretén ser exhaustiu ni en el funcionament cerebral ni en les característiques de la memòria, ni en les causes de l'oblit sinó que, a partir de preguntes que em vaig fer de "*com podria el museu afavorir l'augment de la memòria en les persones grans?*" o "*quins són els beneficis que pot aportar la memòria de records en les persones grans com a visitants de museu?*" vol mostrar com les propostes educatives i en concret, aquelles organitzades des dels museus, ajudarien a pal·liar algunes d'aquestes aptituds. La major part de la informació de l'apartat prové dels resultats de la tesi doctoral de Raquel Olalla titulada "***Art i memòria: estudi quasi-experimental amb col·lectius de tercera edat. Experiències a través de l'art per intervenir en processos degeneratius*"** (2010) els resultats de la qual posteriorment han estat duts a la pràctica en el Museu de Belles Arts de Bilbao a través del programa "*Els majors en el Museu. Mòdul d'Art i Memòria*".

[21] Per a la construcció d'aquest punt dedicat a la memòria m'he basat, principalment, en dos treballs de recerca, d'una banda, la tesi doctoral de Raquel Olalla titulada "*Art i memòria: estudi quasi experimental amb col·lectius de tercera edat"* (Universitat de Valladolid, 2010) i en la tesis doctoral d'Amélie Cerceau titulada "*Processos i guanys d'una estimulació de la memòria en el visitant de museu*" (Universitat de Montreal, 2008).

La disminució de la memòria, l'atenció o l'energia es veuen com una de les principals dificultats que acompanyen al col·lectiu de les persones grans. Nombroses investigacions han demostrat que factors com ara l'estil de vida, l'escolaritat, la professió, l'experiència, la nutrició i l'exercici físic influeixen en la trajectòria cognitiva al llarg de la vida i en el benestar durant la vellesa. **No es pot obviar que l'estil de vida del passat i les experiències adquirides durant tota la trajectòria vital tenen una influència clara en el procés d'envelliment.** Encara que les persones grans poden ser més lentes a l'hora d'aprendre coses noves o els pot ser més difícil recuperar alguns noms i paraules, tenen més facilitat per situar la informació en contextos significatius, poden utilitzar el record de situacions vitals per extreure conclusions generals, disposen d'un gran magatzem d'informació personal, cultural i històrica, tenen més paciència i tolerància envers els altres, i també una capacitat més gran per resoldre discussions, etc. Habitualment s'ha associat a la memòria a la capacitat de recordar però, es pot associar a d'altres més complexes: l'atenció, el raonament, el llenguatge, la percepció, etc. La majoria de les queixes de memòria que manifesten les persones grans tot i la seva variabilitat, estan relacionades amb la disminució de la capacitat de la memòria immediata o quotidiana i la memòria prospectiva, la reducció de la velocitat de processament o la dificultat en la recuperació d'informació prèviament emmagatzemada, més que amb dificultats pròpies en adquirir nova informació (Gonzàlez i Muñoz, 2008). Però, val a dir que actualment es parla més de canvis en la memòria que no pas de pèrdua d'aquesta.

Hi ha diferents tipus de memòria i diferents formes de memorització i de record. En aquesta recerca m'apropo a la definició de memòria de Gil (1999) quan diu que "*la memòria humana és aquella actitud que, com que admet el record, permet en el mateix instant a tot ésser humà reconèixer en un present que és producte de la seva història i l'arrel del seu futur. L'elaboració de la identitat de cada ésser humà és el resultant de la cascada de fets que apareixen des del seu naixement com l'edificació d'un saber i d'un fet*" (:81). Això significa que la memòria no és un ens individual sinó que, depèn de múltiples interrelacions i connexions tant sensorials com cognitives. **Aquesta definició introdueix en un nou concepte prop de la memòria, aquí es parla d'actitud, parla de present i passat com a part d'un tot integrant a la persona situant-lo en un context històric a nivell mundial**. Aquesta persona ha nascut en una situació concreta de moviments polítics, socials en una circumstància familiar concreta que aniran condicionant els seus anys de vida. Tanmateix m'interessa més parlar de la memòria autobiogràfica que de la memòria quotidiana perquè de fet, les dues accions educatives dutes a terme a la part dedicada a la recerca de la tesi estaven basades en gran part en el treball de l'anomenada

memòria autobiogràfica dels participants la qual "*possibilita que el subjecte recordi fets de la seva vida personal, familiar o social. Es tracta d'una memòria de fets que permet que, el subjecte actualitzi els records amb una referència temporo-espacial. Es tracta de les experiències de tota la vida que s'uneixen per a crear a la persona, responent a la pregunta "qui sóc jo?*" (Baddeley, 1999 citat a Olalla, 2010:93). En aquest cas es va aplicar un terme ampli del que s'entén per memòria autobiogràfica des del que seria la pròpia memòria biogràfica personal fins a la memòria de coneixements que s'adquireix al llarg de la nostra vida ja siguin de caràcter cultural, històric, lingüístic, etc. En les accions de la recerca per a treballar la memòria autobiogràfica primer, es va utilitzar la seva memòria sensorial que té com a "*funció principal captar impressions de cada experiència sensorial després que l'estímul original que les provoca hagi cessat, així com retenir aquestes impressions durant el temps suficient com perquè es completin els processos perceptius i la informació pugui ser transferida al següent magatzem de la memòria*" (:137). La memòria humana és un sistema per emmagatzemar i recuperar la informació obtinguda pels nostres sentits. És un registre de percepcions, doncs el fet que veiem, escoltem i sentim influirà òbviament en el que recordem. Es recorda a través de la vista, l'olfacte, el gust o el tacte i cada un dels nostres sentits pot intervenir en un record puntual.

Tal com he dit al inici, ha estat especialment útil l'estudi d'Olalla (2010) perquè pretén mostrar els beneficis de l'art com a vehicle per treballar aspectes importants en la recuperació de la memòria quotidiana i els processos cognitius de les persones grans. A la recerca s'utilitzà l'obra de l'artista com una obra oberta per construir un diàleg obert amb el col·lectiu de les persones grans. L'autora ha dut a terme "*una intervenció que ha anomenat 'Mòdul d'Art i Memòria' per estimular els processos cognitius a través de l'art creant un sentiment d'apropiació d'objectes artístics i incidint en el concepte d'art per el desenvolupament de la identitat personal*" (Olalla, 2010:158). Segons els resultats de la recerca **mentre que una persona que ni segueix un tractament de desenvolupament cognitiu en un espai museístic no millora la seva memòria quotidiana però la manté, una altra que està en aquest programa dins del museu, va millorant subtilment els seus resultats cognitius gràcies als nous estímuls de l'espai artístic**. L'autora conclou exposant la necessitat d'aquests tipus de projectes en els museus pel desenvolupament de les capacitats cognitives; la conveniència de treballar amb col·lectius de persones grans dins dels museus amb tècniques de memòria a través de l'art i l'interès per avaluar aquells mòduls que potencien el seu desenvolupament dins del museu analitzant quins

aspectes són determinants per a una visió positiva dels mateixos remarcant en els recursos i capacitats específiques del col·lectiu.

> "*Quan ofereixen als seus alumnes l'oportunitat d'experimentar l'art i la narració, els professors poden continuar buscant punts de connexió entre les seves històries personals i les d'aquells i aquelles a qui ensenyen. Poden incitar als seus estudiants a transmutar imaginativament alguns dels seus relats i transmetre'ls a través de mitjans que poden ser compartits, de mode que (...) poden començar a mirar i a moure's junts en un espai en continua expansió dins del seu petit món*" (Greene, 2005:72)

L'altre estudi consultat va ser el d'Amélie Cerceau[22] titulat "*Procés i guanys d'una estimulació de la memòria en el visitant del museu*" (Universitat de Montreal, 2008). L'autora va dur a terme una investigació en el Museu McCord de Montreal al voltant de l'exposició temporal "*Créixer a Montreal*"[23] on els visitants podien deixar escrites o dibuixades les seves experiències d'infantesa una vegada havien visitat les exposicions a través d'unes cartes postals. Segons els resultats de l'autora, l'estudi ha pogut demostrar com una exposició té un impacte efectiu sobre el record del visitant en aquest cas, a través de les cartes postals. De fet, molts dels participants van manifestar que havia esdevingut un plaer poder "*retrocedir en el seu passat; a més de ser una oportunitat per estimular la creativitat i haver deixat via lliure a la seva imaginació*" (:123). Per tant, **la rememoració va esdevenir una oportunitat per a reflexionar sobre el present comparant-lo amb el passat i donant via lliure a la sensibilitat i emotivitat**. Una de les conclusions finals de l'estudi és que a través de la provocació dels estímuls sensorials i emotius s'aconsegueix una mena de codificació dels records més antics de les persones.

En resum, els dos estudis venen a reafirmar la idea que **els objectes culturals que formen part de les exposicions poden esdevenir un estímul important pel treball de la memòria en les persones grans**. Aquests poden ser un vehicle per a treballar els referents identitaris, la memòria col·lectiva i individual i els patrimonis intangibles i immaterials de les persones. Així,

[22] L'any 2008 vaig posar-me en contacte amb la professora Colette Dufresne-Tassé de la Universitat de Montreal, la qual, em va dirigir a l'Amélie Cerceau, una de les seves alumnes perquè estava duent a terme una recerca sobre les persones grans en el Museu de McCord de Montreal.

[23] L'exposició temporal "*Créixer a Montreal*" va tenir lloc al Museu McCord de Montreal del 29 d'octubre de 2004 al 7 de gener de 2008 i recollia tota una sèrie d'objectes, fotografies, vídeos i bandes sonores sobre l'evolució de la figura del 'infant al llarg del segle XX.

les imatges artístiques rememoren temps passats que es situen en el present a través de diferents medis, ambients i materials que expressen sentiments o absències, que ajuden a entendre la nostra vida i la del nostre entorn. Segons Olalla (2010) en la intervenció pedagògica amb col·lectius de persones grans per a l'estimulació cerebral, els objectes artístics enllacen imatges amb records del passat i s'uneixen a la realitat present de forma emotiva. En definitiva es tracta d'utilitzar les fotografies amb una finalitat educativa: treballar la memòria quotidiana.

"L'educació en els museus ni és víctima ni heroïna"
Ferreras (2008: 170)

Tercer eix: del model d'educació inclusiva al museu a la tendència educativa basada en les reminiscències de les persones grans.

1. Una funció "*desenfocada*"[24]: l'educació al museu.

Un fet que va determinar el desenvolupament de la funció educativa dels museus va ser la seva obertura pública, no només pel que fa referència a l'accés físic sinó, al reconeixement del visitant com a part integrant i no dissociada d'una institució que necessitava reconèixer la seva dimensió pública. En aquest sentit, Fontal (2007) comenta que aquesta *"translació de l'eix del gir, des de les col·leccions fins als públics"* va generar una sèrie de tendències generals en els museus materialitzades en alguns casos per un canvi en la "*mirada didàctica*" sobre tota la museografia[25] que situa el seu punt de mira a l'espectador i el seu aprenentatge; en altres en **un treball per l'especialització en la comprensió i relació amb els públics, que dona lloc a la inclusió de col·lectius que requereixen tractaments molt definits i especialitzats** i, en d'altres en una incorporació de l'àmbit escolar com a eix educatiu que s'ha d'integrar des del museu per plantejar propostes alternatives i complementàries a l'educació formal. Ara bé, no en tots els museus es poden observar aquestes variables conjuntament, mentre que en la majoria es pot apreciar un interès per a descobrir aspectes de les seves col·leccions d'acord amb els currículums escolars, la majoria ha descuidat la programació específica per a diferents col·lectius, diferenciant només amb públic general i públic escolar i oblidant-ne d'altres, com les persones grans com a sector específic de la seva oferta.

L'educació al museu ha passat per diverses etapes, al principi, es va associar la noció d'educació amb el fet que els visitants havien de delectar-se amb la mera contemplació d'aquelles peces conservades i exposades entre les parets dels museus i per tant, **la primera tendència de l'educació al museu podria anomenar-se de contemplació i de "*comunió estètica*" entre l'objecte exposat i el visitant**. Una postura que inevitablement, afavoria a un tipus de públic, que era el grup de persones que gaudien del privilegi de la cultura, per dues vies: la de l'herència o la del estudi i que s'emmarca dins de la creença tradicional que l'obra

[24] Eneritz López a la seva tesi doctoral titulada "*Professionals de l'educació en el museu? Un estudi sobre la formació i la professionalització dels educadors de museus espanyols*" (UB, 2010), definia els educadors de museus com els professionals "*més desenfocats*" dins de l'estructura museística.
[25] Per a més informació veure el llibre "*Museografia didàctica*" (2007) de Santacana i Serrat. Ariel: Barcelona.

d'art gaudeix d'una única, indiscutible i definitiva interpretació, d'una veritat "*essencial*" (Calaf, 2009). Aquesta era una postura molt arrelada als museus d'art com a mitjans de propagació i manteniment de certs mites que busquen "*la grandiositat de l'art a partir d'algunes qualitats innates de l'esperit humà, no mitjançant l'aprenentatge, sinó a través d'alguna cosa similar a la gràcia*" (Bourdieu i Darbel, 2003:14)

Amb el temps, la funció educativa ha escalat posicions dins de la mateixa institució museística per intentar acostar-se a les anomenades funcions tradicionals del museu com són la conservació, l'exposició i la investigació fins que, avui dia es fa evident que sense una activitat educativa constant i planificada –sovint, entesa com a mediació-, un museu, pel sol fet d'exposar, no s'implica en la producció de coneixement (Calaf, 2003). Conseqüentment, es creen els departaments d'educació que adquireixen diversos protagonismes des de dinamitzadors, activadors, investigadors, etc. A més, **alguns museus comencen a replantejar-se l'educació al museu i a considerar que, la seva finalitat ha de ser la de crear coneixement i possibilitar la construcció de significats**. Per tant, la funció educativa ja no s'entén com un procés lineal on el museu ensenya un contingut al visitant sinó que, es tracta de com els visitants usen el museu de maneres significatives per a ells (Roberts, 1997). Des d'aquesta postura, es considera que l'educació al museu és molt més que oci o diversió ja que, s'entén com un acte de reflexió i de creació de noves narratives igualment vàlides i significatives que la proposada per a la pròpia institució. Es tracta de confiar el poder als visitants i conseqüentment, els departaments d'educació es veuen com a zones de contestació de les polítiques oficials, que ajuden a reinventar la interpretació dels programes expositius. Aquest fet repercutirà també en la manera d'entendre l'educació per part dels seus professionals, que fent-se eco també de teories constructivistes, van centrar més la seva atenció en oferir experiències dinàmiques als visitants, en comptes de preocupar-se només dels continguts que desitgen ensenyar-li. En relació a aquest fet, el context –entès com una xarxa de relacions significatives d'un objecte o d'un conjunt d'objectes- i les relacions que estableixen entre els objectes, la seva utilitat i les seves funcions culturals, es converteixen en protagonistes del fet educatiu.

A partir d'aquí es pot afirmar que, per analitzar els diferents significats de l'educació al museu és important tenir en compte el context en el que està immers, les seves circumstàncies, qui són els seus responsables educatius i les seves polítiques culturals, etc. Aquest plantejament serveix per entendre l'amplitud i la indefinició del que es concep com a "*tasca educativa*" en els museus. De fet, **sobre les "*possibilitats educatives del museu*" en parla Valdés (1999)**

dient que aquestes depenen de l'ús que es faci del museu, dels públics que l'utilitzin, de les condicions de la seva visita, dels seus coneixements previs i dels seus interessos i objectius. Segons aquesta autora, el museu pot esdevenir: un *instrument d'aprenentatge,* quan les institucions educatives formals l'utilitzen amb l'objectiu d'aprofundir alguns dels continguts dels seus programes d'estudi; una *activitat sòciocultural,* quan es fa referència als molts actes que avui dia s'organitzen al museu: cicles de conferències; visites guiades; tallers; cursos o concerts. El que tenen en comú aquestes activitats és que són molt variades, la seva programació és flexible, es poden utilitzar lliurement i no presenten exigències acadèmiques; i, un *mitjà de comunicació* que té com a llenguatge propi l'exposició, que resta a disposició de tots els visitants sense necessitat d'estar integrats en grups, cursos, etc. Per aquest motiu el museu és una de les institucions que pot formar part de la nostra vida i que per tant, pot augmentar la nostra educació de manera informal.

Figura 17. Fotografia d'un grup escolar fent una "*visita dinamitzada*" a una exposició a CaixaForum Barcelona. La major part dels museus han entès que una de les seves possibilitats educatives és la d'esdevenir un instrument d'aprenentatge pel públic escolar. En aquest cas, els equipaments CaixaForums dins de les activitats que organitzen al voltant de les mostres hi ha les "*visites dinamitzades*" adreçada al públic escolar i on a partir del diàleg entre alumnes i educador es treballen diferents aspectes relacionats amb les obres. A més, els materials educatius inviten als participants a observar i analitzar, al mateix temos que permet establir relacions entre la seva experiència i les obres de la mostra.

Tanmateix, segons Colomer i Juanola (2005), una altra possibilitat educativa del museu és la d'esdevenir un *"vincle social integrador*", tenint en compte que són entitats que poden ajudar a neutralitzar els aspectes negatius de la societat actual (intolerància, consumisme, marginació, etc.), facilitant a les persones la inclusió en el seu entorn i millorant la seva qualitat de vida. Avui dia, **el museu s'ha de preocupar pel context en el que viu, exercint un paper social i educatiu basat en la inclusió de les persones de diferents procedències, cultures, ètnies, a través de la interpretació plural i crítica de les col·leccions**. Conseqüentment,

l'educació al museu ha de ser global i inclusiva, més enllà dels coneixements conceptuals i cognitius, per acostar-se a la defensa de les actituds crítiques. La interpretació de les col·leccions s'enriquirà si es fa des de la les diferents cultures dels visitants. Aquesta nova manera d'entendre la institució museística serà possible si paral·lelament, s'impulsen altres avanços en la nostra societat, com poden ser la cultura visual, el multiculturalisme, el feminisme o l'ecologia. En aquest sentit, les característiques del museu li atribueixen un important potencial per a desenvolupar aquests valors i a més, els seus continguts poden propiciar el desenvolupament del pensament divergent i del pluralisme cultural. El museu del futur pot arribar a ser un centre d'educació i, el que és més, un diàleg cívic, de negocis culturals tant per nens, persones grans i famílies com per comunitats. En aquest cas, s'estaria davant d'un museu que promou els canvis socials i ajuda a eliminar els prejudicis a poc a poc a través de l'educació. A més, el museu també pot esdevenir un "*espai d'intercanvi entre visitants, objectes, problemes, sistemes expositius i processos institucionals*" (Padró, 2002:77). En aquest context, la funció educativa esdevé l'eix de la institució museística, la seva raó de ser. **L'educació al museu és l'encarregada d'aportar les eines necessàries per poder establir, tant als professionals com als públics, un diàleg crític amb les diferents visions del museu.** S'està davant d'una nova manera d'entendre el museu, d'entendre'l com un espai capaç de vertebrar múltiples discursos, com múltiples són les realitats dels seus visitants, dels seus professionals, dels seus objectes, de les seves exposicions, de les seves gestions, etc.

Encara que s'ha aconseguit que l'educació estigui present en el museu, que es percep en un progressiu augment dels departaments d'educació en quasi tots els museus dedicats a les arts visuals, ho està de manera "*perifèrica*" ja que, els recursos que s'hi destinen són escassos i conseqüentment, el personal que s'hi dedica no està ni reconegut ni prou remunerat per part de la institució museística. Per a trobar una explicació a la situació en la que es troben els educadors, com a **"*professionals desenfocats*" dins del museu** (López, 2009:79), em puc remuntar a l'origen de la creació dels departaments d'educació, als anys setanta, com a interpretadors públics del coneixement expert dels conservadors mitjançant programes com ara visites guiades, conferències i activitats escolars. Com a conseqüència d'aquest fet, "*no s'esperava que els educadors tinguessin un camp expert propi sinó que, dominessin diferents formats de comunicació amb els públics i que operessin dins de la cultura institucional com a experts en comunicació*" (Padró, 2000:206). El fet que aquest panorama s'allargui des de la dècada dels setanta fins a avui dia, per Acaso (2007) recau en quatre problemes que no han estat resolts fins ara:

- la falta de comunicació entre els museus i els departaments universitaris;
- la inexistència de recursos (ni publicacions específiques, ni treballs d'investigació, ni cursos de formació, ni conferències, etc.),
- la inexistència d'una carrera definida com educador de museu i,
- la falta de base pedagògica sòlida de la pràctica educativa dels museus.

Davant d'aquesta situació l'autora proposa bàsicament, tres solucions: la primera, el desenvolupament d'un model pedagògic propi que passi per "*la formació dels professionals integrants dels DEAC en professionals de l'educació artística, en professionals que a més d'història o teoria, sàpiguen en profunditat sobre didàctica de les arts visuals i de la cultura visual*" (:79); la segona, la posada en marxa de programes de retroalimentació organitzats mitjançant projectes d'investigació que vinculin als museus amb la universitat, on s'utilitzessin metodologies de caire qualitatiu que estarien connectades amb la posada en funcionament de processos d'investigació sobre els quals generar conclusions sobre la pràctica educativa i la tercera, la definició de la carrera d'educador de museu.

2. "*Reconstruint el puzle*": breu recorregut de l'educació al museu.

Aquest punt no vol caure en simplificacions ni en visions reduccionistes de fet, el meu interès rau en observar l'origen de la funció educativa dels museus, incidint en el naixement dels seus departaments, a partir de tres contextos geogràfics diferents, els quals, en certs moments s'influencien, mentre que en d'altres, es distancien. En l'àmbit europeu, s'assenyala el segle XVIII com l'inici de l'obertura pública dels museus perquè, institucions com el Museu del Louvre a París obra les seves portes al públic per primera vegada sota l'esperit de la Il·lustració tot i que, són poques les ajudes per interpretar les seves obres i per tant, el museu va continuar intimidant a la major part de ciutadans. El Louvre ja es va encarar a les contradiccions típiques dels museus moderns a cavall entre la voluntat d'accés públic i l'elitisme artístic de les classes dominants. Per tant, **com a primers indicis d'educació al museu s'entenen aquells intents d'oferir als visitants informació sobre allò que veien als museus col·locant carteles amb escassa informació al costat de les obres; organitzant conferències; realitzant visites guiades; etc.** En aquest cas, el museu es utilitzat com a mitjà privilegiat per "*difondre entre els ciutadans el sentiment d'estar compartint igualitàriament els béns que els havien estat negats sota l'Antic Règim*" (Iniesta, 1994:54). Des d'aquesta postura, el museu públic esdevé una fal·làcia ja que, la voluntat pública es vincula més amb la legitimació dels valors de les classes dominants que no pas amb els de les classes populars. Des del museu

públic modern, l'educació al museu és vista com a activitat didàctica i com un suplement més de la producció expositiva. El cas del Museu del Louvre es va repetint en la major part de museus europeus. Aquests són casos en que la col·lecció es considerava el principal valor del museu, en que es continuava afavorint l'accessibilitat d'un segment específic de la població i on l'educació es veia com un suport per donar divulgació a la pròpia col·lecció.

En una altra geografia, els museus nord-americans del segle XIX pensaven que oferir una educació estètica des dels museus serviria per "*elevar a les classes baixes*" ja que, això proporcionava un refinament cultural. Conseqüentment, els museus d'art dels EUA esdevenen plataformes d'aculturació dels immigrants i, tal com manifesta Duncan (1995), *"els seus esforços filantròpics d'educar i d'americanitzar les masses d'immigrants van néixer més de la por, que de la gentilesa, atès que es dirigien a crear sentiments de patriotisme i a establir una autoritat cívica*" (:55). Per tant, la majoria de museus d'art creixen en l'eix de la indústria nord-americana a patir d'uns patrons dedicats a invertir en cultura per reforçar la cultura dominant i combatre les noves cultures. **L'ona d'immigració creixent porta a la consideració del museu com a vehicle per a l'assimilació cultural. D'aquest fet es desprèn la primera noció del museu com a instrument d'educació moral per un públic diferent a la tradicional nova burgesia nord-americana.** El museu d'art serà el gran vehicle d'aquesta nova interacció entre el poder i l'emigrant. Es creia que al entrar en contacte amb els quadres i objectes bells, l'espectador es "*contagiaria*" de les seves qualitats. Era una època en que molts lloaven les virtuts de l'art considerant-lo una ajuda pel desenvolupament d'una ciutadania ben formada. Durant el segle XIX amb la creació dels grans museus americans, com el Museu Metropolità de Nova York que, des dels seus inicis es va considerar com una espècie d'universitat gratuïta que donava formació a tots els ciutadans es va establir el museu com a institució per a l'educació pública. Així doncs, els museus nord-americans adquireixen fonamentalment dos missions relacionades amb l'educació: la de promoure el bon gust i la responsabilitat civil i la d'utilitzar l'art per a resultats més pràctics. Zeller (1989 citat a Arriaga 2010b) conclou que aquestes dues missions donen peu a dos narratives diferents i a dos tendències de l'educació al museu: la narrativa formalista o estètica i el seu objectiu educatiu de l'apreciació estètica i el desenvolupament del bon gust i la narrativa disciplinària i el seu objectiu instructiu.

> "*La creació del Met significava moltes coses, però sobretot, va significar una educació basada en el cosmopolitisme i en les teories del filòsof de Princeton, Anthony Appiah, que afirmava que el valor més important de la civilització és el de compartir les nostres fites estètiques amb la resta del món. D'aquesta manera, a més de mostrar la capacitat*

que tenia el país per arraconar el mercat mitjançant la seva riquesa i poder, el Met es va dedicar a convèncer al món que els Estats Units no era només opulència privada i egoisme. També existia una cultura cívica que buscava compartir les seves adquisicions amb qualsevol persona que entrés al museu" (Holo, 2008:98)

A més, a principis del segle XX, amb la creació de l'Associació Americana de Museus (AAM), entra en joc el debat entre la preponderància en els museus, dels objectes o dels visitants, en definitiva, sobre la finalitat del museu i del paper de l'educació. Davant d'aquest disjuntiva, **els professionals dels museus es van dividir entre aquells que creien que el museu havia de ser un silenciós santuari dedicat a la contemplació estètica i dirigit a una èlit cultural i els que el consideraven un educador de masses.** Ara bé, en aquell moment, la majoria de museus van considerar que el contacte visual amb una obra d'art era tan poderós que els públics no necessitaven cap informació ni ajuda addicional. A partir de la creació de la AAM la missió estètica dels museus comença a ser desafiada per la idea que els museus havien d'instruir. A més, reconeguts professionals del museu van començar a plantejar-se què podia ser l'educació al museu i quines serien les filosofies que guiarien la pràctica educativa dels museus. Mentre que per alguns, els principis estètics i erudits havien de ser decisius en qualsevol exposició i l'educació consistia en establir contacte directe amb els objectes; altres opinaven que el contacte amb el museu suposava el desenvolupament de les capacitats crítiques (Pastor, 2004).

Així, des dels seus inicis, l'educació als museus americans es va considerar com un mitjà per fer més educada a la gent, per elevar la seva moralitat, per formar-los socialment, etc. Més endavant, Duncan Cameron va abanderar la noció de "*museu democràtic*" que, no només reunís fons diversos sinó que, també els interpretés pel gaudi i la instrucció de la gent. Amb aquesta defensa, Cameron era conscient de les seves implicacions socio-polítiques: per una banda, la consideració al sistema de valors que regia l'adquisició i exposició d'objectes d'art com una manifestació de les prioritats de la classe mitja alta i per l'altra, de l'acusació als conservadors com a membres d'una elit acadèmica i cultural havent transformat els museus segons les seves pròpies percepcions i realitats. Amb tot, per a l'educació museística nord-americana de la dècada dels anys trenta i quaranta va resultar ser molt fructífera perquè els museus, degut a la reducció de les aportacions privades, van haver de buscar finançament públic i així oferir serveis educatius per a la comunitat. A més, autors com Dewey (2008) que posen èmfasi en l'ús de l'experiència i les coses reals, també reconeixen el potencial experiencial i les situacions d'aprenentatge artístic no estructurat que poden tenir lloc en els

museus. Tots aquests fets van provocar un interès per part d'alguns professionals dels museus en saber com els visitants aprenien en els museus.

> "*A partir dels anys seixanta i setanta es crea un context propi en els museus pel creixement, visibilitat i professionalitat de l'educació al museu, en tenir més tasques ja delimitades en relació amb les escoles. Tanmateix aquest creixement significarà una trampa pels nous departaments d'educació perquè es veuran relegats a representar el públic escolar i, si bé, s'incorporaran nous públics com ara la família o els adults, aquests seran tractats sota les referències del públic escolar i la metodologia usada pel públic escolar*" (Hopper-Greenhill, 2000:55)

En el cas d'Europa, no és fins a la dècada dels anys seixanta del segle XX, que l'educació al museu comença a tenir certa presència degut als canvis socials, econòmics i polítics d'aquesta etapa. L'any 1926 es creà l'Oficina Internacional de Museus (ICOM), que incloïa una sèrie de professionals del museu, alguns d'ells molt crítics amb el concepte dels museus com a "*magatzems d'objectes*". A més, **la creació dels departaments educatius dels museus prové d'una necessitat museològica que s'accentua a partir de la Segona Guerra Mundial, sent la UNESCO la seva promotora més directa a través del ICOM**. En certa manera es pot afirmar que va ser aquest organisme internacional, concretament a través del Comité per a l'Educació i l'Acció Cultural (CECA) creat l'any 1964, el que va propiciar de manera oficial l'origen dels departaments d'educació, al·legant que "l'*educació i la comunicació*" havien d'incorporar-se a les "*funcions fonamentals*" dels museus.

> "*Les primeres propostes d'enfortir la funció educativa dels museus barcelonins van arribar a través d'un grup de professors d'educació artística durant el curs 1972-73. Aquests llicenciats en Belles Arts (Garcia, Balada, Juanola, Martínez), organitzats en el Grup d'Art i Pedagogia (GAIP), es van disposar a posar en pràctica allò establert en el Capítol I, art.12.3 de la Llei General d'Educació del 1970: "Les Biblioteques, Museus, Arxius i altres institucions científiques i culturals, cooperen a la fita d'aconseguir dels objectius del sistema educatiu i permetran l'accés gratuït als seus fons documentals, bibliogràfics i culturals*" (García Sastre, 1997:191)

Amb tot però, durant els anys setanta, sota unes circumstàncies fora d'allò normals ja que aquestes accions passen en uns anys de transició a la democràcia, alguns museus catalans ja havien començat la seva investigació educativa com van ser el Museu Nacional d'Art de Catalunya i l'antic Museu d'Art Modern de Barcelona i el Museu Etnològic de Barcelona. Però, Juanola (2008) assenyala que si bé és cert que en el nostre país, es sol situar els inicis de l'educació als museus a principis dels anys setanta, el seu origen es podria situar en la primera i sobretot, la segona República, on "*s'apostava fortament per l'educació i la cultura (...) i per tant, no ens poden passar per alt iniciatives com els museus ambulants de les missions pedagògiques, les iniciatives de les visites als museus públics realitzades a l'escola de la República, la creació de museus escolars en determinats àmbits rurals i urbans o a vegades al interior dels mateixos col·legis*".

Tant a Europa com als Estats Units, la funció educativa dels museus s'ha anat configurant segons la gestió de la institució, la conservació i l'exposició de la col·lecció, i segons el caràcter i professionalització del seu personal. Per tant, **les concepcions de l'educació al museu sovint responen al model d'institució de fons que determina una pràctica museològica o una altra, essent aquestes altament canviants i divergents no només de país a país, sinó també en cercles o àmbits geogràfics més petits**. De fet, un reflex d'aquesta poca uniformitat és la variada gamma de denominacions utilitzades per a fer referència als departaments d'educació, entre els més comuns: servei educatiu, gabinet pedagògic, departament de difusió, àrea de comunicació, etc. que, tal com diu Padró (2000), "*potser l'únic fil conductor que integra aquest garbuix de matisos és una suposada tasca per organitzar activitats pel públic escolar i cada vegada més, per altres col·lectius, com ara les famílies o les persones grans*" (:147). No és fins el 1985 quan s'unificà la denominació, acostant-se a l'expressió "*Departaments d'Educació i Acció Cultural*" (DEAC), basada en el terme que l'ICOM utilitza pel seu CECA. Encara que avui dia, hi ha museus que aposten per altres denominacions com per exemple, el Museu Thyssen-Bornemisza de Madrid amb la seva Àrea d'investigació i extensió educativa o el Museu Patio Herreriano de Valladolid amb el Departament d'investigació i educació, entre d'altres. Tot i que la seva implantació no ha estat homogènia, ni ha evolucionat de la mateixa manera, es pot dir que als anys noranta més d'una trentena de museus del territori espanyol ja comptaven amb departaments o seccions dedicades a finalitats educatives. Tanmateix darrerament, també han anat apareixent llibres dedicats íntegrament a l'educació al museu (Fontal 2003, 2004, 2007; Pastor, 1992, 2004; Calaf, 2009) i no només capítols dedicats a la funció educativa dins de manuals genèrics de museologia (Hernández 1998, 2006; León, 1978; Alonso

Fernández 1993, 2003) o relacionant al museu amb el públic escolar (Surroca, 1995; Alderoqui, 1996).

3. Dibuixant algunes tendències educatives al museu: de la transmissió a la interpretació.

Les institucions museístiques, seguint una línia o una altra d'actuació, han anat dissenyant, segons les seves estructures, rols, posicionaments, etc., la seva pròpia política educativa. Tal com s'ha dit, aquestes tendències de l'educació al museu sovint responen al model d'institució de fons que determina una pràctica educativa o una altra. A vegades, aquestes línees resten implícites en les polítiques educatives dels museus que, en els seus postulats teòrics promouen unes idees i, a la pràctica en porten a terme unes altres. En les següents línies es veuran les diverses conceptualitzacions de l'educació al museu en relació amb una sèrie de visions que han anat consolidant l'estructura de la funció educativa dels museus.

3.1. L'educació al museu com a transmissió.

En els museus moderns o tradicionals, considerats espais públics dedicats a la instrucció d'unes veritats científiques inapel·lables, els seus professionals conceben la funció educativa del museu de forma similar a com la conceben a l'escola tradicional segons el model de transmissió-absorció, que consisteix en que hi ha un expert (conservador/comissari) dotat de saber capaç de transmetre a un llec (visitant) mancat de coneixements, un llegat d'informació vertadera que el visitant haurà d'absorbir a dosis calculades. En aquest cas, escola i museu es complementen o millor, un és l'extensió de l'altre i ambdues estructuren conjuntament aquest vèrtex fonamental de la socialització que és la transmissió cultural educativa. D'altra banda, Hein (1998) compara el desenvolupament del museu amb el de l'escola fent evident que encara que "*encara que ambdós van formar part d'un sistema de desenvolupament de la despesa pública en relació amb les masses, les escoles aviat van desenvolupar un sistema de credibilitat pública a partir d'inspectors, proves i un currículum estàndard. (...) Els museus no van establir mecanismes similars per avaluar l'impacte en els seus clients*". Aquest pot ser un dels fets perquè la funció educativa dels museus s'hagi emmirallat sovint, en el tarannà de les escoles i que fins i tot, els seus programes educatius s'arribessin a basar amb els currículums escolars. Així doncs, **pels sectors més tradicionals del món museístic, l'educació al museu s'associa a la transmissió de coneixements dels experts cap als novells**. Amb tot, aquesta és una concepció escassa i limitada del que significa l'educació al museu. Des d'aquesta postura,

la funció educativa només s'assimila al treball amb escolars i s'identifica el museu com a recurs de l'educació formal, obviant aspectes propis de l'educació no formal i informal com l'aprenentatge al llarg de la vida, la societat de la informació, el desenvolupament social, l'educació per a la pau, etc.

Taula 10. *L'educació al museu com a transmissió*

- Col·leccions divididesen disciplines i jerarquies per crear una visió ordenada i neutralitzada del món (Bennett, 1995)
- Exposicions seqüencials, explicatives i ordenades, normalment, cronològicament o per estils, amb un principi i un final clars i amb un ordre intencionat (Hein, 1998)
- El coneixement s'entén a partir de veritats absolutes.
- Educació al museu com a activitat didàctica
- La pràctica educativa s'incorpora a la darrera fase expositiva, per tant, emmiralla la jerarquia vertical dels professionals del museu
- L'educació és un mitjà, en cap cas, una disciplina

Des d'aquest posicionament, l'educació al museu es veu com a activitat didàctica, com un suplement més de la producció expositiva. En aquest cas, el comissari desenvolupa un tema i el transmet al dissenyador i aquest, pensa en adequar-lo a l'espai expositiu i el transmet a l'educador però, s'ha perdut molt de temps al no plantejar-se una interacció horitzontal. L'educació emmiralla en aquest cas la jerarquització del museu, i esdevé molt complexa una participació autònoma. Els continguts es traduiran en estratègies expositives a patir de la primacia dels comissaris i suposant un model de públic específic és a dir, un públic mínimament interessat i informat, almenys, sobre la maquinària del museu. El coneixement s'entén a partir de veritats absolutes. **L'educació transmissora reforça i complementa el museu mitjançant estratègies comunicatives que tradueixen els missatges dels comissaris, més que contextualitzar-los o aportar altres visions.** És un tipus d'educació que es situa en la centralitat dels objectes del museu més que en els seus processos.

3.2. L'educació al museu com a comunicació.

Per a Hooper-Greenhill (1991), prèviament a la confecció de la política educativa del museu, és necessari definir la seva política comunicativa a través de la qual es podrà determinar de quina manera el museu es vol relacionar amb la societat. Segons l'autora **la política comunicativa de la institució inclouria diversos camps: la política expositiva, el disseny, el màrqueting, l'estudi**

dels visitants i la política educativa. Hooper-Greenhill (1998) considera la comunicació com una de les funcions principals del museu i aquesta inclou "*les activitats que atrauen als visitants al museu (publicitat i marketing), estudien les seves necessitats (investigació i avaluació) i proporcionen el material necessari per satisfer les seves necessitats intel·lectuals (educació i oci)*" (:189). Des d'aquesta vessant, la tasca de fons de l'educació al museu és la comunicació i aquí entren en joc principalment, dos models comunicatius que fan que el museu es distingeixi dels altres mitjans.

> "*La funció comunicativa del museu es manifesta de múltiples formes: comunica informació d'una forma clara i directa a través de fulletons o d'un servei telefònic de consulta, o qualsevol sistema afí; permet l'adquisició dels continguts establerts en els plans d'estudi escolars organitzant per exemple, jocs de rol pels més petits; proporciona experiències divertides per mitjà, entre d'altres, de les sales de tecnologia interactiva; i ajuda a exercitar la memòria i l'activitat mental en les persones de més edat, proporcionant els estímuls adequats"* (Hooper-Greenhill, 1998:76)

En els últims anys, diversos autors han parlat de la naturalesa comunicativa que tenen els museus i de fet, els mètodes de comunicació dels museus són summament variats i certament, aquesta és una de les grans avantatges que tenen sobre altres mitjans de comunicació. Segons l'autora, la majoria de museus utilitzen la comunicació de masses, caracteritzada perquè una de les parts implicades està present (receptor) mentre que l'altre (emissor) està absent, per a transmetre el missatge que volen fer arribar a través de l'exposició. És un tipus de comunicació unidireccional, on l'emissor (responsable de l'exposició) defineix el missatge, ostenta el poder i el receptor (visitant) en canvi, es limita a rebre el missatge de l'expert. Aquest tipus de comunicació només pot resultar efectiu quan "*els codis i objectius són compresos i compartits pel públic"* (Pastor, 2004:100). Avui dia, **molts museus, conscients que els visitants no ostenten els mateixos coneixements que l'equip responsable de l'exposició estan dotant a les mostres d'una comunicació més directa, més natural i més interpersonal,** que es diferencia de l'anterior perquè *"permet la interpretació mitjançant l'intercanvi de coneixements, la modificació o el desenvolupament del missatge a la vista de les respostes donades en el propi acte de comunicació, i serveix de molts sistemes comunicatius auxiliars (moviments corporals, repeticions, rectificacions,...)*" (Pastor: 2004:52). El que es pretén es trobar una comunicació bidireccional on en la construcció del missatge intervinguin per igual les dues parts, tant els emissors com els receptors.

Alguns museus han passat d'un procés de comunicació senzill i unidireccional a una visió de la comunicació bidireccional al introduir un nou element en el procés comunicatiu, el "*feedback*", que segons García Blanco (1999:66) "*permet tenir en compte i incorporar a la producció les respostes del receptor de mode que aquest no sigui el destinatari passiu sinó que, el seu punt de vista es tingui en compte des del inici*". El problema és que la major part de museus manquen del temps necessari per avaluar les seves exposicions degut a la seva activitat constant i a la dinàmica de les programacions dels museus. **A través del "*feedback*" es comprova si el missatge s'ha entès i en el cas que no sigui així, es podrà modificar.** García Blanco (1999) ho comenta d'aquesta manera, "*és important generar canals de retroalimentació, que permetin saber la reacció que el missatge emès ha produït en el destinatari i així poder aplicar aquests resultats a les següents exposicions que es produeixen*" (:9). Ara bé, aquest procés que s'ha anomenat de "*retroalimentació*", normalment es dur a terme una vegada l'exposició ja està instal·lada, inaugurada i és visitada pels públics i per tant, és complicat introduir les aportacions dels visitants. Però, tant un model com l'altre donaven per entès que "*el públic és passiu i no hi ha cap reconeixement del fet que el públic interpreta activament les experiències dels museus des del punt de vista de molts factors individuals i socials, inclosos els seus antecedents, els seus pressupòsits culturals, el seu nivell de coneixements i el que espera de la visita al museu*" (Hooper-Greenhill, 1998:71).

És cert doncs, que sovint tot i que, s'invoca per una comunicació bidireccional veient-la com una estratègia de diàleg que possibilita una major democràcia ja que, es preveu no partir d'idees preconcebudes i estar oberts a experimentar canvis a través del procés d'escoltar, aquesta cau en el mateix parany que la comunicació unidireccional. Ellsworth (2005) ho explica molt bé exposant que l'objectiu principal del "*diàleg comunicatiu*" és la comprovació per part de l'emissor de la comprensió del missatge pel receptor. En altres paraules, **l'objectiu principal del "*diàleg comunicatiu*" és la comprensió per tant, aquest ha funcionat quan el receptor és capaç de respondre amb una reiteració d'allò que l'emissor volia dir, un reflex del missatge de l'emissor**. Amb tot, això no vol dir que el receptor hagi d'estar d'acord amb el missatge de la persona que el crida. En altres paraules, el que té lloc primer en el diàleg comunicatiu és la comprensió llavors, es permet el desacord.

Tanmateix, com que existeixen problemes amb els models de comunicació senzills, les portes s'obren cap a d'altres models com per exemple, el de les "*xarxes de contacte*" o l'enfocament holístic (Hooper-Greenhill, 1998). **La idea de comunicació com a xarxes de contacte és útil en relació amb les formes de comunicació que a vegades es troben en les famílies o en grups**

d'amics i en canvi, molt complicat de trobar en les institucions oficials, com els museus, que tendeixen cap a cadenes jerarquitzades de comunicació. Els missatges passen de boca en boca, d'una forma fluida i mòbil sense que s'estableixi una jerarquia. Qualsevol part de la xarxa es podria posar en contacte amb qualsevol altre part si fos necessari i la comunicació és relativament lliure i igual entre les parts. Per tant, l'enfocament holístic tindrà en compte tots els elements del museu ja que, tots ells afectaran a la visita. Entre ells es troben els edificis, les actituds dels professionals, l'ambient general de la institució, la importància que es doni a la comoditat, orientació dels visitants, etc. En paraules de l'autora "*s'han de proporcionar coses diferents als diversos públics i s'ha de pensar en les diferents classes d'exposicions o mostres que es poden utilitzar per atraure a diferents segments de públic*" (:75). A més, també fa referència als mitjans que tenen els museus per comunicar-se, no només amb els seus visitants sinó també, amb les persones que es troben a fora de l'edifici: contactes amb els mitjans de comunicació, relacions amb grups empresarials, educatius i culturals. Precisament, seguint aquesta línia, alguns museus han creat museus mòbils que porten les seves col·leccions a les escoles o centres socials o altres, en canvi, tenen serveis de préstec de col·leccions d'objectes que posen a disposició de les escoles o altres institucions. Des d'aquesta postura, la comunicació al museu es pot considerar des d'una gran diversitat de punts de vista i afecta a totes les activitats del museu.

Per la seva banda, segons la intencionalitat comunicativa dels museus, Fontal (2007) adverteix que aquests es poden classificar en "***museus emissors***", en el cas que emfatitzin el missatge que "*gira al voltant de les obres, s'incideix en el seu contingut conceptual i es sol plantejar una concepció de l'ensenyament/aprenentatge de caràcter transitiu, on el museu és la font del saber i el públic una espècie de caixa buida que s'anirà omplint amb la informació que li facilita e museu*" (:37). L'autora parla dels "***museus dialogants***", fent referència a aquells que "*recullen la veu dels públics a través de fitxes d'impressions, valoracions, reclamacions i inclòs del diàleg directa entre els emissors del museu i el públic*" (:38). Finalment, hi hauria el "***museu floral***" on "*l'espectador pot esdevenir una veu clau i el museu es concebut com un fòrum on l'intercanvi d'informació i transferència d'aquesta són essencials*".

3.3. L'educació com a interpretació.

Per a Roberts (1997) la tasca de l'educació al museu és la interpretació. L'autora nord-americana afirma que als Estats Units la funció educativa dels museus ha anat canviant la seva filosofia d'adaptació i de reforç en intentar comprendre la multidimensionalitat de diferents

visitants i en donar diferents visions del món. D'aquesta manera, a mesura que **els educadors dels museus són capaços de representar les perspectives dels visitants, que van pavimentant el camí per interpretacions que aporten contextos de significat alternatius i que reflecteixen fins i tot públicament la base de les decisions preses al darrere d'aquests contextos**. Conseqüentment, la funció educativa del museu estaria formada per "*una cruïlla de mirades «tot court»: la mirada institucional, la mirada del comissari, la mirada dels visitants i les mirades d'altres mirades, etc.*" i els museus podrien esdevenir "*espais d'intercanvi entre visitants, objectes, problemes, sistemes expositius i processos institucionals*" (Padró, 2001:9). Des d'aquest punt de vista, tant les institucions com els individus són "*creadors de cultura*".

> *"En el decurs dels últims anys, el rol interpretatiu de l'educador ha canviat dràsticament de representar la visió de la conservació i del comissari a experimentar amb nous llenguatges i mètodes per representar aquesta veu i per autoritzar veus alternatives. L'objectiu immediat de l'educador sembla que hagi estat el de desenvolupar formes innovadores de fer les col·leccions intel·ligibles i interessants; però, en fer-ho realitat, els educadors es van trobar que qüestionaven no solament les formes tradicionals de parlar sobre els objectes i abordar-los, sinó també, en si tenien autoritat per aportar altres visions*" (Roberts, 1997:72)

L'educació com a interpretació veu el coneixement com una veu compartida; involucra a la comunitat en la interpretació de les col·leccions; legitimen una gamma àmplia de significats i proposa activitats de construcció de significats. Conseqüentment, l'educació no té a veure solament amb el fet d'ensenyar als visitants sinó, amb el fet que els visitants utilitzin els museus d'una manera que els sigui significativa. Roberts (1997) comenta que **la tasca de l'educació versa sobre com contextualitzar i aportar noves interpretacions al voltant dels discursos i les narratives dels museus**, i com crear situacions per un aprenentatge significatiu i crític, tant des dels professionals com des dels públics.

La definició d'educació al museu pot adquirir tants matisos com rols institucionals i socials, atès que la tasca de l'educació *"té a veure no solament amb el fet d'interpretar objectes sinó també, amb com desxifrar aquestes interpretacions, o dit d'una altra manera, el fet d'anticipar i negociar els significats construïts pels visitants i els significats construïts pel museu*" (Roberts, 1997:134). **Les tasques de l'educació consisteixen a crear oportunitats d'interpretació i reflexió crítica per als públics i els no-públics del museu, en equilibri i col·laboració amb altres especialistes**. Els professionals i els públics comencen a ser una comunitat

d'aprenentatge més que una dicotomia entre experts i novells (Padró, 2000). Conseqüentment, els departaments d'educació s'encarregaran "*d'interrogar, investigar i defensar les visions, actituds, valors, estereotips, mites, etc. dels visitants envers les col·leccions i conceptes del museu*" (Padró, 2002:78).

> "*En virtut de la nostra participació en la cultura, el significat es fa públic i compartit. La nostra forma de vida, adaptada culturalment, depèn de significats i conceptes compartits, i depèn també de formes de discurs compartides que serveixen per a negociar les diferències de significat i interpretació (...) Per ambigu o polisòmic que sigui el nostre discurs, seguim sent capaços de portar els nostres significats al domini públic i negociar-los e ell. És a dir, vivim públicament mitjançant significats públics i mitjançant processos d'interpretació i de negociació compartits"* (Bruner, 1998:29)

Segons Roberts (1997) cal caminar cap a una perspectiva on el coneixement en majúscules (en aquest cas la comprensió de l'artista des d'una noció encara de l'art per a l'art) sigui substituïda per la narrativa. O sigui, pel foment dels temes controvertits, la generació d'exposicions i programes que parteixin de dilemes o d'històries, memòries i evocacions no només dels artistes sinó, des d'altres comunitats o dels mateixos visitants. **Des d'aquesta perspectiva de l'educació al museu es qüestionaran les narratives conservadores de l'art i la història que han reafirmat els museus moderns, especialment aquella que entén la història de l'art modern com una progressió d'estils formals diferenciats**. Els museus que opten per l'educació com a interpretació tenen una concepció de l'art que caracteritza la producció artística com un fet cultural i un producte de la reflexió intel·lectual dels artistes (Arriaga, 2010b). D'aquesta manera es tenen en compte les microhistòries i les múltiples perspectives i contradiccions presents en llocs i moments específics, per no caure en propostes universals. Dit en altres paraules, des d'aquest posicionament l'art és un fet que agafa els significats de la cultura i que comunica significats sobre la cultura; dit d'una altra manera, l'art es concep com un relat cultural i com a sistema simbòlic, com una xarxa que permet la transacció de significacions (Geertz, 1983). En el context museístic, això es tradueix en considerar els objectes com a portadors de múltiples significats i que el museu és "*generador de coneixement i forjador de significat*" (Padró, 2005a).

Taula 11. *L'educació al museu com a interpretació*

- Coneixement contextualitzat.
- El museu com una comunitat amb diferents rols i cultures que negocien els sabers i les seves representacions (Padró, 2000).
- Multidimensionalitat dels diferents visitants.
- L'educació com construcció de significat compartit.
- L'educació esdevé la tasca central del museu i per tant, es passa d'una situació de fase final reproductora a una de fase inicial gestora i coordinadora.

Per la seva banda, Arriaga (2010a) a la seva tesi doctoral[26] es planteja molts dels problemes que afecten a la relació museu-obra d'art-espectador actual i analitza com s'estan materialitzant les noves concepcions sobre el coneixement, el museu, l'objecte, l'espectador, la interpretació, etc, en els recursos de mediació dels museus. Aquest treball és interessant per aquest projecte perquè es centra en l'anàlisi pràctic d'alguns dels principis educatius i estètics que guien el disseny dels recursos d'interpretació en les diferents Galeries Tate d'Anglaterra i en les pràctiques concretes en les que aquests principis es plasmen. L'objectiu del seu treball era assenyalar les bones pràctiques encaminades a noves formes d'entendre l'art, la interpretació i el paper de l'espectador, i que entenguin als museus com a centres culturals vius, allunyats de la idea d'institució elistista i autoritària. **En els darrers anys els museus s'estan apropant a una concepció del visitant com un agent actiu que construeix les seves pròpies interpretacions dels objectes expositius.** Aquest fet està directament relacionat a un canvi epistemològic d'ampli abast que és l'abandonament de la concepció del coneixement com alguna cosa objectiva i verificable per l'adopció de la noció que el coneixement es construït socialment i modelat pels interessos i valors particulars dels individus.

[26] La professora de la Universitat Pública de Navarra Amaia Arriaga va dur a terme una tesi doctoral (2010) sobre la relació entre el museu, l'obra d'art i l'espectador agafant com a referència els discursos i les pràctiques educatives de la Tate Britain de Londres.

Figura 18. Imatge d'una activitat del Departament Educatiu de la Tate Gallery de Londres. El "*Departament of Learning*" de la Tate Gallery està subdividit en diferents àrees i entre elles es troba l'àrea d'interpretació dedicada al disseny i implementació dels recursos interpretatius de les diferents exposicions per a cada una de les diferents galeries Tate. De fet, tenen un document intern titulat "*Interpretation Policy*" (2000), consensuat per varis professionals que treballen en els diferents centres, on s'acorden els principis i estratègies que han de guiar la creació dels recursos d'interpretació de les seves activitats (Arriaga, 2010a).

Per tal que els visitants puguin aportar les seves pròpies interpretacions en relació als objectes exposats, segons Arriaga (2010a), les Galeries Tate proposen "*situar l'art en relació a les altres expressions de la iniciativa humana (religió, moralitat, ciència, comerç, tecnologia, etc.) entenent que no es pot permetre que la interpretació de les obres d'art ignori la resta de la vida social, ja que les formes artístiques s'originen en una sensibilitat característica en la formació de la qual participa el conjunt de la vida*" (Geertz, 1983:122). Aquest seria el primer pas per superar les concepcions d'interpretació com a identificació o com desvetllament dels significats construïts pels altres. En el document intern "*Interpretation Policy*" de la Tate Gallery es defineix la interpretació com una resposta informada que s'ha de desenvolupar a través d'una reflexió en la que el judici (crític) ha de formar part. Conseqüentment, **els significats de les obres no són innats als objectes artístics sinó que, prenen sentit de les pròpies connexions dels signes artístics amb el sistema en el que interactuen, connexions que han de ser realitzades pel propi intèrpret**. Per tant, la interpretació és un procés obert que necessita de la cooperació del destinatari o espectador, idees que tenen el seu origen en la semiòtica postestructuralista d'Eco (1962). Per a l'autora (2010a) el desafiament es troba en traslladar aquesta filosofia a la pràctica, de moment han començat per indicar la persona que ha escrit els textos informatius de les exposicions (carteles, fulletons, textos de paret, etc.) amb això es pretén fer evident que els textos no són reflexos de cap propietat intrínseca o essencial de les obres i que totes les interpretacions són subjectives i parcials. Una altra estratègia és la d'incloure diferents opinions sobre les obres en els audioguies des dels discursos tradicionals dels comissaris o conservadors a les opinions de persones alienes al món de l'art.

4. Del Model Holístic d'Educació Inclusiva al Museu a la Tendència Educativa basada en les Reminiscències de les Persones Grans.

A l'any 2004, des del GREPAI de la UdG es va definir que **la funció educativa del museu, a més d'incloure la comunicació i la interpretació havia de ser capaç d'establir un "*vincle educatiu per a la inclusió social*"**. D'aquesta manera es dissenyava el Model Holístic d'Educació Inclusiva al Museu que vaig descriure en el meu treball de D.E.A. En aquest cas, el museu hauria d'esdevenir un element d'inclusió social en tant que, pot articular l'educació formal amb la informal, relacionant les persones amb el seu barri, la seva comunitat, els mitjans de comunicació o les noves tecnologies. Per tant, es fa referència a un museu que, "*a més d'estar obert al exterior, s'expandeix més enllà de les seves portes, i tracta de "difuminar-se" amb el mitjà; un museu actiu en el transcurs de la història, però que, també té molt a dir en el seu present cultural*" (Fontal, 2007:46).

> *"En definitiva, l'educació del patrimoni és educació per a totes les etapes, els contextos, les societats, els diversos esdevenirs individuals i col·lectius. Perquè si és educació sobre, a través i per el patrimoni, llavors és educació sensorial, educació perceptiva, educació corporal. Educació espacial, educació emocional, educació expressiva i comunicativa, educació activa (creativitat), educació comprensiva (interpretació), educació estètica, educació cognitiva, educació crítica, educació ambiental, educació multicultural, educació ètica, educació per a tots (inclusiva)"* (Juanola, Calbó i Vallés, 2005:38)

En aquest sentit, conscient que vivim en una societat plural, on conviuen diferents cultures, els valors que el museu ha de transmetre han de ser inclusius i han d'incloure la diversitat. La diversitat entesa des de múltiples enfocaments i només entesa des de les diferències ètniques o les disminucions físiques sinó també, la diversitat des d'aspectes més quotidians i comuns, com les diferències de gènere, de motivació i interessos, d'edat, de classe social, etc. Conseqüentment, **a la institució museística li cal fer un paper social mitjançant el qual pugui facilitar la inclusió social de les persones de diferents procedències, cultures, ètnies, etc**. La nostra societat té en el temps de lleure una divisa important que pot utilitzar per combatre alguns dels dilemes que el món actual pateix, com el consumisme, la intolerància, la marginació o la falta de referents culturals en la vida quotidiana. Les institucions museístiques poden ajudar a neutralitzar aquests aspectes negatius de la societat i crear vincles entre famílies, institucions educatives, comunitats, etc., facilitant a les persones de diferents característiques la integració en el seu medi.

Figura 19. Model Holític d'Educació Inclusiva al Museu desenvolupat per Juanola (2008). La professora Roser Juanola (UdG) ha desenvolupat el model holístic d'educació al museu que es proposa buscar els vincles comuns entre l'educació, l'educació artística i l'educació de museu i es recolza en tres pilars fonamentals que són la comunicació dialògica, la interpretació contemporània i el vincle social i mediador de conflictes.

Es defensa una tendència d'educació al museu de caràcter holístic en el que tingui lloc la comunicació, la interpretació i la inclusió. El museu ha de tenir el poder suficient per transformar, tant als seus propis professionals com als visitants, a favor d'uns valors basats en la democràcia, la tolerància i el respecte, per tal que poder viure en una societat plural i complexa, com l'actual. Conseqüentment, **l'educació al museu ha de ser global i inclusiva, més enllà dels coneixements conceptuals i cognitius, s'apostarà per la defensa de les actituds crítiques.** La interpretació de les col·leccions s'enriquirà si es fa des de la les diferents cultures dels visitants. En aquest aspecte, els museus a través de les seves exposicions i programes, han de ser utilitzats com a eines per a poder interpretar la societat i per ajudar-nos a comprendre'ns més els uns als altres. És necessària una reinterpretació del museu d'acord amb la "*sensibilitat contemporània*" i és en aquest punt, on l'educació ha de gaudir d'un paper protagonista. Aquesta nova manera d'entendre la institució museística serà possible si, paral·lelament impulsem altres avanços en la nostra societat, com poden ser la cultura visual, el feminisme, el multiculturalisme, o l'ecologia.

Figura 20. El programa "*Esculturitis*" esdevé una proposta educativa intergeneracional per a la classificació del parc escultòric d'un territori. Hi ha exemples de programes duts a terme per museus que s'inscriuen en la voluntat de vinculació amb el territori. Des del GREPAI de la UdG es néixer el programa adreçats a escolars i famílies titulat "*Esculturitis*" que es proposava establir "*enllaços*" entre l'entorn natural i l'artístic, proposant com a objectiu principal interpretar les escultures que tenim al voltant. Aquestes formes d'interpretació poden ser des de les converses, fins a les observacions, les divagacions, o els dibuixos. El projecte promociona els valors del paisatge i del patrimoni i reivindica la posada en comú dels sabers de cada generació, tots ells ben valuosos: uns representen el bagatge acumulat amb el temps i els altres aporten espontaneïtat i una mirada nova.

Juanola i Calbó (2007) parteix d'una concepció de l'educació al museu entesa com "*una eina per a la millora i la conservació del patrimoni perquè "l'incrementa*" és a dir, perquè obliga als museus a "*representar el patrimoni dins d'un context de producció i significació, i per a un context social contemporani, de manera que aconsegueix que, el visitant, al percebre, comprendre i reconstruir aquest "patrimoni", al mateix temps, elabora les seves respostes creatives i personals i connexions amb un mateix i al seu propi sistema d'emocions i valors*" (:27). Per a l'autora no hi ha dubte que la interpretació és un dels processos importants de l'aprenentatge i en l'àmbit de l'educació en museus s'entén la interpretació com un procés dinàmic de la comunicació entre el museu i els seus públics. D'altra banda, es considera que a partir de la interpretació educativa del patrimoni es poden aportar grans resultats per a la inclusió personal i per a la justícia social. Es parteix de la base que tant l'educació com el patrimoni és multicultural: en el sentit que, l'educació alerta sobre el patrimoni en totes les cultures però, en aquesta tasca descobreix que el que per a uns és patrimoni-per-definició potser, per altres no ho sigui. En aquest cas, **l'educació del patrimoni també seria una garantia contra la globalització en el seu aspecte més negatiu: la homogeneïtat cultural o el predomini de models culturals que són el resultat de l'economia capitalista global** (Carbonell, 2005).

> *"Veiem la necessitat d'una educació pluralista, intercultural, congenerada i tolerant. Una educació que ofereixi la possibilitat no només d'aprofundir sinó d'ampliar els límits dels nostre coneixement espacial i global. Que a través de l'educació en la sensibilitat estètica, aquesta sigui capaç de desenvolupar individus creatius que tinguin capacitat de solucionar problemes utilitzant la imaginació, que tinguin l'oportunitat d'acceptar positivament altres veus com iguals, com enriquidores i co-partícips de la seva pròpia"* (López Fernández-Cao, Martínez Díez i Rigo, 1998:189)

En els darrers mesos, i com a resultat de les dues accions educatives desenvolupades a la part d'aquesta tesi dedicada a la recerca, s'ha dibuixat una nova tendència educativa en el museu dirigida especialment al col·lectiu de persones grans basada en el treball de les reminiscències, dels seus records. **Aquesta tendència parteix de la base que els objectes artístics poden esdevenir vehicles per a destapar noves perspectives i descobrir alternatives de significats mitjançant l'establiment de vincles amb fenòmens de caràcter experiencial, personal, quotidià.** Es tracta de recuperar experiències passades a partir dels estímuls que provoquen les obres artístiques amb la finalitat d'arribar a una espècie "*d'ajustament entre allò nou i allò vell*" (Dewey, 2008:272). De fet, la comprensió reflexiva de les nostres històries vitals depèn de la capacitat per a recordar coses passades i gràcies al teló de fons d'aquests fets del passat i dels significats als que aquests donen lloc, es capta i s'entén el que passa actualment al nostre voltant.

Aquesta tendència educativa basada en el fet de recordar pot esdevenir un apropament als objectes artístics diferent a l'habitual basat en el procés cognitiu rigorós, analític, racional. Seguint a Dewey (2008) que parla d'allò important que per a les persones resulta capbussar-se en el contingut per absorbir-lo, no esdevé suficient apropar-se als objectes artístics per etiquetar-los, categoritzar-los o reconèixer certs corrents, temàtiques o esdeveniments, ha d'haver-hi una transacció viva, conscient i reflexiva, perquè es pugui materialitzar allò que es fa present a la consciència. Dewey (2008) reclamava un abandonament de "*l'obediència a les normes d'admiració convencional*" per aproximar-se a l'art; demanava que tractéssim d'evitar "*l'entusiasme emocional confús, encara que fos autèntic*" (:54). L'observador, la persona que percep, qui aprèn, hauria llavors d'apropar-se des de la seva vessant d'observació de la seva pròpia situació viscuda és a dir, amb l'acord a un punt de vista i un interès diferenciats.

> *"La capacitat de produir emocions d'un element cultural tampoc és consubstancial a aquest i depèn novament del context històric-cultural de l'educació, de la pròpia sensibilitat del individu, de les circumstàncies de recepció d'aquest bé, així com del coneixement dels valors d'ús, material i simbòlic. Per tant, el valor simbòlic apareix directament associat als anteriors valors i, especialment, al material, ja que són els sentits la via de percepció que condueix tant al coneixement com a les emocions. Treballar educativament la percepció suposa des d'aquesta perspectiva, obrir el major número de portes possibles per a iniciar el coneixement i per orientar la capacitat i l'espectre d'emocions cap aquests béns*" (Fontal, 2003a:47)

Els museus ofereixen l'accés a uns objectes únics, a una gent única i a un espai únic, i és a través d'aquest accés que els museus poden oferir unes inusuals i valuoses oportunitats d'aprenentatge. **L'aprenentatge que es pot donar en els museus pot portar a canvis en el comportament personal, com són: atribucions cognitives (comprensió de la informació i organització d'aquesta), afectives (emocions, espiritualitat, creixement personal) i socials (interacció, relacions interpresonals, conducta cívica, valors de la comunitat)** (Sachatello-Sawyer, 2002). Tenint en compte que les persones grans tenen un bagatge important de coneixements i experiències i a més, tendeixen a aprendre millor quan les seves experiències són reconegudes i la nova informació es construeix sobre un coneixement anterior resulta molt convenient programar activitats al museu que tinguin com a protagonistes els seus records. De fet, una de les diferències més evidents de l'aprenentatge entre els escolars i els adults és l'experiència acumulada que tenen els membres de la comunitat adulta.

La identitat és un dels conceptes que caracteritzen moltes de les posicions de partida de l'educació i en general, els aspectes sentimentals i familiars són els eixos més destacats de l'existència de les persones. A les accions educatives que es van dur a terme es tractava de "*teixir com una aranya*" una espècie de tela exclusivament a partir del material propi ser tenint en compte els diferents contextos que ens defineixen com a persones: gènere, relacions personals, professions, etc. Es pretenia ser "*conscient que vivint dins de tota una varietat d'ideologies i de pràctiques discursives*" (Greene, 2005:119). Es tractava de donar forma de narració als materials de l'experiència viscuda tenint en compte que pot esdevenir una font de creació de sentit. En aquest cas, **la lectura dels objectes artístics podia nodrir-nos de tot tipus de comprensió de les històries viscudes i així els significats derivats d'experiències prèvies podien obrir-se camí a través de la reminiscència per interactuar amb les experiències del**

present. D'aquesta manera, els objectes artístics podien esdevenir objectes d'experiència capaços de produir una re-visió del passat per comprendre els aspectes del present. Conseqüentment, les persones poden reescriure els objectes artístics a partir de les seves històries personals o a la inversa, poden reescriure les seves vides a partir d'aquells objectes (Barthes, 1982).

Aquesta tendència educativa està plantejada com una construcció personal i social, com un procés de comunicació en el que els diversos involucrats en les dinàmiques d'aprenentatge intercanvien significats al voltant d'allò que els preocupa. És una línia educativa que s'entén com un procés de col·laboració, en la mesura en que l'educació s'entén com un procés de col·laboració on l'acció educativa es porta a terme amb la implicació i compromís de tots els que s'involucren en ella, especialment de les persones grans, que amb les seves veus personals, testimonis, experiències, relats, adquireixen una dimensió inigualable en aquests processos. Defensar una relació de col·laboració entre els subjectes implicats en els fenòmens i processos educatius significa assumir, de ple, una visió de la realitat humana i educativa com alguna cosa creada, construïda i significada pels individus en contextos d'interacció social i en les coordenades de trames històriques, condicions socials i opcions ideològiques de valor (Sáez Carreras, 2005). D'aquesta manera **el fet educatiu no es pot considerar com un objecte independent dels actors sinó, com la síntesi dialèctica entre fets, vivències, percepcions, interpretacions, interessos, etc. que es posen en joc en l'escenari on es relacionen els educadors amb les persones grans**. Així, educadors i persones grans reconstrueixen pràctiques i construeixen teories, discursos, arguments, esquemes de significat sobre allò que aborden i com abordar-ho. Les persones grans esdevenen constructors actius de processos, continguts, de realitats impregnades de significat reconstructiu a través de testimonis, experiències, memòries, etc. D'aquesta manera, la realitat construïda esta impregnada de significats compartits.

5. Sobre els models pedagògics que ajuden a confeccionar programes educatius als museus.

En els darrers temps en els museus han anat sorgint models pedagògics que han tingut més o menys ressò. Alguns d'ells han nascut en contextos museístics específics com el DBAE a la Fundació Getty de Los Ángeles i el VTS al Museu MoMA de Nova York i després han estat

"exportats" a altres geografies[27]. D'aquesta manera es pot afirmar que **els museus han anat configurant els seus propis models educatius segons la seva concepció de l'educació al museu, els seus recursos, el perfil dels seus professionals, arribant a distingir fins i tot diversos tipus de museu segons la seva tendència educativa.** Així, s'arriba a la conclusió que són diverses les variables que intervenen en la configuració d'un model educatiu al museu i que conseqüentment, es podrà parlar de diferents models en funció de les diferents formes d'organitzar i respondre interrogants com (Calaf, Fontal, Valle, 2007):

- el pensament pedagògic del museu (fonamentat en la pedagogia crítica, el constructivisme, les teories de Freire, etc.);
- els continguts (factuals, conceptuals, procedimentals, emocionals, etc.);
- la metodologia docent, estratègies o avaluació (tècniques interpretatives, tècniques de teatralització, didàctica creativa, etc.);
- la formació inicial i permanent dels educadors (historiadors de l'art amb màster en educador de museu, per exemple);
- el coneixement i la comprensió dels públics (a través de qüestionaris, observació directa, entrevistes, etc.);
- els contextos d'ensenyament i aprenentatge i la relació entre ells (formal, no formal i informal) i,
- la projecció a curt, mig i llarg termini (programes intergeneracionals, programes de captació d'amics, programes transversals a l'educació escolar, etc.).

A partir d'aquests ítems es parlarà dels diferents models pedagògics dels museus com per exemple, el D.B.A.E (Educació Artística com a Disciplina) que va néixer als anys vuitanta amb l'objectiu d'aconseguir una formació integral de les arts. És un model que apareix en oposició a les pràctiques escolars de l'autoexpressió i que intenta superar les pràctiques que no integren aspectes de la crítica, l'estètica o la història. **En definitiva, l'objectiu principal del DBAE va ser crear un model educatiu que ajudés a consolidar l'educació artística com assignatura del currículum formal.** Segons Acaso (2008a), la consideració de l'ensenyament artístic com una disciplina comportà tres conseqüències: la incorporació de les activitats d'anàlisi al incorporar la crítica i la contextualització històrica com a imprescindibles; la incorporació d'activitats d'avaluació tant per comprovar l'eficàcia de la pròpia metodologia i perquè sobrevisqui com a assignatura i la necessitat d'organitzar l'assignatura mitjançant un model: la teoria de

[27] Com per exemple, el Museu Picasso de Màlaga reconeix a la seva pàgina web que "*treballen des d'una filosofia i metodologia educativa que engloba l'educació inclusiva, la pedagogia constructivista, la psicologia cognitiva i les Estratègies de Pensament Visual (VTS), entre d'altres*".

l'educació és fonamental pels educadors d'art. Aquest model va entrar en decadència a mitjans del anys noranta degut a la falta de directrius crítiques del model, els seus continguts conservadors i la falta de inclusió de les minories. Es pot dir que el DBAE va representar una alfabetització visual que es plantejava des d'una perspectiva formalista, analítica i dirigida cap a l'aprenentatge del llenguatge de l'art, la seva finalitat era l'adquisició del llenguatge visual i plàstic que capacités als alumnes per a produir i interpretar imatges considerant-les en la seva vessant comunicativa i com a sistema de signes organitzats gramaticalment, d'una manera similar al llenguatge. Ara bé, **aquest mètode quedà limitat perquè no va tenir en compte que treballar amb les obres d'art té sentit si aquestes poden ser integrades pels alumnes en la seva experiència ajudant-los a crear i a conèixer-se a si mateixos**. En definitiva, no contemplava que l'educació artística anava més enllà de la crítica analítica per implicar-nos en les obres d'art a múltiples nivells inclòs, l'emocional.

L'altre gran model pedagògic vigent en molts museus espanyols actualment és el conegut com el VTS (Estratègies de Pensament Visual) que va ser desenvolupat des del MoMA de Nova York de la mà de la psicòloga Abigail Housen i de Philip Yenawine, antic director d'Educació del museu des de 1991. **L'objectiu principal del VTS és el de convertir en "*observadors autosuficients*" als observadors novells**[28]. També es tracta d'un enfocament unidireccional amb el que es concep la comunicació del museu amb els seus públics basada a través del diàleg segueix constituint una manera agradable de transmetre el discurs institucional del museu. Degut a la gran acollida d'aquest model en el panorama espanyol, ja que són nombrosos els museus que estan utilitzant aquest mètode, les investigadores Kivatinetz i López (2006) van dur a terme un extens programa d'avaluació i contrast de la implementació d'aquest mètode en diversos museus espanyols. En ell van constatar una sèrie de conflictes com per exemple, que no es considera important l'espai sociocultural on es desenvolupa el procés d'ensenyament i aprenentatge i per tant, no hi ha educació en context; que no s'atén a la diversitat del lloc de desenvolupament de l'experiència educativa ni a les característiques específiques dels públics; que al treballar com un procés verbal, l'alumne arriba a on l'educador volia que arribés és a dir, sota l'aparença de diàleg obert es condueix a l'alumne allà on l'educador vol; que s'acaba portant a terme un anàlisi de caràcter formal més que un anàlisi del significat; que la interpretació vàlida de l'obra és aquella facilitada per a l'artista; que es relega l'experiència artística a una pràctica objectual, sense tenir en compte que, en molts

[28] Maria Acaso (2008) fa una ressenya dels dos models DBAE i VTS emfatitzant la fonamentació, el contingut, el currículum i el context en el text del 1er. Congrés Internacional "*Los museos en l'educació. La formació dels educadors*" del Museu Thyssen Bornemizsa de Madrid.

casos, l'art és davant de tot, experiència i, que l'educadora és la protagonista del procés ensenyament/aprenentatge. A Espanya, alguns museus han adoptat aquest model educatiu, com per exemple, el MUSAC amb el programa destinat al públic adult anomenat "*Mirar per a parlar*". Segons la responsable del DEAC del MUSAC, l'activitat "*consisteix en la lectura visual de peces de l'exposició on preval l'opinió i capacitat d'anàlisi de l'espectador sobre el de l'educador, que actua com a moderador d'una pluja d'idees i opinions que sorgeixen a partir de la percepció visual de les imatges seleccionades*" (Sola, 2007:257). En aquesta ressenya es pot veure com la proposta compleix un dels objectius principals del VTS, que és "*professionalitzar el procés d'observació dels participants novells organitzant el seu procés de lectura i verbalitzant els seus pensaments, de manera que arribin a convertir-se en observadors autosuficients*" (Sola, 2007:258).

Dins de la nostra geografia, des de 2004 Calaf i Fontal han anat desenvolupant un model fruit de dos camps disciplinars com l'Educació Artística i l'Educació Patrimonial. Es tracta d'un model d'ordre metodològic que no es centra en els continguts sinó, en la seva ordenació didàctica anomenat EACEP (Educació Artística com Educació Patrimonial). L'art serà entès, en quan al seu potencial didàctic, com a patrimoni artístic. De manera que, **la gran finalitat de l'EACEP serà la conformació dels patrimonis artístics dels subjectes que aprenen, treballant les capacitats i habilitats artístiques per aconseguir-ho.** És un model desenvolupat a partir de la reflexió i acció docent i investigadora però que, connecta amb la pedagogia construtivista, l'educació de la cultura visual, l'enfocament multiculturalisme, el currículum postmodern d'Eisner, la museologia de la reconciliació, les teories de l'aprenentatge emocional o la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1999). A mode de síntesi, l'EACEP implica una finalitat constructiva individual i social: configurar un patrimoni artístic individual i col·lectiu; una concepció contextual és a dir, relació amb el context pròxim, aprofitament del mitjà i els seus recursos; una referència a la idees de context, concretament d'escala (començar a construir l'experiència d'allò artístic des d'allò personal fins allò col·lectiu); una visió individualitzada d'allò artístic, és a dir, una construcció de patrimonis individuals i col·lectius, de dins cap a fora; una ordenació postmoderna de l'ensenyament de l'art: per mòduls, mitjançant petits relats, que considera la deconstrucció com a referent i que assumeix la relació poder-saber anul·lant les diferències entre alta i baixa cultura i la integració del fet artístic com a fet cultural és a dir, suprimir en la mesura del possible (Calaf, 2009).

Per la seva banda, Álvarez (2007) parla de com hauria de ser el model educatiu al museu dient: "*Un model no transmissor, sinó creador, un model que tingui en compte la diversitat i la*

pluralitat de cultures, obert també a l'aprenentatge i al intercanvi; un model inclusiu" (:111). Si s'aposta per aquest model educatiu al museu, segons l'autora, estaríem apostant per crear comunitats d'aprenentatge, generador de coneixement cap a si mateix i cap a la comunitat. En aquest sentit, la construcció social i cultural del coneixement està en la base teòrica de la comunitat d'aprenentatge. La idea és crear les condicions per a la generació de sabers com a processos estimulants i significatius, vinculant les experiències, potenciant les relacions significatives, els valors comuns per a generar coneixement, capacitats i actituds, o sigui, competències que ens permeten estructurar les formes de vida més solidàries i responsables. També Acaso (2008b) descriu un "*micromodel, postmodern i en context*", en contraposició a la "*pedagogia tòxica*". Un micromodel difereix d'un model en que és un sistema en el que es redissenyen les bases en cada nova acció educativa, degut a la gran diversitat de públics. Ja al 2007, l'autora comentava que "*hi ha molts models que es poden agafar com a referència, però, no amago que, el que més m'interessa és el "currículum post-modern" unit a la "museologia crítica*" (:79).

6. Algunes notes sobre l'aprenentatge en els museus: el cas de les persones grans.

Des de mitjans de la dècada passada hi ha molt d'interès per conèixer les experiències d'aprenentatge dels visitants en els museus. Diverses investigacions (Falk i Dierking, 1992, 2000; Hooper-Greenhill, 1994; Hein, 1998) han demostrat que quan se'ls hi pregunta per què visiten els museus, la gent sol respondre "*per aprendre*" encara que, **hi ha hagut poca exploració sobre què significa pels visitants aprendre en els museus i encara més considerant als visitants com a constructors de narratives** (Roberts, 1997). Segons Black (2005) hi ha cinc informes bàsics que destaquen per la seva importància en relació al desenvolupament de l'aprenentatge en els museus i al reconeixement de la funció educativa com una funció bàsica dels museus: "*Museus dels Estats Units: l'Informe Belmont*" de l'Associació Americana de Museus del 1969; "*Museus, imaginació i educació*" de la Unesco del 1973; "*Museus per a un nou segle*" de l'Associació Americana de Museus del 1984. Però, sobretot, l'Informe titulat "*Excel·lència i equitat: l'educació i la dimensió pública dels museus*" de l'Associació Americana de Museus del 1992, que ja remarcava que "*els museus en els Estats Units comparteixen la responsabilitat amb altres institucions educatives per enriquir les oportunitats d'aprenentatge per a tot individu i fomentar una ciutadana humana*" (:25) i el "*Un bé comú: museus en l'era de l'aprenentatge*" de la Comissió de Museus i Galeries del Regne Unit (1997) que mostra un interès pel desenvolupament de la inclusió social i l'aprenentatge al llarg de la vida fomentant la subvenció a projectes relacionats amb aquests temes tant en museus nacionals com

regionals recolzant-se en la idea que "*el govern creu que l'educació és fonamental per al paper dels museus avui en dia (...) la nostra visió per al nou mil·lenni és que els museus han d'inspirar i donar suport a la societat del coneixement arribant a les audiències més àmplies possibles*" (:4).

Hein (1998) ofereix un marc per a contrastar les teories del coneixement, l'una fomentada en la idea que hi ha un cos de coneixement independent a l'individu i l'altra, contraposada, que explicita que el coneixement només existeix en les ments de les persones. De la combinació entre les teories del coneixement exposades i les teories de l'aprenentatge es distingeixen "*quatre grans enfocaments o teories educatives que es concreten en quatre grans tipus de museus en funció de la seva tendència educativa"* (Pastor, 2004:53). **L'enfocament tradicional es basa en la creença que el coneixement existeix objectivament i en un procés passiu, assimilatiu, sumatiu, sistemàtic i lineal d'aprenentatge**. Segons l'autora *"en aquesta tendència s'emmarcaria el museu tradicional, també anomenat "sistemàtic", en el que el contingut se presenta d'acord amb una estructura lògica, lineal i els mitjans utilitzats són els textos i/o conferències explicatives*". Aquests museus neixen amb l'objectiu de combinar l'experiència estètica amb la informativa i instructiva i l'aprenentatge s'associa a quelcom innat en l'individu, quelcom que no es pot aprendre. **Una altra postura, l'anomenada conductista, comparteix amb l'anterior el procés d'aprenentatge encara que, difereixen pel que fa a l'epistemologia del coneixement ja que, defensa que el coneixement no té perquè existir fora dels aprenents.** En aquest grup s'inclourien els anomenats museus "*ordenats*". Un clar exemple d'aquest tipus de museus serien els nous museus de ciències naturals, que es consideraren instruments adreçats a la voluntat de disseminar les col·leccions a partir de la instrucció a un públic no expert però també, de controlar el procés de producció museològica per mitjà de les exposicions seqüencials i explicatives. Segons Hein (1998): "*la majoria de contribucions per la funció educativa dels museus de ciències o història natural provenia, doncs, d'exposicions seqüencialment ordenades, amb un principi i un final claus, i amb un ordre pensat per als visitants. Els textos i plafons didàctics destil·laven què era necessari aprendre*" (:40).

El tercer enfocament seria l'anomenat actiu o "*de descobriment*", que subscriu la mateixa idea de la existència d'un coneixement objectiu encara que, la seva posició respecte a la manera en que aquest s'adquireix és totalment diferent ja que, defensa la teoria que **les persones construeixen el coneixement per si mateixes i es formen conceptes i idees a partir de les seves pròpies experiències i de les seves pròpies construccions o esquemes mentals.** Paradigma d'aquest tipus d'educació es troben en els museus o les exposicions interactius, on

es persegueix una participació activa per part dels visitants. Finalment hi ha la tendència constructivista, que parteix de la idea que **el coneixement és una realitat subjectiva, que no existeix fora de les persones i grups concrets i a més, que són els aprenents els que construeixen el seu coneixement mentre aprenen, interactuant amb l'entorn i creant i revisant tant els seus coneixements com la seva habilitat per aprendre**. Aquest museu presentarà les seves propostes educatives (exposicions, conferències, cursos) tenint en compte les múltiples realitats dels visitants. De fet, seran els propis visitants els que construiran el seu coneixement mitjançant el diàleg que s'estableixi amb les obres exposades. Per aquest motiu, les exposicions apostaran per la multiplicitat de discursos en detriment d'una visió única i universal. En definitiva, es permetrà i s'animarà al visitant a elaborar les seves pròpies conclusions sobre el significat de les exposicions, assumint que no existeix una única i millor manera de presentar la informació ni una única i millor forma d'aprendre (Pastor, 2004).

Figura 21. Il·lustració de Jordi Labanda pel Magazine de La Vanguardia, el 22 d'agost del 2004. El nen li pregunta al pare "*Prefereixes que estudiï pels exàmens de setembre i memoritzi de forma automàtica coneixements sense importància o que surti a jugar i emmagatzemi vivències que m'acompanyaran la resta de la meva vida?*". Una mostra gràfica del que diuen Asensio i Pol (2002) quan recorden que, tot i que, l'educació informal no es planteja l'aprenentatge com a objectiu principal, són les situacions informals les que permeten a les persones adquirir coneixements. Els autors consideren que la major part de les persones relacionen els aprenentatges significatius de la seva vida amb situacions allunyades del que, tradicionalment, s'ha associat amb una activitat d'estudi formal i que l'aprenentatge informal és el mètode d'aprenentatge per excel·lència durant tota la història de la Humanitat.

L'aprenentatge és un procés complex que dura tota la vida que produeix "*canvis en el coneixement d'un individu, habilitats, actituds, creences, sentiments i conceptes*" (Hein, 1998:10) que es porta a terme tant en solitari com en comunitat dins d'un context

sociocultural. Encara que, l'aprenentatge és complex amb molts factors relacionats entre si, els elements essencials que es troben constantment en la literatura revisada va ser que l'aprenentatge és únic a un individu i alhora, forma part d'un procés compartit. **L'aprenentatge és un procés actiu de reflexió que condueix a l'auto-consciència i el canvi, una activitat escollida per un individu basant-se en els seus propis interessos i preferències.** De fet, Screven (1993) considera els museus com a "*llocs confortables on els visitants poden aprendre art, ciència, història i cultura al seu propi ritme*" (:6). Aquest ritme, que inclou les decisions sobre què visitar, reflecteix una sèrie d'agendes motivades que interaccionen amb el contingut de l'exposició i altres trets i per tant, els professionals dels museus han de tenir coneixements sobre els interessos, les preconcepcions i les limitacions dels públics sobre nocions de com divertir-se, el repte, el misteri, o, activitats socials que poden ser elements per crear condicions per aprendre.

L'aprenentatge es facilita per una àmplia gamma d'eines, una dinàmica entre una persona i "*alguna cosa*". En aquest sentit, alguns autors (Hooper-Greenhill, 1994:230), **a l'hora de plantejar-se si hi ha un aprenentatge particular en els museus suggereix basar-nos en tres elements: l'accés, els objectes i els programes.** Al voltant d'aquesta triada es situen diferents posicionaments que entronquen amb una concepció gradual sobre si el rol del museu és expandir les visions de les exposicions, si ha d'apostar per treballar a partir d'objectes autèntics o si s'ha de proveir als públics d'estratègies educatives. Així, mentre que hi ha autors que consideren que el potencial educatiu dels museus està determinat per l'experiència que el museu aporta a partir d'objectes autèntics, entenent que una activitat revela significats i relacions a partir de l'ús d'objectes, d'experiència de primera mà i de material il·lustratiu; altres autors comenten que el potencial educatiu, no es situa tant en els objectes sinó, en les mateixes exposicions.

De l'"*aprenentatge amb objectes*" n'ha parlat Hooper Greenhill (1998) dient que ofereix la possibilitat d'estudiar-los des de la cultura material "*per tal d'entendre la cultura per descobrir les creences –els valors, les idees, les actituds i les suposicions- d'una comunitat o una societat en particular en un temps determinat*" (:203). Ara bé, **els visitants estan acostumats a observar els objectes més de forma literal i funcional que no pas contextual**. Aquest fet es deu a que els museus es consideren com a dipositaris d'una sèrie d'autenticitats sovint descontextualitzades. Segons Hooper-Greenhill (1998), els objectes poden ser estudiats de diverses maneres a partir dels processos: la part física de la restauració, la conservació i els elements formals, o bé, les associacions funcionals com ara l'ús, els materials, les formes de

producció, el disseny o les associacions simbòliques. També, tenint en compte com canvia el seu significat en funció de si: s'estudia la col·lecció; es té en compte l'itinerari de productors a consumidors; s'analitza com es presenten en altres suports com ara els llibres, els documents fotogràfics, els documents museològics, etc.; es considera com són conceptualitzats els objectes, en particular en altres cultures, al llarg del temps, pel personal del museu, per diferents visitants, etc. Una de les responsabilitats dels museus és, mitjançant exposicions i programes, donar elements per interpretar les col·leccions dels museus, els seus contextos, tant de manera directa com indirecta; és a dir, **a partir de programes d'intercanvi entre professionals i públics i mitjançant l'aportació d'informacions que vagin més enllà dels objectes com a col·lecció de museu**. En aquest sentit, és interessant l'aprenentatge amb objectes perquè situa la comunicació i les relacions entre professionals i visitants a diferents nivells que poden ser negociats.

Si la pregunta és *"qui aprèn en els museus?"*, la resposta seguint a Hooper-Greenhill (1998:195) és "*aquells que podem llegir i entendre en un nivell cognitiu alt, treballar amb abstraccions, concentrar l'atenció durant molt de temps i tenir la suficient confiança en un mateix com per saber que mereix la pena invertir tant d'esforç*". Segons l'autora, hi ha tres formes d'establir contacte amb el material que es vol aprendre. Cada una d'elles permet aprendre utilitzant diferents vies que poden actuar en nivells diferents: la primera és la forma simbòlica, que és la més abstracta i sol tenir caràcter verbal i actua en un alt nivell l'ús lingüístic; la segona és la forma icònica, que consisteix a través d'allò visual i la tercera és la forma activa, que condueix a l'aprenentatge per mitjà de coses reals. L'autora comenta que "*potser els museus depenguin massa de la via simbòlica (...) sovint hi ha massa text en les exposicions, i no s'exploren les possibilitats que ofereixen altres mitjans d'aprenentatge*" (1998:195). Ara bé, si es parteix de la concepció pluralista de la intel·ligència (Gardner, 1999), en la que es tenen en compte set tipus de facultats: lingüística, lògico-matemàtica, espaial, musical, corporal-cinestèsica, interpersonal i intrapersonal, es veurà que el museu té un gran potencial educatiu i d'aprenentatge.

Figura 22. Imatge del Programa "*Aprenent a través de l'art*" del Museu Guggenheim. Aquest programa va néixer als anys setanta als Estats Units degut a l'eliminació de les arts en les escoles públiques d'educació primària de la ciutat de Nova York. El seu objectiu era reforçar matèries del currículum escolar a través d'activitats artístiques, situant a artistes en col·legis públics per a treballar en col·laboració amb professors i s'animava la creativitat dels escolars. "*Aprenent a través de l'art*" comença amb unes sessions d'orientació impartides pel personal d'educació del Museu a les que assisteixen professors i artistes amb l'objectiu és donar una visió de possibles projectes a treballar i plantejar les àrees específiques que cada professor vol tractar en els tallers. Una vegada el professor ha escollit els temes del currículum a tractar, l'artista i els educadors del Museu ideen una sèrie de tallers integrats en unitats didàctiques.
Els tallers artístics –de fotografia, pintura, escultura, vídeo, art digital- es porten a terme una vegada a la setmana en el centre escolar, en sessions d'hora i mitja, durant vint setmanes. Els artistes tenen un paper fonamental dinamitzant el treball dels alumnes i aplicant el pensament conceptual de la creació artística als temes concrets del currículum escolar. A més, cada curs acaba amb l'exposició d'una selecció dels treballs artístics dels nens participants en el programa a les sales del Museu Guggenheim Bilbao i, també, s'ofereix la possibilitat d'un intercanvi cultural a través de l'educació artística entre dos col·legis públics d'educació primària: un del País Basc i l'altre de Nova York.

D'altra banda, Kelly en un estudi titulat "*Visitants i aprenents: identitats dels visitants com a aprenents en els museus*" (2007) descriu com es veuen els visitants a si mateixos com "*aprenents*" dins del context museístic. Segons l'autora, les teories actuals de l'aprenentatge es centren en el significat que un individu fa en base a les seves experiències, dins d'un context social i com a part d'una comunitat (Falk i Dierking 1992, 2000; Hein 1998). Segons l'autora hi ha estudis que han reconegut que una visita a un museu pot influir en la identitat d'una persona i en el sentit de si mateix (Hooper-Greenhill, 2000; Falk, Dierking i Adams, 2006). **La interacció entre els antecedents que els visitants porten i les seves reaccions als objectes i experiència poden conduir a les opinions de canvi en el si d'ells mateixos, la seva identitat i la construcció de significats, tant a nivell individual com col·lectiu** (Hein 1998; Silverman 1995). Aquests estudis situen a la vora de la tendència constructivista en els museus, que té en compte que el context social i humà de les persones que aprenen influeix en el seu procés d'aprenentatge i per això, parteix que el coneixement no es deriva de la manipulació de

símbols sinó de la interacció, i que no es produeix al cap del individu, sinó en relació amb l'activitat i les situacions en les que té lloc. En aquest cas, seran els propis visitants els que construiran el seu coneixement mitjançant el diàleg que s'estableixi amb les obres exposades i, els museus presentaran les seves propostes educatives (exposicions, conferències, cursos) tenint en compte les múltiples realitats dels visitants. En definitiva, es permetrà i s'animarà al visitant a elaborar les seves pròpies conclusions sobre el significat de les exposicions, assumint que no existeix una única i millor manera de presentar la informació ni una única i millor forma d'aprendre.

Conseqüentment, Kelly (2007) proposa un model d'aprenentatge al museu basat en algunes de les aportacions de Falk i Dierking (2000), que es podria emmarcar en sis categories relacionades entre elles: persona (es relaciona amb cada aprenent, els seus coneixements previs, la seva experiència i històries viscudes, els seus antecedents culturals i de gènere, així com la seva ocupació en diferents moments de la seva vida quotidiana), el procés (és interessant reconèixer que les persones aprenen de diferents maneres (Gardner, 1999) i per tant, el procés inclou les múltiples formes d'aprenentatge), propòsit (darrera de la visita a un museu, les persones tenen una sèrie de motivacions com el gaudi, la diversió o l'aprenentatge i de fet, el motiu de l'elecció és vist pels participants com una forma important de facilitar l'aprenentatge); l'objecte (fa referència als resultats de l'aprenentatge, ja sigui vist com "*d'una progressió d'ordre inferior a una d'ordre superior*", o, com un "*canvi*" (Dewey, 2008; Falk i Dierking 2000); el lloc (el museu sovint ha estat considerat pels visitants com un lloc per aprendre, dins del context informal d'educació i durant molt de temps els museus han estat vistos pels visitants com a fonts d'autoritat, legitimació i credibilitat del coneixement) i la gent (fa referència a la dimensió social de l'aprenentatge, valorant molt positivament les interaccions amb altres membres que també visiten el museu, com amb la mateixa exposició).

D'altra banda, les característiques específiques de les persones grans (edat, experiència, necessitat de donar resposta a uns problemes concrets, etc.) configuren d'una manera determinada el seu procés d'aprenentatge. Sovint s'ha relacionat a l'edat amb un factor de deteriorament d'algunes facultats mentals (memòria, capacitat de concentració, etc.) però, aquesta disminució queda en part compensada per l'adquisició d'uns coneixements a través de l'experiència, que augmenten la capacitat deductiva, d'abstracció, de relació d'unes idees amb altres, etc. A més, **les teories de l'aprenentatge d'adults diuen que en aquesta etapa de la vida, les persones s'inclinen a gaudir d'activitats més reflexives i estan més disposats a invertir el seu temps a llarg termini en activitats profitoses, com poden ser les experiències**

educatives que els ofereixen museus. Una de les claus per desenvolupar activitats museístiques capaces de transformar els participants de la comunitat de les persones grans radica en entendre els seus interessos d'aprenentatge i les seves necessitats i preferències.

Sachatello-Sawyer (2002) defineix els trets més característics de l'aprenentatge de les persones grans per tal de tenir-los en compte a l'hora de confeccionar programes educatius als museus destinats a aquest col·lectiu:

- les persones grans volen aprendre, independentment de la seva edat.
- les persones grans tenen un bagatge important de coneixement i experiència i, a més, tendeixen a aprendre millor quan les seves experiències són reconegudes i la nova informació es construeix sobre un coneixement i una experiència anterior.
- les persones grans tenen maneres diferents d'aprendre.
- no és una aprenentatge lineal, sinó que promou interessos més personals;
- les persones grans generalment són pragmàtics i volen utilitzar els seus aprenentatges en situacions quotidianes.
- les persones grans van a una situació d'aprenentatge al museu amb uns objectius i metes personals, els quals poden o no coincidir amb els objectius i fites de la pròpia situació d'aprenentatge.
- les persones grans prefereixen involucrar-se activament en els processos d'aprenentatge i no ser recipients passius d'aprenentatge.
- l'aprenentatge de les persones grans tendeix a causar efectes sobre altres membres, ja siguin col·legues o familiars.
- les persones grans són més receptius a l'hora d'aprendre quan ells es senten confortables física i psíquicament.

En resum, les persones grans tenen la necessitat d'aprendre, de fet a les enquestes que vaig dur a terme a la part dedicada a la recerca d'aquesta tesi, els Alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG van contestar com una de les principals motivacions per a participar de l'activitat era "*per aprendre i conèixer coses noves*". Un cop aclarit això, els responsables dels museus han de tenir clar que una de les diferències més evidents de l'aprenentatge entre els escolars i les persones grans és l'experiència acumulada que tenen aquests darrers. De fet, **és molt important trobar alguna cosa que esdevingui significatiu per a ells en aquestes experiències d'aprenentatges tenint en compte que el valor de la**

l'experiència al museu al final, és personal, individual, determinat i basat en el seu impacte intern. Conseqüentment, part del nou coneixement que aprenen les persones grans és additiu a aquell coneixement que ells ja tenen.

Per un altra banda, els programes educatius elaborats des dels museus s'han d'adequar a les pautes per compensar els anomenats "*dèficits d'aprenentatge de la generació actual de persones grans*". És a dir, en el cas de les persones grans d'avui dia es suma un altre impediment a l'hora de participar en els programes dels museus, que és el seu nivell educatiu. **Aquest col·lectiu es pot mostra reticent a participar d'activitats culturals ja que, ha estat menys escolaritzat**. Les persones grans es senten extremadament ansioses en la realització de les proves que mesuren el seu nivell d'intel·ligència o memòria generant que els resultats siguin pitjors i a més, s'ha d'afegir la prudència excessiva d'aquestes persones que fan que encara que, creguin que ho sàpiguen no responen a l'exercici sinó estan completament segurs (Escarbajal de Haro, 2007). Tot plegat fa que s'hagin d'utilitzar alguns recursos per disminuir i pal·liar aquests dèficits de tipus cognitius com per exemple, la presentació de preliminars (material que es presenta abans d'iniciar una tasca d'aprenentatge), el mètode de descobriment (Bruner, 1997) que afirmava que és el propi individu qui intenta descobrir la solució per a resoldre el problema o la limitació de les avaluacions (Sachatello-Sawyer, 2002).

Un altre tret a tenir en compte és que moltes persones grans es troben soles i per tant, es senten atrets per activitats on tingui lloc la interacció social. Alguns autors (Kelly 2007) esmenten que moltes persones reconeixen que havien après amb i a través d'altres persones, tant d'ells mateixos i dels altres, com dels objectes expositius. En aquest sentit s'ha afirmat que especialment per a les persones grans, "*les raons socials de la visita al museu són molt dominants*" (Falk i Dierking, 2000:110). De fet, **moltes de les activitats museístiques destinades a les persones grans acaben sent esdeveniments socials pels seus participants perquè encara que la gent hi assisteixi sola el grau de satisfacció és major quan el temps s'ha destinat a dialogar, discutir i interactuar**. Alguns participants han comentat que aprenen més durant l'intercanvi d'idees. Això reforça la teoria que l'intercanvi d'idees en un context social ampli afavoreix l'un augment de l'aprenentatge. D'altra banda, altres autors (Csikszentmihalyi i Hermanson, 1995) consideren que els museus també poden transformar idees en solitari dient "*potser una de les funcions menys desenvolupades del museu és proveir d'oportunitats per a desenvolupar experiències significatives individuals que poden, o no, connectar amb les experiències d'altres persones*" (:35). Construir una atmosfera compatible social i interactiva converteix l'experiència en positiva per a transformar les perspectives dels participants.

"*Caton va aprendre grec als 80 anys, Sòfocles va escriure "Edip" quan tenia més de 80 anys, la mateixa edat que tenia Goethe quan va acabar "Faust", o Franklin quan va inventar les lents bifocals, ...*"

Sáez Carreras(1997:73)

Quart eix de l'estudi: creant connexions entre objectes museístics i narratives personals.

1. Sobre la invisibilitat de les persones grans en els museus.

Als anys vuitanta alguns investigadors es qüestionaven el futur dels programes educatius en els museus en funció dels canvis demogràfics que estaven tenint lloc en aquells moments, fent especial èmfasi a l'augment de les persones grans (Pastor, 2004). **Durant les dècades dels anys cinquanta, seixanta i setanta, els museus es van adonar de la seva importància com a espais alternatius d'aprenentatge i es van dirigir als professors i escolars per a oferir noves propostes educatives**. En aquells moments, el seu objectiu era col·laborar en la millora de la qualitat educativa dels sistemes formals d'ensenyament, oferint oportunitats per a l'exploració, l'accés i la desinhibició dels estudiants davant dels objectes museístics. Conseqüentment, la gran majoria de museus van dissenyar programes educatius per incrementar l'eficàcia dels currículums de les escoles i instituts. Segurament, això és el que s'havia de fer en aquell moment ja que, s'estaven notant les conseqüències del "*baby boom*" posterior a la Segona Guerra Mundial. Aquest fet ha provocat que per part dels museus potser, s'hagi construït una barrera arrelada a la idea que l'activitat educativa de les institucions museístiques ha de dirigir-se principalment als nens i joves, perquè són ells qui necessiten una major preparació per a la vida i per tant, requereixen de majors esforços i ofertes educatives. Ara bé, actualment la societat està canviant des del punt de vista demogràfic i cal reajustar els programes educatius dels museus en funció dels públics d'avui dia. Evidentment, aquests públics tenen uns perfils significativament diferents al de les etapes anteriors i estan demanant canvis en les pràctiques museístiques i especialment, en els seus programes.

Figura 23. Inauguració de l'exposició del programa "*Cartografiem-nos*" destinat a escolars en el Museu Es Baluard de Palma de Mallorca. El propòsit de l'activitat era allunyar-se de l'enfocament de la història de l'art i a visió estètica amb la voluntat d'establir una relació amb les obres des d'un plantejament que fos útil als nens i nenes per treballar un tipus de paisatge ben diferent al que s'exposa a Es Baluard: el seu barri. El recorregut per les sales no es centrà en la contemplació de les pintures sinó, en la seva contextualitació històrica i social, elaborant interpretacions a partir d'una noció de paisatge com a construcció cultural. L'activitat s'inicia amb la visita dels educadors del museu al col·legi per a presentar el projecte als alumnes. Allà se'ls encarrega investigar sobre el seu paisatge, el seu barri. La

investigació consistí en realitzar entrevistes als veïns, fer fotografies i recol·lectar objectes, etc. Durant la visita al Museu es comentà la seva investigació amb la finalitat que els aprenentatges realitzats fossin un instrument per començar a extreure una sèrie de problemàtiques relatives al seu barri, a partir de les quals elaborar un projecte artístic. El projecte s'acabà amb una exposició temporal en el barri que donà sentit al treball realitzat i una exposició en el museu que recollí tots els col·legis participants (Amengual, 2012).

Diversos informes, articles o capítols de llibre han parlat sobre l'oferta educativa actual per a les persones grans en els museus. Els primers que van començar a esmentar aquest tema van ser els americans a la dècada dels setanta arrel de la promulgació de la "*Rehabiliation Act*" (1973) que va afavorir sobretot, l'accessibilitat per a les persones amb discapacitats tant intel·lectuals com físiques. Aquest informe esdevé un exemple de com la bibliografia dedicada a les persones grans dins de l'entorn museístic ha anat lligada molt sovint al col·lectiu de les persones amb discapacitats. A mitjans dels anys vuitanta es produeix un augment significatiu dels programes per a les persones grans en els museus arrel d'una nova publicació, l'informe "*The Arts and Older Americans"* (1985), on es posava de manifest que la participació en activitats culturals disminueix amb l'edat encara que "*l'energia, la saviesa i el potencial creatiu que les persones grans nord-americanes poden aportar a les arts és una part important del nostre patrimoni cultural*". Una de les missions d'aquest document era garantir que les persones grans tenien les mateixes oportunitats de participar i tenir accés a les arts en relació amb altres grups socials. De fet, **l'informe esmentava algunes de les principals barreres que exclouen a moltes persones grans a participar d'activitats culturals, com pot ser la visita a un museu**. Els mites i estereotips negatius en relació a les persones grans (com per exemple que viuen en el passat, que són ments tancades o que pateixen una disminució de la memòria, etc.); la manca de transport públic adequat (no estan acostumats a utilitzar el transport públic, els horaris sovint els troben confusos i les caminades a les instal·lacions culturals poden ser llargues, etc.); la falta dels horaris i tarifes de preus per aquest col·lectiu; l'accés físic (ascensors, bancs per a descansar, rampes, etc.); "*l'adequació educativa*" (moltes persones grans no van acabar l'escola i sovint, la indiferència cap a les arts emmascara l'autopercepció de la incapacitat de comprendre els museus) i "*l'adequació social*" (moltes persones grans es troben soles i per tant, es senten atrets per activitats on hi hagi interacció social) són les principals barreres d'aquest col·lectiu a l'hora d'escollir la visita a un museu o exposició.

De la dècada dels noranta, hi ha dues publicacions que es consideren fonamentals pel foment d'aquestes activitats, l'"*American with Disabilities Act*" (1990), que el seu propòsit era que les

persones amb impediments tinguessin accés a totes les àrees de la societat posant èmfasi en que "*els llocs públics no poden excloure a persones amb impediments i han d'assegurar-se de fer accessibles les seves instal·lacions i proveir una comunicació eficaç amb persones que tenen discapacitats de l'audició, visió o parla*". D'altra banda, l'edició per part de l'Associació Americana de Museus del llibre "*The Accessible Museum: model programs of accessibility for disabled and older people*" (1993) en la que, després d'un anàlisi del desenvolupament aconseguit en aquest camp, presenta diversos programes modèlics de treball amb persones grans i persones amb diferents discapacitats. Entre els que es descriuen en el llibre destaca el programa dut a terme al Museu del Institut d'Estudis Judaics de Chicago on **les persones grans van aportar la documentació quotidiana dels objectes procedents de la col·lecció, la que feia referència als aspectes més comuns de la vida jueva mentre que el Museu es va ocupar de la informació relativa a la vessant més històrica o arqueològica**. Més recents són les publicacions de Sachatello-Sawyer titulat "*Adult museum programs: designing meaningful experiences*" (2002), de Silverman "*The Therapeutic Potentional of Museums*" (2002) i "*The Social Work of Museums*" (2010) i de Chadwick i Stannett "*Museum and Adult Learning: perspectives from Europe*" (2000).

Taula 12. Suggeriments per elaborar programes educatius als museus destinats a les persones grans a partir de la lectura de Silverman (2001, 2002), Chadwick i Stannett (2000) i Sachatello-Sawyer (2002)

- reconèixer la gran varietat de diferències individuals del col·lectiu de persones grans
- separar el concepte de debilitat de les persones grans
- saber l'audiència específica de persones grans a la qual et dirigeixes
- reconèixer l'interès creixent que les persones grans tenen per a aprendre
- incloure les seves aportacions en els programes expositius i educatius
- creure que els públics d'una exposició o programa són molt heterogenis, que s'interessa per temes diversos i que aprèn de maneres molt diferents

Per la seva banda, la UNESCO des de l'organisme especialitzat en política i investigació sobre l'aprenentatge de persones adultes, el CONFINTEA, ha posat de manifest en diverses ocasions que "*actualment l'educació d'adults no es proporciona únicament des de les institucions educatives sinó també, des d'institucions culturals, com biblioteques i museus*" i que "*els museus han estat molt apartats del desenvolupament de l'educació de persones adultes. No hi ha contacte entre l'actual educació de persones grans i els museus*" (1997). Així doncs,

actualment es pot dir que els museus juguen un paper marginal en la pràctica de l'educació permanent i no es reconeix la seva contribució com a llocs d'aprenentatge cultural. Com a conseqüència d'aquestes conclusions de la 5a. Conferència CONFINTEA (Hamburg, 1997)[29] es va crear un projecte sobre l'educació d'adults i museus dins del marc del Programa Sòcrates. Es tractava d'identificar i analitzar projectes innovadors en museus i institucions d'educació de persones adultes en quinze països de la Unió Europea. L'estudi posa de manifest que les institucions culturals com els museus i els teatres poden convertir-se en centres d'aprenentatge per adults i s'intenta establir lligams cooperatius entre museus i les institucions d'educació per adults.

En aquest sentit, des del programa Sòcrates de CONFINTEA s'han dut a terme tres projectes de treball en relació a les persones grans i les institucions culturals: l'AEM (Educació d'Adults i el Museu), el MUSAEAM (Museus i Educació són Més) i l'EUROEDULT que tenien com a objectiu mostrar com els museus podien esdevenir llocs ideals per a l'aprenentatge permanent de les persones grans tenint en compte que "*en la societat del coneixement, els llocs tradicionals per a l'aprenentatge (escola, família, barri, etc.) ja no poden garantir la necessària transferència de coneixements essencials i es fa necessària una estructura per a l'estimulació de l'aprenentatge permanent entre totes les generacions i en aquest sentit, els museus en poden ser promotors. L'aprenentatge en aquest context és alhora íntim i col·lectiu, privat i públic*" (Thinesse-Demel, 2005:14). **Des d'aquests organismes s'insisteix en el paper dels museus com a importants promotors per a l'aprenentatge permanent de les persones grans a través de programes intergeneracionals**. En el primer programa, l'AEM va fer un estat de la qüestió dels països membres de la Unió Europea més Suïssa i Hongria centrant-me especialment en el desenvolupament de noves oportunitats per a les institucionals culturals en el treball de l'educació d'adults, mentre que el segon projecte, el MUSEAM, es va centrar en organitzar diverses Jornades de Portes Obertes d'Educació d'Adults a diferents museus europeus fins i tot, en alguns d'ells es van passar qüestionaris per saber les seves opinions i avaluar la pràctica museística i entre els resultats va aparèixer que els enquestats reconeixien els museus com a importants catalitzadors per a l'aprenentatge. Per últim, el tercer projecte s'adreça molt específicament a la necessitat d'establir una Fundació Europea per a l'acreditació de l'Educació Cultural. En aquest sentit, l'autora de l'estudi Thinesse-Demel (2005) considera que "*la*

[29] A l'Informe final de la 5a. Conferència de CONFINTEA celebrada a Hamburg els dies 14-18 de juliol de cares a l'agenda de futur a l'apartat dedicat a l'Educació d'adults, cultura, mitjans de comunicació i noves tecnologies de la informació es va concloure que "*es reforçarien les biblioteques i les institucions culturals: reconeixent que aquestes institucions constitueixen centres i mitjans que afavoreixen l'educació d'adults i fomentat la conservació i la utilització del patrimoni cultural com a font d'aprenentatge durant tota la vida i recolzant l'elaboració de mètodes i tècniques per a reforçar l'educació sobre patrimoni i cultura*" (1997:39-40).

col·locació de l'educació d'adults més a prop del centre de la tasca dels museus tindrà un impacte en la seva estructura, formació i assignació de recursos, la delimitació de professionals d'àrees d'interès" (:17).

Figura 24. Presentació de LABsocial Club. Coincidint amb la celebració del Dia Internacional del Museu 2011 sota el lema "*Museu i Memòria*", la LABoral, en col·laboració amb la Fundació Municipal de Serveis Socials de l'Ajuntament de Gijón, va presentar LABoral Club un projecte que traça un mapa audiovisual de les sensacions, sentiments i opinions de les persones grans que viuen a Astúries. El nom del projecte està inspirat en el famós documental Buena Vista Social Club del director Wim Wenders, que el 1998 va viatjar a Cuba per donar testimoni dels darrers enregistraments i concerts d'alguns dels millors músics que van viure a l'illa el segle XX. En aquest cas, la música de Juanjo Palacios acompanya a les persones grans en una sèrie de "*passejades sensorials*" per diferents barris d'Astúries, en el que l'objectiu és mirar, escoltar i entendre l'entorn en el que viuen. Les seves vides particulars, els seus records, enyorances, desitjos i pensaments serveixen per a configurar un mapa audiovisual de les persones més grans d'aquella zona.

Els esmentats projectes, a banda de posar de manifest que l'oferta educativa actual que ofereixen els museus per a les persones grans és escassa en quant a programació i recursos emprats, també van revelar que **les estratègies educatives aplicades en aquests programes tendeixen a estar estructurats conforme als models d'ensenyament de classes magistrals, considerant als seus públics com a receptors passius, a qui s'ha d'indicar com han d'interpretar una col·lecció** confirmant alguns prejudicis com el de la creença que les persones grans són visitants que prefereixen mantenir una actitud més inactiva mentre que els públics més joves prefereixen programes més actius (Thinesse-Demel, 2005). En aquest mateix sentit, Saéz Carreras (2005) també parla que dels diferents models d'educació per a persones grans que es donen en els àmbits informals com podrien ser els museus, el més habitual és el conductista i la menys usual és la interpretativa. Aquest fet es deu perquè segurament, durant anys, s'ha tingut una visió de les persones grans com a estancats per a les noves adquisicions i aprenentatges, tancats en la defensa dels seus coneixements i experiències, desinteressats del

seu entorn, etc. Fins i tot a les mateixes Aules d'Extensió Universitàries tendeixen a identificar l'educació amb la instrucció entenent que el tipus d'educació que s'ha de donar és bàsicament la mateixa que s'utilitza pels altres nivells d'ensenyament oferts als més joves. Dels tres models educatius que descriu Sáez Carreras (1989), el conductista, l'interpretatiu i el crític, els dos últims són els únics que tenen en compte les veus, actituds, sentiments, emocions, interessos dels aprenents; que consideren que les persones grans són els vertaders protagonistes del procés educatiu i que identifiquen la tasca educativa com la pràctica de facilitar els processos en els que s'involucren i impliquen tant en la seva voluntat d'anar millorant la qualitat de vida com de transformació personal i social en els contextos d'avui dia.

2. Una aproximació a l'oferta educativa actual dels museus per a les persones grans: de receptors passius a agents actius.

Actualment la majoria de museus no disposen d'una oferta educativa específica destinada a les persones grans i per tant, aquests s'acullen a les propostes dirigides al públic general com poden ser: les conferències[30] que tot i ser activitats molt populars com a oportunitats per a la participació activa dels assistents poden estar limitades per alguns factors com per exemple, que s'ofereix un mateix punt de vista; que el conferenciant pot arribar a utilitzar un llenguatge inadequat per a l'audiència i que en aquest tipus de propostes es dona poca interacció o un aprenentatge poc actiu. Les visites guiades o comentades també són propostes reconegudes en tots els museus, normalment estan conduïdes per un educador, poden esdevenir una conferència o una sessió interactiva que involucri als visitants i de fet, està comprovat que l'èxit d'aquest tipus de visita és que no esdevinguin "*conferències caminades*" on es doni una informació enciclopèdica sinó que, el tema de la visita esdevingui un motiu per establir relacions entre l'educador, els visitants i l'exposició. Els museus també poden oferir cicles de caràcter formatiu en format taller, seminari o simposi, que es poden dur a terme els caps de setmana i que fins i tot, es poden aconseguir diplomes o certificats[31] tenen lloc quan un grup de gent interessada per un tema es reuneixen. Les *visites teatrelitzades* són cada vegada més populars en els museus. Les representacions dramàtiques solen tenir un gran impacte

[30] La majoria de museus disposen de conferències en les seves programacions com per exemple, l'IVAM de València que organitza cada dissabte "*conferències dinàmiques*" amb un professor de la Facultat de Belles Arts de València i segons els seus responsables "*proporcionen una informació accessible i directa, basada en un rigorós anàlisi de les obres exposades i dels conceptes que les organitzen, en el que, de manera suggerint, es presenta també el context en el que van ser creades així com les relacions que mantenen amb la resat de propostes contemporànies que provenen d'altres àmbits artístics*" (Calaf, Fontal i Valle, 2007:194).

[31] El Museu Patio Herreriano de Valladolid, juntament amb el Centre de Formació i Innovació Educativa de Valladolid, organitzen el programa "*Educar la mirada*", que té com objectiu apropar el museu i l'art contemporani a professors d'educació secundària.

emocional entre les audiències i poden esdevenir vehicles per a la transformació personal. **Aquestes quatre propostes (cicles de conferències, visites guiades, tallers formatius, visites teatrelitzades) són les més habituals en les programacions dels museus i són a les que recorren les persones grans** però, les tres es podrien considerar exemples d'activitats tradicionals en el sentit que la majoria de les vegades es plantegen sense tenir en compten els seus interessos, les seves necessitats i les seves opinions i per tant, no integren la seva pròpia realitat i acaben utilitzant uns plantejaments educatius de caràcter transmissor es a dir, atorgant al assistent un paper passiu i poc participatiu.

Figura 25: Exterior del MUSAC. La responsable del DEAC del MUSAC manifesta que "*servint-nos de les obres de l'exposició, la visita continua posant al descobert idees preconcebudes molt esteses entorn als modes de producció, distribució i autoria de l'art actual. El diàleg és l'eina de treball que intentem utilitzar en tot moment; no obstant, som flexibles i no imposem ni volem propiciar situacions incòmodes, i hem après que respectar el silenci del grup no desvalora l'experiència"* (Sola, 2007:255).

Ara bé, també és cert que hi han algunes propostes que intenten obrir noves línees d'actuació potenciant els accessos als museus destinats a una sensibilització del col·lectiu de les persones grans. En l'àmbit internacional tot i que, la majoria de museus compten amb visites comentades destinades especialment a les persones grans[32], hi ha reconeguts programes específics per aquest col·lectiu. Des d'una visió més internacional, un projecte interessant és el que es va dur a terme al **Museu Holburne de Bath (Anglaterra) titulat *"Compartir la nostra història"*. En motiu de la reobertura del museu es va oferir a la comunitat dur a terme un projecte intergeneracional on es convidava als participants a explicar la seva història oral sobre la història de la ciutat i el museu al llarg dels darrers seixanta anys**. En aquest cas, es va

[32] Un exemple seria el Museu Alemany a Munic que compta amb una programació mensual on es convida "*als membres més grans a participar de les visites especials destinades a despertar l'interés i aprofundir la seva estima per la ciència i la tecnologia*" a http://www.deutsches-museum.de/en/information/guided-tours/for-senior-citizens/ (darrera consulta 12/12/12). Un exemple més proper és el de l'IVAM de València que "*cada dimecres des de la Direcció General de Ciutadania i Integració de la Generalitat Valenciana ens envien col·lectius de majors per a veure exposicions*" (José Agustín Martínez Alburquerque, responsable del Departament educatiu).

demanar als participants que parlessin sobre els seus records de Bath i els seus pensaments sobre el Museu. Es tractava d'ajuntar joves i grans per implicar-los en un intercanvi cultural. Aquestes persones compartien els seus sabers i recursos i es donaven suport mútuament en relacions que beneficien tant als individus com a la seva comunitat amb una finalitat de reconnexió de les generacions (Newman i Sánchez, 2007). Per tant, era un programa en que els grans no "*servien*" als joves, ni aquests "*servien*" als grans sinó que, ambdós col·lectius s'ajuntaven per "*servir*" a la comunitat. Dins d'aquesta mateixa línia, en el mateix Museu actualment s'està realitzant un programa "*outreach*" que encara que, no està dirigit a les persones grans, sí que està destinat a un col·lectiu de risc com són les persones sense sostre. "***Artistes sense llar***" és un projecte que dona l'oportunitat a aquestes persones a desenvolupar habilitats artístiques, aprofundir en el seu coneixement, gaudir de l'art i de tenir una veu dins de la comunitat en general per posar en relleu els problemes de la manca d'habitatge.

Per la seva banda, el **"*Viure i Aprendre*" dels Museus Nacionals d'Irlanda del Nord iniciat l'any 2009 es proposa utilitzar les col·leccions dels museus per a desenvolupar i oferir programes educatius a persones majors de cinquanta anys.** El programa es va elaborar amb la intenció de prestar una especial atenció al treball amb aquelles persones que no visitaven habitualment als museus, que no tenien oportunitats de participar en activitats culturals i que vivien en zones aïllades. Està format per diverses propostes realitzades en els diferents museus que formen aquesta xarxa i segons els seus organitzadors esdevé "*una barreja de pràctica, discussió, reminiscència, creativitat, aprenentatge*". Per exemple, l'activitat "*Tèxtils i patrimoni històric*" que explora la industria tèxtil rural i industrial d'Irlanda del Nord i al mateix temps, dona l'oportunitat d'experimentar amb l'artesania tèxtil i tècniques creatives tant tradicionals com contemporànies convidant a les persones grans que hagin treballat en aquest sector no només a ensenyar aquests mètodes sinó també, a compartir les seves experiències i a explicar la seva pròpia història. Aquesta activitat seria un bon exemple de com les persones grans esdevenen protagonistes a través de la seva transmissió de coneixements tècnics a altres persones ja sigui de la seva mateixa generació o de generacions més joves. Un programa molt similar es va implantar a Espanya concretament a **Sant Sebastià al Museu Cemento Rezola titulat "*Explica'ns. Converses i vivències del nostre passat industrial*"** que va començar l'any 2005 i té una doble finalitat "*d'una banda, que grans i petits efectuïn plegats activitats inexistents habitualment en un espai museístic (jocs tradicionals, diàleg sobre vells oficis que s'exposen a través de fotografies al museu, etc.) i de l'altra, aprofitar la memòria industrial dels grans i transmetre-la als nens i nenes*" (Newman i Sánchez, 2007:65).

Figura 26. Participants a l'activitat "*Ritus de pas*" del programa "*Viure i Aprendre*" organitzat pels Museus Nacionals d'Irlanda del Nord. Dins del projecte "*Viure i Aprendre*" dels NMNI hi ha l'activitat "*Ritus de pas*" que explora com els museus representen moments importants de la Història a través d'objectes. Els participants són animats a portar objectes de la seva propietat que representin moments vitals de la seves vides i així construir un museu imaginari amb els objectes de les seves pròpies experiències.

Un altre cas interessant seria el programa anomenat **"*Dies d'Art*" dut a terme en el Museu de Louisiana a Copenhage que té com a punt de partida les pròpies col·leccions o exposicions temporals i es tracta d'una barreja de visita comentada i sessions de caràcter més formatiu a altres espais del museu**. Aquests "*altres espais*" tenen com a objectiu mostrar als visitants llocs que normalment no estan oberts al públic general i així es mostra de passada la dinàmica interna dels professionals del museu. A més dels educadors, en aquestes sessions sempre es convida a professionals de diferents àmbits (filòsofs, cuiners, polítics, actors, etc.) que donin la seva visió dels objectes amb la finalitat de "*donar-li un gir interdisciplinar als continguts de la mostra*". En paraules d'un dels educadors del Centre aquesta activitat "*pretén donar una mirada més àmplia a la merament artística per això, és important les aportacions tant dels participants com les dels altres convidats*". A més, un dels objectius de l'activitat és crear un alt nivell d'empatia entre els propis participants tenint en compte que, un dels factors que més influeix a l'hora de valorar positivament una visita al museu és la interacció social (Falk i Dierking, 1992; Roberts, 1997; Kelly, 2001) és a dir, molts visitants valoren la visita al museu en funció de les relacions interpersonals i d'interacció amb objectes i exposicions.

En un altre nivell, altres programes referents que vinculen l'art i la memòria dirigits a les persones grans però amb algun problema de demència senil o d'Alzheimer són els duts a terme des d'alguns museus americans especialment, el reconegut programa **"*Meet me*" del MoMA de Nova York. El programa té com a objectiu fer del museu un lloc on les persones amb aquestes malalties puguin anar-hi juntament amb els seus familiars o cuidadors per**

arribar a gaudir de l'art modern. En aquest sentit la directora del programa manifesta que com resultat de la visita, els participats han mostrat "*molta menys ansietat en el seu comportament, l'impacte els hi dura varis dies i els participants la recorden durant molt de temps*" (Rosenberg, 2009 ciatada a Olalla, 2010). A més de les visites comentades i discussions, s'han desenvolupat una sèrie d'exercicis amb els participants en petits grups que es centren en l'exploració artística partint de les seves pròpies vivències amb l'art i oferint mirades cap allò que els envolta en matèria creativa. A partir de l'observació d'algunes obres del museu s'ajuda a instaurar processos cognitius i a expressar opinions d'allò observat. En aquesta mateixa línea també hi ha el programa "*Met Escapes*" de Museu Metropolità de Nova York destinat també a col·lectius de persones amb malalties mentals. D'aquesta manera el museu es converteix en un espai favorable per a la intervenció educativa ja que, és el context on es produeixen les diferents relacions d'ensenyament i aprenentatge i on el participant està receptiu a les diferents experiències sensorials captades a través de les exposicions del museu.

Aquesta seria només una breu mostra d'algunes propostes educatives que s'estan duent a terme des dels museus i que tracten el col·lectiu de les persones no només des del punt de vista de les seves necessitats especials sinó també, considerant-los com a recursos actius del museu a vegades per a desenvolupar programes que serveixin per a la formació d'altres sectors de la població com els joves o en altres ocasions per ampliar el discurs expositiu del propi museu. Pastor (2001, 2004) **parla del tipus d'aportacions que aquest col·lectiu podria dur a terme en els museus encetant així, una nova línia de contribucions, més activa, que deixaria de banda el seu paper com a mers receptors de propostes.** Aquesta línia de col·laboració de les persones grans amb els museus es podria concretar en aquests tipus de propostes concretes:

- la participació en la difusió i ensenyament "*en viu i en directe*" de tècniques artesanals, oficis antics, llegendes, etc.;
- la promoció del paper educador dels avis i àvies en el si de les famílies a través de programes específics[33];
- l'elaboració de programes educatius basats en la reminiscència o el record[34], que animen a la gent a utilitzar els objectes del museu per a compartir i discutir els seus records i,

[33] Un exemple és el programa titulat "*Històries de la gent*" dels museus de la ciutat d'Edimburg que organitza tallers o seminaris per a nens i joves sobre temes com l'evolució de les modes, de la manera de divertir-se, de viure les festes tradicionals, etc., amb les intervencions de nombroses persones grans que aporten els seus records, objectes, fotografies, etc., en un fructífer intercanvi intergeneracional i intercultural.

[34] Hooper-Greenhill (1998) ens parla d'una experiència al Museu de Warwick que tenia com a finalitat promoure l'afluència de públic entre les persones grans sobretot, de les dones. La institució organitzà una exposició sobre el vestuari femení durant la guerra que va portar per títol "*Ens posàvem el que podíem*". La investigació realitzada per

- la realització de visites comentades als museus o a les exposicions per part de les persones grans als centres escolars i/o a altres públics que ho requereixin[35].

D'aquestes propostes de treball amb el col·lectiu de les persones grans, **els projectes de reminiscència o memòria són els que compten amb més acceptació i constitueix una valuosa manera d'implicar a les persones grans en l'activitat museística, al mateix temps que un interessant exercici de introspecció personal**. A més són experiències que estan obertes a persones de totes les edats i consisteixen generalment en l'organització de grups de discussió centrats en temes d'interès comú o entorn a temes quotidians. Les persones grans esdevenen normalment els participants principals encara que, evidentment el seu objectiu és aconseguir un intercanvi cultural entre generacions. Aquests programes els ajuden a millorar l'autoestima, potencien el seu nivell de socialització i reforcen les seves habilitats comunicatives, al mateix temps que exerciten la memòria en benefici dels demés.

3. "*Trencant rutines, construint oportunitats* ": alguns programes educatius en els museus espanyols destinats a les persones grans[36].

Davant la diversitat de realitats de programes educatius que es duen a terme en els museus espanyols actualment, en aquest apartat no tractaré de ser exhaustiva ja que, en cap moment he pretès fer un catàleg de totes les propostes existents. La meva intenció és presentar algunes experiències representatives que donin una idea del què s'està fent i sobretot, de com s'està fent en relació a les persones grans. Per a saber d'aquestes propostes amb vaig posar en contacte amb un nombre important de museus espanyols[37] per recollir dades en relació a la seva programació específica destinada al col·lectiu objecte d'estudi d'aquesta tesi. Per tant,

---

a determinar el contingut de l'exposició va suposar posar-se en contacte amb moltes dones grans que havien estat a Warwick durant la guerra, se'ls hi van demanar peces de roba en préstec i es va buscar informació. En molts aspectes, el fet de treballar amb els grups interessats fa possible reclutar públic com a part del procés d'exposició. Totes les dones que van deixar materials per a la mostra de Warwick van anar a veure-la i van portar-hi les seves amistats.

[35] El programa Voluntaris Culturals Majors es tracta d'una iniciativa de la Confederació Espanyola d'Adults d'Aules de la tercera edat que està patrocinada pel Ministeri d'Educació i Cultura.

[36] Amb la finalitat de conèixer els programes educatius actuals dedicats a les persones grans d'alguns museus catalans i espanyols, em vaig posar en contacte, en alguns casos telefònicament i en altres, a través del correu electrònic, amb els seus Departaments educatius per tal de rebre informació al respecte.

[37] En total em vaig posar en contacte amb més de vint-i-cinc museus espanyols: IVAM Institut Valencià d'Art Modern, ARTIUM Centre-Museu Basc d'Art Contemporani, Museu Nacional Centre d'Art Reina Sofia, LABoral Centro de Arte y Creación Industria, Museo Picasso Málaga, MUSAC, Museo Patio Herreriano, Centro de Arte Gallego, Fundació Pilar i Joan Miró, Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani, Centro Atlántico de Arte Moderno, MACBA, Fundació Tàpies, Fundació Joan Miró, Museu Picasso de Barcelona, Museu Thyssen Bornemizza, Museu del Prado, Museu Sorolla, Fundación Museo Jorge Oteiza, Museo Guggenheim, Museo de Belles Arts de Bilbao, MUVIM, Fundació La Caixa (CaixaForum), Fundació Caixa Catalunya, Fundació Caja Madrid, Fundació Caja Galicia, Fundació Unicaja, Fundació Bancaja, Fundació Caixa Sa Nostra.

parlaré de propostes que s'han fet en alguns museus espanyols dirigits concretament a les persones grans però, també d'altres que encara que no s'han destinat específicament a aquest sector, han utilitzat una metodologia de treball interessant pel sector de públic objecte d'aquest estudi. **La majoria es pot dir que són experiències i no programes com a tals perquè no han tingut continuïtat en la programació permanent de les institucions i per tant, han esdevingut més aviat projectes o proves pilots.** Moltes d'aquestes experiències es podrien inclourien dins dels anomenats programes *"outreach*" que tenen com a principal objectiu integrar aquells sectors de la comunitat amb més limitacions per accedir als museus (Hooper-Greenhill, 1998). Amb aquesta finalitat, moltes institucions museístiques estan obrint les seves portes o estan portant el seu personal i les seves col·leccions a hospitals, presons, centres de dia, etc. En aquest sentit, alguns autors han afirmat que treballar en alguns dels "*llocs més informals de la societat*" significa deixar de veure l'educació com "*l'altar al que es dediquen tots els esforços d'aprenentatge i veure-la com a negociació, com una via per a l'autoafirmació i font d'oportunitats. Veure-la com a enfortidora dels diferents sectors socials*" (Dodds i Sandell, 2001:31).

Pel que fa a la nostra geografia més propera, en la línia d'aquest tipus de programes "*outreach*" existeixen alguns exemples molt interessants, com la iniciativa del MUSAC i les presses de la presó de Mansilla per a realitzar una revista bimensual; el programa de recolzament social "*Acompany@rte*" per a persones amb problemes d'adaptació al context social (persones grans que viuen soles, joves no integrats, etc.) del Museu d'Art Contemporani Gas Natural Fenosa o el programa també per adolescents d'entre tretze i setze anys titulada "*Quedem a l'ARTIUM?*" que ofereix una sèrie de tallers de com realitzar animacions, com crear pel·lícules amb els mòbils, etc. Així doncs, en els últims anys alguns museus han creat propostes educatives interessants destinats a públics diversos encara que, són pocs els que tenen a les persones grans com a protagonistes.

Figura 27. Sala de l'exposició del Taller de la Casa Dalmases (Cervera). El Centre d'Art La Panera des del 2008 dur a terme una programació de tallers realitzats per artistes i dirigits a persones amb discapacitat intel·lectual i malalties mentals. L'any 2008 es va realitzar el primer taller artístic que van proposar explorar una casa noble del segle XVII a Cervera amb espais que no s'utilitzaven des de feia més de vint anys, i amb persones procedents de dos col·lectius de persones amb discapacitats intel·lectuals i físiques. La primera fase del taller va ser familiaritzar-se i apropiar-se del nou espai descobrint tots els espais de la casa i les senyals de les diferents èpoques. Els participants havien d'escollir algun objecte que els hi semblés suggerent per narra una experiència. A la foto es veu una instal·lació amb una bicicleta escollida per uns dels participants perquè li va evocar les sortides que feia cada diumenge amb el seu pare. El treball es va exposar durant les Festes Majors i els participants va tenir l'oportunitat de convertir-se en guies per explicar la seva experiència.
El segon taller es va realitzar l'any 2009 pels mateixos artistes i en el Mercat de Santa Teresa de Lleida, primer es va fer una mirada a l'edifici per descobrir el seu interior, els rastres, les senyals passades. Com que el seu interior estava completament buit es va proposar als participants que el comparessin amb un mercat completament viu de la ciutat a través de fotografies i entrevistes. El taller es basà en dos treballs en paral·lel, un d'individual i l'altre de col·lectiu, complementaris: el treball individual va consistir en escollir un dels oficis presents en el mercat actiu, on el participant del taller realitzava un reportatge fotogràfic de la parada del mercat i escollia un objecte que l'identificava en algun aspecte. Per altra part, e treball col·lectiu va consistir en la creació d'una escala de colors de fruita classificada per la seva mesura i color. El resultat dels treballs realitzats es va poder veure en el mateix Mercat durant els caps de setmana.

3.1. Des del MUSAC (Lleó)[38]: "*El fil de la meva memòria o fer visible allò invisible".*

Des d'aquesta entitat es coordinen activitats destinades a les persones grans des de les visites comentades al museu[39], a les tertúlies de cinema relacionades amb les exposicions temporals[40] fins a projectes de caràcter intergeneracional ja que, un dels objectius del Departament, segons la seva responsable, és "*fomentar la interrelació dels col·lectius tenint en compte que aquest tipus de programes resulten adequats per estimular i enfortir les relacions entre les generacions*". Precisament l'aparició de programes intergeneracionals sovint neixen de la voluntat de polítiques relacionades amb la inclusió i adopció de nous rols de les persones grans o pel interès d'impulsar l'envelliment actiu. Els programes intergeneracionals impulsats des dels museus intenten fomentar la solidaritat intergeneracional, un concepte del qual se n'ha parlat a les dues Assemblees Mundials sobre l'Envelliment que han tingut lloc fins ara. En la

[38] Del MUSAC vaig parlar a través del correu electrònic primer, amb la responsable del Departament Educatiu, Belen Sola la qual em va dirigir a la persona que du a terme les activitats educatives per a les persones grans, Antonio González Chamorro.
[39] Un exemple seria el programa "*Mirar para hablar*" que esdevé una visita comentada on l'anàlisi de les obres es realitza a partir de les opinions del visitant.
[40] La dinàmica de "*Tertúlias de cine. Viajar sin moverte de casa*" és que primer, miren la pel·lícula i després, fan un cafè i pastes per analitzar-les des d'un punt de vista emotiu, social i afectiu per a treballar la memòria. Van començar el febrer de 2007 fins a l'actualitat.

primera fent referència a l'eliminació de la discriminació i la segregació per motius d'edat i a la segona al·ludint a les relacions entre generacions. Precisament amb la voluntat d'evitar l'aïllament de les persones grans i d'eliminar les percepcions errònies entre diferents generacions, es posen en marxa programes de caràcter intergeneracionals en institucions culturals i museístiques.

Pel que fa a les tertúlies de cinema, el responsable dels programes per a les persones grans del MUSAC comentava: "*Aquest programa va néixer en un principi orientat a persones grans per diferents motius: Lleó compta amb una piràmide poblacional de creixement negatiu i la tercera edat és un dels sectors amb més temps lliure. A més, aquest col·lectiu és un dels que més ha visitat el museu des del principi. Per això hem mantingut estretes relacions amb varis Centres d'Educació d'Adults de l'Ajuntament de Lleó i amb els Centres Lleó I i II de la Junta de Castella i Lleó. Proposar unes tertúlies de cinema ens va semblar adequat.* ***Era una manera de potenciar la memòria personal i alhora immediata. No només es parlava de la pel·lícula sinó que també afloraven les experiències personals en el debat.*** *Aquests debats són a més una bona forma de socialitzar, de conèixer a altres persones i idees. Aquest aspecte va fer que incloguéssim un descans, entre el visionat de la pel·lícula i el debat, en el que s'ofereix un cafè o infusió. En els debats prima l'anàlisi vital des de les seves pròpies experiències més que el cinematogràfic. L'èxit de participació va fer que augmentéssim el nombre de places de 30 a 90 i això ens va permetre donar major flexibilitat als trams d'edat. Avui el programa està obert a totes les edats*". Les activitats relacionades amb el cinema i les persones grans és un recurs habitual dels museus.

Ara bé, hi ha dues experiències en concret dutes a terme en el MUSAC de caràcter intergeneracional que crec que val la pena realçar de manera molt concreta, una d'elles seria el **projecte "*Mil històries per obra*" entorn a l'exposició temporal "*Abajo la inteligencia*" de Fernando Sánchez Castillo**[41]. Al llarg dels mesos que va durar la mostra es van realitzar una sèrie de trobades setmanals en les que "*s'aprofitava el treball de l'artista per realitzar una experiència de creuament de mirades entorn a les peces de l'exposició*". Al llarg del projecte, s'enregistraven les sessions amb l'objectiu de crear un documental que mostrés l'experiència d'aprenentatge al mateix temps que servís per a recollir el testimoni dels participants que van viure el període de Guerra i Postguerra. Els protagonistes de l'activitat eren persones grans

[41] L'exposició temporal "*Abajo la inteligencia*" de Fernando Sánchez Castillo es va dur a terme en el MUSAC del 20 de gener al 6 de maig de 2007.

que assistien a un Centre de Dia de la ciutat. Segons el responsable de l'activitat, el seu objectiu era "*treballar amb la finalitat de recuperar les històries de vida de les persones grans i satisfer les curiositats dels adolescents, agafant sempre com a punt de partida les peces de l'exposició*". Al llarg del procés, l'educador del museu es va convertir en una figura merament dinamitzadora i, tant els adolescents com les persones grans, van ocupar simultàniament el paper d'educador i educant, "*d'aquesta manera s'aprofita l'experiència de vida d'uns i la cultura visual dels altres per a realitzar una nova lectura de les obres des de dos punts de vista diferents i paral·lels i per tant, afegits, al discurs de l'exposició*".

Tenint en compte que l'obra de Fernando Sánchez Castillo és desconcertant per l'aparent neutralitat de les peces però, amb una gran càrrega simbòlica, "*cada una de les obres de l'exposició, així com els episodis històrics que van associats a elles, generen diferents lectures en funció dels imaginaris i de la història de vida del visitant que s'apropa a elles*". Per tant, **aquest projecte tenia com un dels objectius principals posar en comú les múltiples interpretacions partint de la idea que l'art (en aquest cas, l'obra de Fernando Sánchez Castillo) es construeix a partir de les experiències de cada un dels seus protagonistes**. Es posava en evidència que el significat de l'obra no és únic i no resideix en l'obra sinó que, és sempre parcial i atribuït. Com afirmen les teories cognitives més recents, només és possible aprendre des del que sabem i per tant, si entenem l'art com experiència en la que es revela un coneixement nou per a les coses, les seves produccions adquireixen sentit només a partir del vincle que establim amb elles. En aquest sentit, el que mirem adquireix rellevància després de la nostra interpretació, d'aquí la importància de fer conscient a l'espectador del seu paper protagonista. La seva necessària col·laboració per completar, dotant de sentit, la proposta de l'artista és una tasca impossible d'emprendre sense un canvi d'actitud en relació amb les obres (Hooper-Greenhill, 2000).

> "*Si el patrimoni és el fil de la memòria –en tant que nexe comú entre generacions, capaç d'unir passat, present i futur- podem afirmar que existeix una memòria històrica de diferents moments, però també una memòria recent, en constant configuració: podem suposar que la memòria és subjectiva i que cada època i cada context (geogràfic, polític, social, religiós, etc.) projectaran una memòria particular; per això, seria adequat parlar de memòries, també en plural*" (Calaf, Fontal i Valle, 2007:374).

L'altre projecte dut a terme en el MUSAC que no tenia com a públic objectiu les persones grans però que, mostra una metodologia de treball molt adaptable a aquest col·lectiu és el curs destinat als professors de centres educatius relacionat amb l'exposició temporal titulada "*Subjecte*"[42] (2005). Un dels objectius del taller d'aquest curs d'estiu titulat "*Del museu a l'aula: gaudir la cultura des de la diversitat*" era fer-los conscients de "*les implicacions de les nostres pròpies perspectives en la transmissió i recreació del patrimoni i també dels llaços que les nostres creences i actituds tenen amb les nostres experiències biogràfiques personals, tractant-los de recuperar a través de les associacions sensorials o de fets significatius lligats als nostres records i experiències passades*" (Calaf, Fontal i Valle, 2007:364). ***"El fil de la meva memòria o fer visible allò invisible"*** és una de les tres activitats que formaven part del curs que es va plantejar com una forma de compartir i teixir records i memòries en els museus: **els objectes expositius esdevenien fils per a teixir la memòria col·lectiva i conseqüentment, els records de les persones es convertien en patrimoni immaterial**. Per tal de fer visibles aquestes connexions, es va escollir com a metàfora visual un cabdell de llana que estava situat en el centre d'un gran cercle format pels participants. La dinàmica consistia en que algú que volgués compartir un record immaterial molt significatiu de la seva vida, havia d'agafar aquest fil fins que algú del grup li recordés un record propi, llavors demanava el fil i així successivament fins que s'anés teixint la xarxa de connexions que demostrava com realment tenim un patrimoni compartit. Al mateix temps, es manifestava la possibilitat de connectar als participants a partir de sentiments, emocions, preocupacions, etc.

En efecte, els participants van començar a compartir olors, records d'infància, al·lusions nombroses a la família, a moments de dol, a casualitats, etc. La reflexió col·lectiva va permetre reconèixer que "*tots estem fets del mateix*", que el patrimoni immaterial afecta a dimensions del ser humà compartides per totes les cultures i per això, és un recurs extraordinari per treballar les relacions de diversitat i interculturalitat; pensant que **el potencial significatiu amb respecte al ser humà és especialment fort o que, aquests patrimonis personals adopten la dimensió de col·lectius, en el moment en que es posen en comú**; són compartits des de la individualitat de la pròpia experiència i en aquest sentit, connecten d'una manera extraordinària amb propòsits constructivistes, i amb la via particular de l'aprenentatge significatiu. Per a Calaf, Fontal i Valle (2007), les estratègies didàctiques permeten començar

[42] L'exposició temporal "*Subjecte*" va tenir lloc al MUSAC del 10 de setembre al 6 de desembre de 2005. Una mostra col·lectiva que "*que dona una volta més al tema del retrat contemporani col·locant la representació de l'home en la seva absoluta neutralitat no només compositivament parlant, sinó en el que el propi gest es referix*". http://www.musac.es/index (darrera consulta: 12/12/12).

l'aprenentatge per qualsevol dels coneixements, per la "*perifèria*" és a dir, per les experiències que permeten la motivació, la connexió entre l'aprenent i els continguts. Per tant, la percepció sensorial, la interpretació subjectiva, l'evocació i qualsevol altre mecanisme d'apropiació simbòlica no són de cap manera, coneixements menors; al contrari, moltes vegades asseguren el ganxo amb el contingut, i aprenentatges posteriors a l'acció educativa.

3.2. Des del Museu Patio Herreriano (Valladolid)[43]: "*La memòria de les imatges*"

Tot i que actualment no duen a terme cap activitat destinada especialment a les persones grans, sí que en el passat havien dut a terme una experiència que ha estat molt rellevant per aquesta tesi. El projecte titulat "*La memòria de les imatges*" demanava als participants que fotografiessin amb una càmera fotogràfica algun aspecte del Museu que hagués cridat la seva atenció i que els hi servís de recolzament per explicar alguna cosa que volguessin compartir. La visita es planteja amb l'objectiu "*d'activar les narracions individuals suggerides per les peces o els espais del museu*" (Saravia, 2007:43). Prèviament havien visitat algunes sales, detenint-se en cinc obres seleccionades per l'educadora que servien per introduir aspectes que reflecteixen l'evolució paral·lela de l'art i la societat al llarg del segle XX, sobre els quals explicaven les seves opinions i experiències. Una xerrada que, més còmodament, continuava a biblioteca del museu. Com a resultat material de l'experiència es van elaborar sis àlbums que incloïen la transcripció dels comentaris juntament amb la imatge seleccionada i la fotografia del participant. L'activitat es va dur a terme l'any 2003 amb col·laboració amb el Servei Municipal d'Acció Social de l'Ajuntament de Valladolid. Els seus participants eren socis dels sis Centres de Persones Grans existents en aquell moment a la ciutat. **No era un públic interessat en l'art contemporani i només una persona havia visitant anteriorment el museu. Molts d'ells manifestaven inclòs cert rebuig cap a l'art del museu**. Amb tot, l'edifici que anteriorment havia sigut una caserna militar i un centre cultural on es duien a terme representacions teatrals i musicals, podia portar molts records als participants. Precisament, visitar-lo per conèixer el seu estat actual va ser la raó per la qual molts d'ells van participar a l'activitat.

> "*Sabíem les dificultats que podíem tenir, la indiferència que molts manifestaven amb respecte als nostres continguts i la seva conformitat a l'hora d'enfrontar-se a unes obres que donen per suposat que mai podran entendre. Creuen que és culpa seva per*

[43] Del Museo Patio Herreriano de Valladolid vam parlar amb el coordinador d'Educació, en Pablo Coca.

no haver estudiat i pensen que l'art contemporani té poca relació amb ells" (Saravia, 2007:44).

Segons el responsable del Departament educatiu, aquesta activitat "*s'ubica dins de les realitzades a partir de la implicació de l'espectador en la construcció de significats*". Es parteix de la idea que l'art no és essència sinó construcció cultural que està en continu procés de definició. Per tant, cada visitant proporciona un nou context en el que la seva experiència vital i el seu coneixement influeixen en la interpretació que realitzen. D'aquesta manera, una obra d'art mai està completa fins que no se la interpreta. El significat esdevé una cosa que cada visitant crea i construeix per si mateix. La tasca educativa del museu es centra en reconèixer i apostar per diferents públics com a "*agents actius*" en la construcció de significat de les col·leccions i exposicions del museu. **En aquest cas doncs, els records, les opinions i les associacions més personals adquirien el protagonisme que en una visita tradicional ocupen les obres, els artistes i el discurs de l'educador**, "*si en el recorregut per les sales, la selecció va estar motivada pels vincles que les obres permetien establir amb una cultura compartida, en la imatge que va escollir cada un dels participants el vincle s'establia amb una història personal*" (Saravia, 2007:58). Els comentaris de caràcter narratius, descriptius o explicatius, van servir per a descobrir com el significat que es dona a les coses s'articula sempre a partir d'un discurs exterior a aquestes, condicionat per situacions personals i contextuals. Un fet que ve a comprovar tot això és que "*les coincidències en les imatges escollides van ser nombroses i en canvi, les interpretacions diferents*".

Figura 28. Participants de l'activitat "*Memòria de la imatges*" del Museu Patio Herreriano i escultura de Moisés Villèlia titulada "*Homenatge a Blume*" (1954). El participant va escollir aquesta escultura perquè hi va reconèixer a un reconegut gimnasta espanyol de la seva mateixa generació al que ell admirava de jove i que va destacar en la disciplina d'anelles fent el "*crist*". Així la imatge va passar de ser alguna cosa que "*no entenia*" a esdevenir el suport pel seu record d'un personatge admirat. El vincle personal que va crear el participant amb la imatge va permetre establir-hi una relació i atorgar-li significat.

Com diu Saravia (2007) aquesta "*mirada còmplice*", fruit de la "*comunicació entranyable amb l'obra i no des d'una o altre teoria*" (:50), és la que permet fer connexions amb els continguts més propers de les persones. El visitant intenta ubicar el que troba dins del context de la seva experiència. **Aquestes són les "*formes subjectives*" (Silverman, 2001), experiències, opinions, imaginacions, memòries, que els visitants utilitzen per a atorgar sentit a les obres dels museus.** Conseqüentment els coneixements que es posen en circulació des dels museus no signifiquen sempre el mateix, atès que tots construïm el significat usant sistemes de representació i de llenguatge diferents. Per això els museus poden ser vistos com a llocs de producció de significat. Aquesta visió prové del construccionisme social segons el qual "*cada objecte suscita nombrosos discursos i cada discurs representa o construeix el mateix objecte d'una manera diferent*" (Burr, 1997:54). Conseqüentment, cada discurs explicarà sempre una historia diferent.

En aquest sentit, tant els educadors com els visitants, formen una comunitat d'aprenentatge que genera coneixement de forma conjunta. Per això és essencial que els professionals del museu parteixin que ells no tenen l'únic i vertader discurs sinó que, han de comptar amb que tots construiran significats diferents i igualment vàlids depenent de les seves circumstàncies. Tanmateix **l'educador ha de tenir sempre en compte que l'aprenentatge consisteix en construir significat i per tant, ha de permetre i estimular que cada visitant faci connexions amb les obres exposades**, formulant preguntes dirigides a estimular les diferents capacitats de les persones (Kivatinetz i López, 2006). En aquest sentit, cal recordar que Gardner (1999) va plantejar una visió pluralista de la intel·ligència, reconeixent que cada persona posseeix diferents potencials cognitius i per tant, no totes les persones aprenen de la mateixa manera perquè tots desenvolupem les nostres intel·ligències de formes diferents.

3.3. Des de la Fundació Pilar i Joan Miró (Palma de Mallorca)[44]: "*Identitat i memòries presents*".

Des d'aquesta entitat s'ha dut a terme una de les experiències més ambicioses al voltant del tema que ens ocupa: es tracta d'un projecte que neix l'any 2005 a partir de la col·laboració entre la Fundació Pilar i Joan Miró i la Universitat de les Illes Balears per iniciar un programa educatiu dirigit als alumnes de la Universitat Oberta per a Majors titulat: ArtUOM. Tal com diu la Directora de la Universitat Oberta per a Majors "*aquesta experiència pionera amb la gent*

[44] De la Fundació Pilar i Joan Miró de Palma de Mallorca vaig parlar amb un dels membres del Departament educatiu, la Katia Martorell.

gran respon a un intent d'oferir activitats de qualitat a un segment de públic jubilat massa acostumat a ofertes d'oci banal i desproveïdes de significats culturals" (Manassero, 2007, citada a Rodrigo, 2007b:4). El naixement del projecte coincideix també amb l'inici de la nova direcció de la FPJM que expressa la seva voluntat per "*apropar-se a un públic diferent*" amb aquesta proposta i de fet, "*Amb ArtUOM és la primera vegada a Espanya que un museu es presta a realitzar una activitat artística amb un col·lectiu sense experiència en treballs d'art durant tres anys consecutius*" (Rodrigo, 2007b:64). Els objectius del programa eren investigar i treballar un tema significatiu de la FPJM relacionat amb la cultura contemporània; presentar els resultats de la feina en una exposició o un altre format de comunicació de cara al públic i fomentar el coneixement i les relacions intergeneracionals, així com potenciar la presència de la gent gran en la societat des de la seva pròpia cultura i mirada.

> "*El projecte educatiu ArtUOM busca l'emergència d'espais de resistència, contradiscursos i mirades crítiques des de les diverses posicions dels subjectes i el seu marc de treball com una comunitat/col·lectiu obert. Busca un marc d'acció des d'una agència: el marc de negociació i discursos que un grup o comunitat treballa i com fa que emergeixin espais de traducció dins dels diversos posicionaments d'una institució cultural i les diverses polítiques culturals que es presenten/representen"* (Rodrigo i Riera, 2007b)

El projecte va durar tres anys (2005-07) i va començar el 2005 amb la proposta de treball de seminari-taller titulada "*Identitat i memòries presents*" al voltant de l'exposició temporal "*Repairs in the Sky*" de Bourgeois. Els alumnes s'inscrivien a un taller durant un període de tres mesos durant els quals estudiaven a Louise Bourgeois, desenvolupaven un treball d'investigació amb l'ajuda dels educadors i finalment, dissenyaven i produïen aquesta exposició amb l'ajuda de la Fundació. En la primera fase del projecte "*buscava, abans que imposar una sola línia de treball, obrir possibilitats d'investigació a cada grup per penetrar i interpretar l'art contemporani*" (Rodrigo, 2007b). Es van dur a terme sessions al voltant del paper de l'art com a producte i generador d'experiència significativa, anàlisi del discurs de gènere i del treball de l'art contemporani des de Bourgeois i Miró, el treball des de l'estudi i l'artista com a productor cultural en una societat i context determinat, la biografia de l'artista i el seu marc contextual des d'un anàlisi crític dels textos, els marcs i mecanismes que el defineixen com artista i finalment, un anàlisi de les obres d'art com a productors culturals. Segons Rodrigo (2007b) aquesta va ser l'etapa més costosa i difícil ja que, va suposar una constant reflexió i revisió de posicions, a més, d'una adaptació i negociació dins del marc

institucional del museu. La segona part del projecte tenia com a repte configurar amb ells l'espai i el treball que sorgiria a l'exposició. Els grups van buscar un tema comú que els servís de fil argumental per vertebrar tota l'exposició i per articular cada projecte. El tema va ser: *"Faig, desfaig i refaig"*, a partir d'aquest, cada grup, format per afinitats o per l'espai que van compartir, plantejava el disseny i el mode de treball a l'espai, així com el mode de comunicar-lo o poder establir un enllaç amb altres visitants. Cada grup va treballar aspectes diferents: un grup va desenvolupar un treball de presentació en *PowerPoint* del procés de Bourgeois en relació a treballs i peces antigues, per a poder comprendre i emmarcar els treballs exposats a la Miró; un altre grup va investigar el mode en que es constitueix la cultura i es reconfigura a la ciutat de Palma de Mallorca; un altre va revisar l'obra de Bourgeois a través dels colors i les escultures exposades a la Fundació i el darrer grup va desenvolupar un tapís que mostrava la relació crítica de les arts majors i les arts menors, la seva limitació segons un discurs de gènere i el desenvolupament actual de l'art contemporani. Finalment, cada grup va muntar la seva intervenció/instal·lació/interpretació o projecte.

> "*ArtUOM és realment un treball en equip on totes les veus tenen la mateixa importància, on els alumnes "s'apropien" del museu, on els treballadors de la Fundació es deixen "envair" per altres realitats, on col.laboren dues institucions normalment allunyades, on els professors aprenen dels seus alumnes i on tots aconsegueixen un espai per expressar-se*" (Martorell, 2007, citada a Rodrigo, 2007b:69)

El segon projecte va ser l'any 2006 titulat "***Habitar, con-viure i construir l'FPJM***" i va girar entorn al propi Museu i els diferents espais, emfatitzant especialment les arquitectures i els espais simbòlics que configuren la FPJM. L'objectiu del projecte era investigar el territori de la FPJM com un espai viu, en el seu moment habitat per Miró i la seva família i en l'actualitat, com un lloc on conviuen l'art, el personal de la Fundació, els alumnes de la UOM i els diversos públics. La primera part del projecte es va dedicar a recórrer i conèixer els diferents espais de què es compon la FPJM. Aquesta experiència va servir per establir les bases del treball expositiu que havien d'efectuar titulat "*Cercant i recercant a la FPJM*", que es va anar desenvolupant durant els quatre mesos que va durar el taller. Els participants es van dividir en tres grups de treball i van realitzar quatre projectes en diferents espais de la Fundació en funció dels llocs que els hi havia agradat més o dels aspectes que els hi havia cridat més l'atenció. Cada projecte va comportar una instal·lació en algun d'aquests espais participant en totes les fases des de la pròpia planificació de la instal·lació, el seu muntatge, la seva difusió, etc. De tot el procés del projecte, una de les parts més interessants va ser la dedicada a

conèixer en profunditat la FPJM a través de la visita a tots els espais de la institució fins i tot, els magatzem i a més, es van entrevistar amb el propi personal coneixent les tasques que desenvolupen de primera mà. El tercer projecte va ser l'any 2007 i es titula "***ArtUOM III: narrar i investigar des de la FPJM***". Aquest projecte es plantejava com a tancament d'aquest primer cicle de treball. Es va proposar elaborar un catàleg que recollís les experiències viscudes del grup ArtUOM i les diverses formes de narrar i interpretar la FPJM.

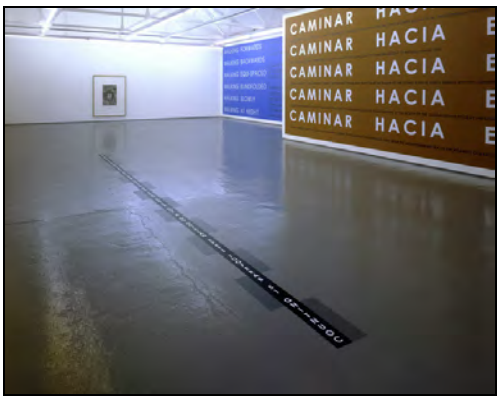
3.4. Des del Centre Gallec d'Art Contemporani (Santiago de Compostela)[45]: "*El quadern del passejant*"

Durant aproximadament els darrers tres anys van dur a terme un programa que estava especialment dirigit a col·lectius de persones grans que visitaven el Centre en grup a través de residències[46]. Abans de la visita es realitzava una sessió aproximativa a l'art contemporani per a després visitar alguna de les exposicions del Centre i finalment, organitzar una tertúlia a la cafeteria. **Aquest programa va finalitzar al veure que no tenia massa demanda per part dels col·lectius de persones grans**. Actualment no hi ha un programa específic per aquest sector de la població encara que la responsable del Departament educatiu assenyala que "*si un grup de la Universitat d'Adults o una associació de malalts d'Alzheimer sol·licita visitar el CGAC, es desenvolupen visites i activitats específiques per aquell grup. El personal del servei educatiu adapta les visites a les circumstàncies i necessitats de cada grup encara que no hi hagi un programa específic* (...) *Personalment considero que el Centre no està tancat a les persones grans ja que amb freqüència atenem a grups i el debat que es genera fa que se'n vagin sorpresos i contents d'haver vist altres formes de veure el món, diferents a les que ells ja coneixien. El treball a través de projectes ens permet a més incorporar la mirada dels majors al CGAC*". Tanmateix, també s'ha desenvolupat una proposta concreta en col·laboració amb alguns col·lectius de persones grans **sobre la memòria de la ciutat en el que partint d'algunes de les exposicions del CGAC, van desenvolupar un projecte sobre l'art contemporani a la ciutat**. Bàsicament es tractava de buscar espais urbans o domèstics on ells volguessin ubicar aquelles obres de l'exposició que els hi fessin sentir alguna cosa o bé que els hi agradessin. Es van fer diferents fotomuntatges amb algunes obres i espais i es va realitzar una exposició amb aquestes propostes, en les que també hi havia textos sobre el significat de les obres per cada un dels participants. El director del projecte va ser el filòsof Celso Fernández Sanmartín i

[45] Del Centre Gallec d'Art Contemporani (Santiago de Compostela) vaig parlar amb la responsable del Servei d'activitats i projectes educatius, la Cristina Trigo.
[46] Altres museus també duen a terme aquest tipus d'iniciativa com l'IVAM a València.

segons la responsable de Departament educatiu "*aquest programa dibuixa la línia en la que volen treballar des del CGAC amb les persones grans: desenvolupar processos artístics amb les persones grans des dels plantejaments de l'art contemporani*".

En aquesta mateixa línia hi ha un projecte molt interessant titulat "***El quadern del passejant***" **dut a terme des del Servei Pedagògic del Centre d'Art Contemporani i la direcció de l'assignatura Processos d'Aprenentatge Artístic de la Universitat de Santiago de Compostela**[47]. La proposta aprofundeix "*sobre la idea de "paisatge urbà" com una constant reintrepretació i transcendència d'aquest concepte en la pràctica contemporània*" (Agra, 2007a:315). A partir d'una caminada quotidiana per la ciutat s'inicia un exercici d'introspecció personal a partir de la narració, la fotografia o el vídeo. L'element comú a estudiar és la pròpia ciutat de Santiago de Compostela i el tema "*canalitzar el contingut visual cap a una reflexió sobre allò quotidià, amb constants referències tant al paisatge construït com al humà: arquitectures urbanes, espais buits, abandonats, ferides de la ciutat, jocs d'associació, creació de dialèctiques interior-exterior, llum-ombra, macro-micro, etc. i també a aspectes més difícils de percebre i representar com les sensacions estètiques, anímiques i sentimentals que ens provoca la ciutat*"" (Agra, 2007b:200). La intenció és aprofundir en la idea de paisatge urbà com una reflexió en si mateix, com una constant reinterpretació partint de la idea que "*no hi ha una cuitat total i invariable sinó diferents conceptes, diferents formes d'aproximar-se a ella, diferents mirades*" (Agra, 2007b:200). La proposta proposava la reflexió sobre els processos de creació artística o la seva relació amb l'aprenentatge tractant d'apropiar-se de les aportacions conceptuals dels creadors: idees, indicis, interrogants, pensaments, certeses, evidències, etc.



[47] El projecte el va dirigir la Doctora M. Jesús Agra, Professora titular de Didàctica de l'Expressió Plàstica a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Santiago de Compostela.

Figura 29: Exposició de Hamish Fulton a la Fundació César Manrique (2005). Fulton es defineix com un "*walking artist*" i la seva obra es fonamenta, consisteix i es desenvolupa sobre l'experiència de caminar, acció que ell practica com un gest simbòlic de respecte a la Naturalesa. Es dedica a viatjar, a caminar per entorns naturals i a documentar les seves llargues excursions amb fotografies. Frases rotundes i concises pintades a gran tamany aconsegueixen evocar per si mateixes tota l'experiència. Aquest autor és un dels referents artístics explorats per elaborar la proposta "*El quadern del passejant*" que també proposa la travessia com a experiència.

Tal com explica Agra (2007b) "*El quadern del passejant*" es proposa treballar el paisatge no com un objecte o escenari sinó, com un sistema actiu partint de la idea que "*els camins dels passejants segueixen recorreguts, van i venen, inverteixen trajectòries, etc. (...) creant paisatges d'experimentació personal on la pràctica de la reflexió i el diàleg implica l'acció d'apropiar-se'l, de fer-se'l seu"* (:208). L'activitat proposava que els participants, estudiants universitaris, anessin fotografiant tot el procés tenint en compte que darrera de cada fotografia hi ha un punt de vista, una mirada que construeix un relat personal. La intenció final era "*crear un mapa abreviat de les diferents categories assignades a la imatge, com un mosaic de les impressions i detalls que formen la vida quotidiana*" (:211).

3.5. Des del Museu d'Història (Madrid)[48]: "*Teixint el patrimoni. Fem material el nostre patrimoni immaterial*"

En aquest centre es va dur a terme una experiència titulada "*Teixint el patrimoni. Fem material el nostre patrimoni immaterial*" on se li demana a cada un dels participants que portés una imatge o objecte que tingués a casa seva i que fos significatiu per ell és a dir, que tingués un valor emocional que els fes recordar un moment concret o un lloc especial però, a més que estigués relacionat amb algun aspecte de la història de la ciutat. Així, el primer objectiu de l'activitat va ser crear un mapa amb tots els objectes portats pels participants de tal manera que entre tots es podia crear una espècia de "*patrimoni col·lectiu comú*". A partir d'aquí es podien treballar les nocions de patrimoni material i sobretot, del patrimoni immaterial associant-lo a les nostres idees, records, pensaments, etc. La proposta pretenia que "*aquests records que queden molt sovint a la nostra ment, els compartíssim amb la resta de participants perquè es una manera de connectar-nos amb els demés. Sovint són records*

[48] Sobre l'activitat realitzada al Museu d'Història de Madrid, la documentació prové del document d'Ana Sánchez Ferri titulat "*La tela de araña. Recuerdos y memoria para una eduación patrimonial con personas mayores*".

similars als que pugui tenir un altre company perquè hi ha un punt de connexió que és la ciutat, el nostre patrimoni comú. Aquesta idea és des de la que partim per anar creant una xarxa que fes material aquest patrimoni immaterial" (Sánchez Ferri, 2008).

Figura 30. Grup de participants subjecten el cabdell de llana que s'anaven passant entre ells per observar les connexions mentre escolten a un company durant l'activitat "*Teixint el patrimoni. Fem material el nostre patrimoni immaterial*" (Sánchez Ferri, 2008). A l'exposició temporal "*Madrid al paso. 1926-1971*" formada per fotografies del Diari de Madrid, l'escriptora Almundena Grandes escriu "*la memòria és un mecanisme curiós, lleial i traïdor al mateix temps. Les imatges, els aromes, els sons de la vida viscuda i de la imaginada, no menys real que aquella, bateguen en un racó polsós, arraconats pel temps i la desídia, fins que un estímul adequat, per petit que sembli, els hi retorni de cop el seu vigor*" (Oñate, 2007:107).

A l'activitat algunes persones van coincidir portant objectes similars o fins i tot, els mateixos en formats diferents posant en evidència que els records uneixen o poden ser coincidents i que per tant, les històries personals eren comuns en el grup. Alguns membres van portar fotografies d'indrets desapareguts actualment i per tant, que esdevenen una aportació única des del punt de vista documental però també, les persones grans esdevenien conservadores participatives d'aquest patrimoni. Precisament aquest fet planteja la idea que aquest tipus d'accions serveixen per transmetre un patrimoni ja perdut i que només es pot recuperar a través del record de les persones grans. En aquest cas, **la ciutat serveix de base per a connectar les històries personals en les quals es barregen fets polítics però, també fets concrets de la vida de cada persona.** Per acabar l'educadora dur a terme una reflexió final sobre els conceptes del record, les experiències i les vivències personals com a part de la Història de Madrid, fent referència als conceptes de patrimoni material i immaterial, amb la idea de seguir treballant sobre ells. L'activitat ha sigut un estímul per treure a la llum els records i participar activament de la creació d'una xarxa de coneixement. Tenint en compte la idea que els objectes poden suscitar sentiments, imaginacions, vivències personals, es

proposava una manera d'apropar-se a l'art des d'un vessant emocional. Tal com diu Calbó (2006a) "*l'experiència estètica a través dels sentits obliga a una reacció emocional, i en una segona fase, ètica i crítica*" (:12). És un fet que implica emotivitat i empatia del que es pot deduir que a l'extreure al present fets de la memòria passada, s'ha creat un ambient emotiu en el qual els seus records han sigut els protagonistes de l'aprenentatge.

3.6. Des de l'ARTIUM Centre-Museu Basc d'Art Contemporani (Vitòria)[49]: "*Records compartits*"

La responsable del Departament educatiu, Charo Garaigorta, em va comentar que desenvolupen diferents formats de projectes per a persones grans. El programa "*Connexions*" que, quan es va iniciar es va dirigir al públic adolescent i actualment, també es destina a les persones grans en seria un bon exemple. El programa està concebut com un "*antídot contra la televisió*" amb la intenció d'aprendre a veure pel·lícules d'una forma crítica i activa perquè "*actualment la majoria de la informació ens arriba de forma visual i és imprescindible crear mecanismes d'anàlisi per assimilar-la críticament*". L'activitat consisteix en veure una pel·lícula a l'auditori per, posteriorment, en grups reduïts baixar a les sales del museu i connectar allò que han vist en llenguatge cinematogràfic amb les obres del museu. Seguidament es dona pas a un col·loqui-debat en el que es comenten i s'analitzen els temes i aspectes que ambdues tenen en comú. "Connexions" proposa diferents tipus de pel·lícules relacionades amb la problemàtiques comuns de les persones grans com poden ser les que tracten sobre relacions, identitat, oci, etc. o bé de fets històrics relacionats a la seva generació com la guerra civil espanyola. Això facilita al inici de converses interessants de temes no necessàriament relacionats amb aquesta edat ja que, així era en un principi i es decideixi canviar a temes interessants per a qualsevol persona.

> "*En aquest marc, els museus se'ns ofereixen avui dia com espais de resistència a tota aquesta allau (d'informació visual), Espais on tots hi acudim acompanyats dels nostres sabers, cultures, pors, experiències,... i on trobem que els ritmes, els temps i els valors són diferents als del nostre dia a dia, espais que ens apropen a la comprensió dels nostre món*" (Garaigorta, 2007:167)

[49] De l'Artium de Vitòria vaig parlar amb la responsable d'Educació i Acció Cultural, Charo Garaigorta.

Tot i que "*des de l'obertura del museu venim treballant amb els majors, vam considerar que era un col·lectiu que com l'escolar, també nosaltres havíem de sortir a visitar*". D'aquesta manera neixen les visites per part dels educadors del centre a les residències i centres per a majors de la província. Aquesta activitat està formada per dues sessions: a la primera, es visita la residència i es fa una tertúlia projectant obres d'art amb temes que poden generar una conversa mentre que, a la segona sessió els participants (tenint en compte la seva mobilitat) visiten el centre i recorren les seves sales amb la mateixa metodologia, de diàleg i participació. En ocasions s'ha inclòs algun taller o algun cafè, tot depenent de les característiques del grup. Aquesta acció d'apropament a les llars per a les persones grans de la província, l'Artium porta la seva programació fora de les seves parets possibilitant el concepte del "*museu fora del museu*".

També van dur a terme **l'exposició temporal *"Records compartits"* de caràcter intergeneracional, que va consistir en filmar a diferents persones de la zona perquè expliquessin com va ser la seva infància.** La mostra realitzada en col·laboració amb la Fundació Millora pretenia recuperar les veus de les persones grans de tal manera que "*es podria dir que va ser un homenatge a les seves vides i també a la tradició oral, a aquestes històries que van passant de generació en generació i que perviuen en la nostra memòria*. *Biografies reals que rescaten de l'oblit la vida quotidiana de la gent en un període concret de la nostra història. Records del passat que portaran als nens i nenes que visitin l'exposició perquè entenguin i aprenguin la història d'una manera més personal, directe i diferent*". De tal manera que les veus de les persones grans eren les que protagonitzaven la mostra i les obres d'art es convertien en l'escenari i el context d'aquests records. Van sorgir temes com els jocs, l'educació, les relacions amoroses, la Guerra, etc. Segons la responsable d'educació "*Tot això amb diàleg amb obres del museu va donar forma a una exposició intergeneracional molt interessant*". Es tractava de compartir la memòria individual i també col·lectiva, d'escoltar i ser sensibles a les vivències humanes. Pel desenvolupament del projecte es van agafar a dotze persones a l'atzar a les que es va entrevistar davant d'una càmara i se'ls hi va demanar que es capbussessin en la memòria infantil i juvenil. Precisament al voltant mateix de l'exposició es van organitzar tertúlies per a les persones grans sota el títol "*Com ha canviat tot!*" on després de realitzar una visita a l'exposició i visualitzar les entrevistes es proposava organitzar unes tertúlies entorn a temes del record, de la memòria, del passat, etc.

3.7. Des de la LABoral Centre d'Art i Creació Industrial de Gijón[50]: "*Sembrar és estimar. Dissabte verd a la LABoral*".

Al voltant de la instal·lació titulada "*En Barbecho*" de l'artista asturiana Alicia Jiménez es va organitzar un taller de caràcter intergeneracional per tal que les persones grans hi participessin amb els seus néts. La instal·lació consistia en la "*creació d'un ecosistema autònom que reconstrueix espacialment un univers de valors atribuïts a la productivitat i el descans en base a la contraposició entre mecanismes de producció material i processos de creació-producció psicològics*". L'obra pretenia dur a terme una reflexió sobre el ritme vertiginós dels nostres sistemes de producció social, la necessitat i la valoració del descans com a element productiu en si mateix. **"*Sembrar és estimar. Dissabte verd a la LABoral*" va ser el títol del taller ofert les tardes dels dissabtes perquè participessin avis i nets en aquest taller i donava l'oportunitat de conèixer de primera mà l'origen i els propòsits que han portat a la creadora asturiana a concebre aquesta instal·lació**. El taller es van plantejar juntament amb l'Associació Libèl·lula Horta i de la Fundació Municipal de Serveis Socials de l'Ajuntament de Gijón.

Figura 31. Instal·lació d'Alicia Jiménez "*En Barbecho*" exposada al Centre d'Art i Creació Industrial La LABoral de Gijón del 21 de gener al 14 de març de 2010. Alicia Jiménez va ser la guanyadora del Premi LABoral_Experimenta l'any 2009 i va concebre aquesta instal·lació que es va exposar a la Sala Plataforma 1 del Centre. La instal·lació traslladava un camp de sembra al Centre on l'artista incloïa components tecnològics, interactiu i lúdics amb els que els que els visitants podien interactuar. Marí (2010) exposa que la instal·lació "*sembla descansar sobre dos tradicions o "invencions" de la història recent de l'art. Per una banda, aquella que fa que nombroses artistes de principis dels anys seixanta abandonessin les parets de la galeria d'art, el "cub blanc", separat del món real, per a realitzar la seva obra en la mateixa naturalesa, en el desert, apartats els més possible de qualsevol signe de civilització. "En Barbecho" enllaça amb major o menor èmfasi amb aquestes dues tradicions crítiques al*

[50] De La LABoral Centre d'Art i Creació Industrial de Gijón vaig parlar amb el responsable de Departament de Mediació, l'Iván Tobalina.

proposar una reflexió de caràcter social, sobre el valor i la noció del treball avui dia" (:27).

El taller esdevenia una acció oberta als avis i néts que volien aprendre i participar de la sembra, el trasplantament i la cura de la collita ecològica pel seu autoconsum, la seva posterior cura i recol·lecció metre duri l'exposició. Les persones que participaven en aquest taller podien gaudir d'aquesta obra que imita un camp de cultiu i inclòs podien contribuir en el projecte sembrant o regant els terrenys que l'artista havia preparat per a l'exposició, passant a formar part de l'obra exposada, convertint-se en artistes per un dia. Segons el responsable de les activitats educatives del Centre "*la intenció és seguir pensant, en la mesura del possible, en accions i activitats que els puguin treure de la rutina, que els apropin al Centre, a l'art en general i que tinguin a veure amb els seus coneixements i inquietuds*". De fet, com a conseqüència del bon acolliment de l'activitat, aquest mateix any es va posar en marxar un taller de cultiu ecològic també entre avis i nets que es duia a terme a l'hort del propi Centre. Tot i que en un moment només es va dur a terme per a nens titulant-lo "*Horta Guerrilla*" i els proposava participar intensament en el cultiu i l'arrengament de l'hort, tractant amb algunes de les tècniques d'agricultura ecològica i seguint la filosofia dels horts urbans.

3.8. Des del MuVIM de València[51]: "*El MuVIM, els majors i ...*".

Des del MuVIm es compta amb una sèrie de propostes educatives de caràcter permanent dins de les programació cultural del centre que inclou per una banda, els anomenats "*tallers didàctics*" i els cicles de cinema. La particularitat dels cicles de cinema són els fòrums que s'ofereixen de "*caràcter intergeneracional*" promovent el diàleg entre els participants, que normalment són estudiants universitaris i persones grans. Les propostes intergeneracionals propicien un apropament entre dos col·lectius, en aquest cas els joves i les persones grans, per mitjà de la cultura. **Es tracta d'involucrar als dos col·lectius que per les seves pràctiques, interessos, estils de vida, llenguatges, etc. sembla que visquin contraposats i que amb propostes com aquestes es pretén apropar-los.** Els joves poden adquirir coneixements, sabers i valors que les persones grans tenen molt interioritzats i conèixer les seves experiències vitals com a testimonis de primera mà d'esdeveniments històrics i per la seva banda, les persones grans es poden contagiar de l'entusiasme i vitalitat que caracteritza als joves i apropar-se al món simbòlic actual i així evitar un possible aïllament. No es tracta d'una proposta en la que

[51] Del MuVim de València vaig parlar amb la responsable del Departament Educatiu, Esmeralda Hernando.

"*el jove aprèn de la persona gran*" sigui que l'aprenentatge és recíproc *"i que busca aquesta relació "horitzontal entre persones de diferents edats, vivències i trajectòries a partir de la premissa bàsica que les dues parts tenen molt que aportar. Per tal que aquesta horitzontalitat sigui real considerem que les propostes en cap cas han de ser imposades sinó consensuades a través d'un interès comú (en aquest cas, el cinema) totalment independent de l'edat de cada participant. Evitant el direccionalitat, el paternalisme o la infantilització d'uns i altres*".

Figura 32. Díptic de les activitats ofertes per a les persones grans pel MuVIM (novembre 2009 a juny 2010). En els cicles "*El MuVIM, els majors i...*" s'inclouen conferències, debats, tallers, cine-fòrums i concerts amb un eix temàtic que canvia en cada exercici i normalment es desenvolupen a la Sala d'actes del museu gràcies a la col·laboració entre cinc instàncies: el MuVIM, el programa la Nau GRan del Servei d'Extensió Universitària de la Universitat de València-Estudi General, la Federació Valenciana d'Aules de Tercera Edat, el Centre de Formació Florida i la Càtedra d'Emèrits de la Comunitat Valenciana.

Per la seva banda, els tallers compten amb una llarga trajectòria i els talleristes presenten les seves propostes al Servei d'Assistència i Recursos Culturals de l'Àrea de Cultura de la Diputació. En aquest sentit, els seus responsables comenten que de cares a l'any vinent es "*plantejarien dues millores en aquest camp d'activitat: la primera d'elles, la dissociació del públic de "tercera edat" respecte els tallers d'adults i en conseqüència, la creació d'una programació específica. La segona de les millores a plantejar és la preparació de tallers didàctics intergeneracionals, tot comptant amb la col·laboració inicial d'estudiants de l'Escola de Treball Socia*l". Els tallers estan dividits en aquells que s'adrecen al públic adult i els que estan destinats específicament a les persones grans. Des d el Departament educatiu del Centre ens comenten que "*l'aparició dels tallers de tercera edat obeeix a la necessitat de segmentació i de selecció de les propostes. Ara existeix una oferta genèrica d'adults, on alguna gent de tercera edat també acostuma a apuntar-s'hi i, una específica de persones grans majoritàriament utilitzada per les entitats i, on*

també hi acudeixen algunes persones adultes. Aquestes etiquetes ens han resultat útils i és per això que continuem fent-les servir". Per que fa a la dinàmica dels tallers el formar és una introducció teòrica breu (d'uns deu o quinze minuts aproximadament) i després, la realització d'alguna activitat manual o la visualització d'algun audiovisual o l'exposició de les diferents opinions en relació algun tema.

3.9. Des dels CaixaForums[52] (Barcelona, Madrid, Palma, Tarragona, Lleida, Girona): "*El cafè-tertúlia*".

Dins de la programació de qualsevol exposició temporal realitzada en els equipaments culturals de CaixaForums es du a terme la proposta educativa "*Cafè-tertúlia amb les arts*" destinada específicament a les persones grans. De fet, els programes de persones grans són un dels signes d'identitat de la Fundació "la Caixa" i segurament en aquest punt convé recordar que l'interès per aquest col·lectiu es troba en els seus principis fundacionals de l'entitat quan era la Caixa d'Estalvis per a la Vellesa. Segons les responsables del Departament educatiu la proposta del "*cafè-tertúlia*" "*fomenta la participació activa de les persones grans en un ambient distès i apte pel diàleg. Després de la visita a les sales expositives té lloc una tertúlia que encara que parteix dels continguts de la mostra, pot arribar a convertir-la en una excusa per parlar i intercanviar punts de vista sobre temes relacionats. Tant és així que els últims anys hem tingut ocasió d'observar en les persones grans un creixement del interès per a l'art contemporani, decididament propiciat per la possibilitat que ofereix la tertúlia de connectar l'experiència artística amb l'experiència individual i compartir-la. La satisfacció que produeix assistir com educador a aquestes converses il.lustra perfectament una certesa: que al final aprenem dels espectadors més que ensenyem*". Aquesta proposta es manté permanent dins de les programacions d'activitats que acompanyen a les exposicions temporals de tots els equipaments CaixaForums.

La proposta comença amb la visualització d'un enregistrament que presenta els continguts de l'exposició als participants després, es continua amb una visita a les sales expositives acompanyats per un educador i tot seguit es convida als participants a fer un cafè o un te mentre comenten el que han vist. Aquesta proposta es pot dir que per una banda està basada en el diàleg igualitari (Flecha, 1997) el qual considera que les diferents aportacions són vàlides

[52] Dels equipaments CaixaForums de la Fundació la Caixa vaig parlar amb diversos membres del Servei educatiu principalment amb la Isabel Abad i la Montse Sampietro.

pels seus arguments i no per les posicions de poder de qui les realitza. En el diàleg igualitari aprenen totes les persones, tant visitants com professionals del museu ja que, totes les persones construeixen les seves interpretacions en base als arguments aportats. De fet, d'aquesta experiència que s'ha mantingut de manera permanent en totes les programacions expositives dels centres CaixaForums, n'han sorgit de molt similars en altres entitats com per exemple, des del 2010 a la Fundació Antoni Tàpies de Barcelona s'està duent a terme una activitat adreçada als majors de seixanta anys anomenada "*Cafè i Paraules*". Es tracta d'una visita comentada al voltant de l'obra d'Antoni Tàpies seguida d'una taula rodona i refrescos on els participants podran intercanviar les seves impressions.

Figura 33. Moment de la visita a l'exposició durant el "*Cafè-tertúlia amb les arts*" al voltant de l'exposició temporal "*FotoPress*" a CaixaForum Barcelona. La mostra tractava temes d'actualitat com la violència de gènere, els conflictes polítics i socials a Kènia i Veneçuela, o l'arquitectura espectacle a Dubai. La proposta del "*Cafè tertúlia amb les arts*" va néixer a finals dels anys noranta arrel de la necessitat d'atendre les persones grans que assistien als Esplais de "la Caixa" i que demanaven poder visitar les exposicions d'una manera més "*còmode*" i amb un espai per a poder dialogar amb els altres participants sobre allò que havien vist.

A més, com a experiència puntual, dins de l'exposició temporal "*Humà, massa humà*" es va organitzar una activitat destinada específicament per a les persones grans titulada "*Entre l'art i la memòria. Projecte de mediació entre els públics*". El títol de l'exposició, extret del llibre homònim de Friedrich Nietzsche, fa referència a aquesta visió de l'existència humana en què s'uneixen el drama i la celebració de la vida. El nucli central de la mostra està format per obres d'artistes espanyols de la col.lecció d'Art Contemporani Fundació la Caixa com Saura, Millares, Guinovart o Palazuelo, entre altres, a més d'obres emblemàtiques de Picasso, Miró i Tàpies provinents d'altres col.leccions de Barcelona que abordaven la representació de l'home amb un esperit tràgic i al mateix temps, inconformista. **Per a aquesta mostra es va crear un**

projecte educatiu per a tots els públics però especialment, per a les persones grans, persones de més de 60 anys que compartien un mateix context històric amb els artistes. Al mateix temps, es vol aprofitar la participació d'aquest segment de públic per connectar-lo amb les noves generacions.

El projecte contemplava un treball amb grups de persones grans, una proposta virtual de participació i documentació i un taller per a escolars. **La idea era que es produís un trasvassament d'experiències entre els participants a les diferents activitats.** L'anomenat espai interactiu estava situat a l'entrada de l'exposició i constava de quatre ordinadors damunt d'una taula i cadires. A la paret un text convidava a consultar i participar dels continguts de l'interactiu. Els objectius de l'interactiu eren per una banda, expandir la mirada a les obres més emblemàtiques de l'exposició vinculant-les amb la informació del context artístic i biogràfic dels autors, altres referències visuals i textuals que ajudessin a contextualitzar i interpretar les obres i a connectar-les amb el títol "*Humà, massa humà*" i les interpretacions i referències dels visitants recollides en els "focus grups" i cafè-tertúlies. Tal com comenten les responsables de la proposta "*en aquesta part de l'activitat esdevenia essencial la connexió de les obres amb el context històric i social d'Espanya dels anys cinquanta i seixanta que oferien les intervencions del públic de més edat*". L'altre objectiu de l'interactiu era proposar al públic general una reflexió a partir de la pregunta del què significa "*ser humà*".

El "*focus grup*" es plantejava com una edina de treball que permetia desenvolupar part dels continguts de l'espai interactiu de l'exposició "*Huma, massa humà*", així com recollir informació pel disseny de la resta d'activitats organitzades al voltant de l'exposició. Es va convocar una franja de públic que, com els artistes de l'exposició, han viscut la Guerra Civil Espanyola i la potguerra. **Es van visionar les projeccions de les obres d'art i es va iniciar una conversa que tenia com a finalitat potenciar per una banda, la lliure interpretació de les obres i per l'altra, concluir la reflexió cap al vincle entre les diferents propostes artístiques i el moment històric que les va generar.** Els objectius que es van plantejar per a l'articulació de les sessions amb el "focus grup" eren: reconstruir, a partir de les experiències vivencials dels participants, el marc contextual històric d'Espanya a les dècades dels anys cinquanta i seixanta, recollir i enregistrar amb càmara de vídeo aquesta informació per tal d'utilitzar-la en l'espai interactiu de l'exposició i treballar en la interpretació de les obres per part del públic per tal de tenir una primera experiència de cara al dissent dels cafès-tertúlia.

Els cafè-tertúlia que acompanyaven a l'exposició "Humà, massa humà" es van plantejar com una conversa al voltant de les obres centrada en el context històric dels anys cinquanta i seixanta que els participants van també viure de primera mà. Van visionar algunes imatges d'aquella època (com per exemple, imatges de la Barcelona d'aquell moment) i van parlar de les seves experiències. A més, van relacionar la informació aportada pels participants amb les vivències dels autors de les obres de l'exposició. **L'objectiu era posar en comú experiències d'un mateix context històric així com recollir la interpretació de les obres per part d'un públic que vivia en el mateix moment en què van ser creades.** Un cop finalitzada la tertúlia, es va proposar als participants que, de forma voluntària, que expliquessin a la càmera alguna de les vivències més interessants, per tal que recollir material videogràfic per a l'interactiu de l'exposició.

4. Les narracions personals de les persones grans com a recursos educatius dels museus.

Per tal de poder dur a terme programes educatius atractius pel col·lectiu de les persones grans, els museus necessiten entendre les seves necessitats educatives i les formes en què aquests aprenen depenent de la seva edat, les seves experiències i les seves preferències. De tal manera que, les característiques específiques d'aquest col·lectiu (edat, experiència, problemàtiques, etc.) configuren d'una manera determinada el seu procés d'aprenentatge. Encara que l'edat sol relacionar-se amb factors de deteriorament d'algunes facultats mentals (memòria, capacitat de concentració, etc.), aquestes queden en part compensades per l'adquisició d'uns coneixements a través de l'experiència, que augmenten la capacitat deductiva, d'abstracció, de relació d'unes idees amb altres, etc. En aquest sentit, "***les persones grans tenen una riquesa d'experiències, d'habilitats, de saviesa, de temps,... en definitiva, un potencial creatiu que fins ara s'ha mantingut pràcticament ignorat.*** *Les persones grans representen un dipòsit cada vegada més gran de recursos sense explotar que ja no podem ignorar*" (Lowe, 1999:3). Així doncs, les contribucions que les persones grans poden fer a la societat són enormes si els programes educatius estan disposats a recollir-les i posar-les en valor. Les persones cada vegada es jubilen abans i estan més preparades intel·lectualment i per tant, més predisposades a ocupar el seu temps en propostes culturals com les visites als museus tenint en compte que "*l'educació permanent pot ajudar als jubilats a superar els sentiments d'impotència al seleccionar propostes educatives significatives que promoguin la competència, l'assoliment i el reconeixement*" (Cruse i Thompson, 1993:35). Els records i les memòries juguen un paper actiu en el procés d'aprenentatge de les persones grans, les experiències passades estan relacionades amb les altres de noves.

Tanmateix, els museus han de veure a les persones grans com a recursos educatius confeccionant propostes basades en les seves experiències. Les persones sovint adhereixen diversos significats als objectes expositius degut a les seves pròpies experiències. De fet, alguns museus ja s'han adonat que les persones grans esdevenen grans recursos de coneixement. **Les seves experiències i memòries proporcionen als museus informacions sobre esdeveniments del passat, mentre que els museus poden utilitzar els seus propis recursos per a provocar aquests records.** De fet, en aquest sentit, els museus usen els objectes expositius com a eines educatives. L'ús d'objectes expositius es converteix en un procés creatiu a través del qual els participants projecten les seves vivències, emocions i records sobre ells i conseqüentment, els objectes expositius esdevenen "*objectes socials*" (Simon, 2010). Els objectes els hi permeten evocar records i al mateix temps, provocar diàlegs entre els participants. D'aquesta manera, els museus a través dels seus objectes ofereixen valuoses oportunitats d'aprenentatge que poden provocar canvis en el comportament personal ja sigui a nivell cognitiu (comprensió, organització i record de la informació), afectiu (expressió de les emocions, espiritualitat i creixement personal) o social (interacció amb altres participants, relacions intrapersonals, conducta cívica, valors comunitaris).

Els objectes esdevenen un dels dispositius més efectius utilitzats pels programes educatius dels museus tenint en compte que "*la raó més important i interessant de l'existència d'un museu és la possibilitat que els objectes tenen per estimular experiències humanes significatives*" (Williams, 1992:118). L'ús d'objectes permet el lliure intercanvi d'idees, experiències personals i l'oportunitat d'aprendre alguna cosa nova. A més, les persones grans apliquen la nova informació amb les seves experiències prèvies i precisament els objectes expositius permeten aquests tipus d'associacions. Quan s'ensenya amb objectes, els participants connecten aquests a les persones, als esdeveniments personals, als fets generacionals, etc. A l'establir aquests vincles amb els objectes, les persones grans comprenen millor la nova informació relacionant-la a experiències passades. En certa manera, **pel col·lectiu de les persones grans l'experiència és encara més important que per altres col·lectius, com poden ser els joves, perquè la rememoració de fets passats és una part integral del seu procés d'envelliment.** Les persones grans es beneficien del fet de recordar el passat i és una manera de mantenir-se actius, augmentant-los-hi sovint l'orgull i l'autoestima. Recordar el passat és un procés actiu i les persones grans que participen en propostes emmarcades dins de la tendència educativa basades en el record estan mentalment estimulades i compromeses positivament en l'auto millora.

D'altra banda, les persones grans tendeixen a disminuir més la memòria a curt termini que la memòria a llarg termini per tant, els objectes esdevenen eines de gran utilitat ja que, la majoria dels nostres records s'entrellacen entre ells. Per exemple, si l'educador mostra a un grup de persones grans un rentador de fusta antic, els participants poden tenir records de la seva mare rentant la roba de la família, el què s'utilitzava com a sabó, etc. L'ús d'objectes per a despertar memòries involucra a cada participant en la proposta educativa. **La implementació de programes basats en els objectes permet als participants involucrar-se a diferents nivells, ja sigui a través del diàleg, l'observació, l'anàlisi, etc.** De fet, a diferència de qualsevol altra institució, el museu ofereix l'oportunitat per connectar les persones amb actes d'atenció per a fomentar l'intercanvi d'idees, pensaments, experiències, etc. a través dels objectes expositius. Conseqüentment, els educadors es converteixen en els facilitadors i no en els transmissors de coneixements creant aquesta mena de relació experiencial entre participants i objectes. A més, en un ambient on l'educador i els participants es donen suport uns als altres, la voluntat d'aprendre i participar augmenta.

Els museus tenen els mitjans i els recursos per fomentar la millora de la qualitat de vida de les persones grans a través de programes educatius. Un exemple d'aquest tipus de proposta és **el programa titulat "*Memòries i Coses*"[53] dut a terme per l'Associació Educativa de Treballadors d'Escòcia en motiu de la creació del Museu d'Història del Poble a Edimburg a finals dels anys vuitanta**. El Museu està dedicat a la vida i al treball de la gent d'aquesta ciutat des de finals del segle divuit fins a l'actualitat. En aquest cas, el programa va ser el resultat de reunir informació sobre temps passats a través de les aportacions de les persones grans durant els dos anys que va durar el projecte. Recordar el passat és d'extrem valor per a l'estimulació mental que permet als participants reconèixer les seves habilitats i coneixements tot retrobant valor sobre el seu passat.

Segons el seus responsables, el programa "*Memòries i Coses*" es va elaborar en funció d'una sèrie d'objectius entre els quals hi havia: elaborar col·leccions d'objectes manipulables que poguessin ser intercanviades a altres institucions; tenir grups permanents a la comunitat que participessin en els programes dels museus i en la seva oferta i aquests participants avaluessin

[53] El programa *"Memòries i Coses*" està descrit a la tesis doctoral de Jennifer Lowe (1999) titulada "*A Stroll Down Memory Lane: Museums Reinventing Programs for Older Adults*". Seton Hall University.

els serveis emprats; formar un grup d'històries de vides dels participants que proveiran d'informació pel nou museu i dur a terme dues exposicions basades en els treballs i el contingut de les narracions dels participants. **Els participants van ser encoratjats a compartir les seves històries i coneixements sobre els objectes així com a adquirir informació de la resta de participants i dels educadors del museu.** La majoria de grups arribaven amb autobús al Museu i estaven acompanyats pel personal de la seva pròpia institució. Una vegada el grup estava assegut, els educadors es presentaven ells mateixos i les activitats que es durien a terme. Els sessions van ser enregistrades sense cap objecció per part dels participants. El programa consistia principalment en la manipulació d'objectes, preguntes obertes, converses, etc. Els educadors presentaven els objectes d'un en un, el repartien entre el grup i cada objecte era acompanyat de preguntes obertes per tal de generar diàlegs entre els assistents. Tals preguntes incloïen "*com faríeu servir això?, com utilitzaríeu aquest objecte? perquè la gent va parar de fer servir aquest estri?*". Aquestes qüestions animaven als participants a introduir-se en debats sobre la seva infantesa i joventut. Molts van llançar-se a compartir memòries i experiències de primera mà. Totes aquestes respostes van ser enregistrades i posteriorment, transcrites per tal de ser utilitzades per futures exposicions i per la col·lecció permanent del Museu. **Mitjançant aquest programa les persones grans va ser encoratjades a participar de forma activa i van ser tractats com a educants**. Els programes basats en objectes van estimular als participants física i mentalment. A través d'un ambient segur i agradable per a l'aprenentatge, el programa va incrementar la satisfacció viscuda pels participants.

Segons els responsables del programa (Lowe, 1993) el seu èxit es deu principalment a dos motius el primer, perquè la majoria dels participants van gaudir compartint records i experiències i escoltar la valoració de la resta d'assistents va ser una experiència enriquidora per molts i en segon lloc, perquè el Museu va utilitzar abstractes de les transcripcions en exposicions d'objectes posteriors. Amb tot, per part de l'organització del projecte s'assenyalen algunes millores a tenir en compte per a la creació d'altres programes similars com per exemple, evitar les escales i estar de peu molta estona, treballar en un ambient confortable, utilitzar taules rodones, disposar les cadires en forma circular o semi-circular, etc. **Els educadors han de considerar les necessitats físiques dels participants com una part integral del procés d'aprenentatge.** A més, dur a terme una introducció inicial del Museu i del programa en les institucions on es troben les persones grans prèvia a la visita al Museu, crearà un lligam i sensació de seguretat amb l'educador i una certa familiaritat amb el Museu i la seva oferta. Aquests fets permetrien que el programa funcionés de manera més àgil.

III. DISSENY I METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

> "*Els investigadors postmoderns rebutgen la mateixa idea d'una realitat fixa i cognoscible (...) és impossible que existeixi un observador imparcial que registri objectivament els secrets de la naturalesa (...) el propi acte d'observar implica a l'observador amb l'objecte d'estudi, segant els resultats*"
>
> Rifkin, (2000:252)

1. Alguns referents metodològics que emmarquen la investigació.

En aquest capítol es parla de la metodologia de la investigació la qual ve determinada "*pels interessos de la recerca, les circumstàncies de l'escenari o de les persones a estudiar i, per les limitacions pràctiques a les que s'enfronta l'investigador*" (Taylor i Bogdan, 1992:104). Així doncs, **el mètode d'investigació escollit depèn, per un costat de la naturalesa del problema investigat i per l'altra, de la perspectiva entesa com enfocament**. Dit en altres paraules, la metodologia és una manera de mirar i abordar la realitat. Una vegada es parteix d'una determinada manera de veure els processos socials i l'acció humana, no és possible escollir la metodologia arbitràriament (Sánchez de Serdio, 2007). Dels dos grans enfocaments metodològics existents, el quantitatiu i el qualitatiu que Marín (2003) ha definit dient "*els enfocaments quantitatiu i qualitatiu: mesurar els resultats o comprendre els processos*" (:449), en aquesta recerca es va optar per la metodologia qualitativa. A diferència de la metodologia quantitativa caracteritzada per "*adoptar com a models els mètodes de treball de les ciències experimentals: una potent base matemàtica i sofisticats instruments de mesura que ens permetin donar amb les equacions de validesa general para explicar en quina mesura estan relacionades les variables que intervenen en el fenomen*" (Pérez Serrano, 1994:43), s'escull la metodologia qualitativa perquè, "*consisteix en descripcions detallades de situacions, esdeveniments, persones, interacciones i comportaments que són observables. A més, incorpora el que els participants diuen, les seves experiències, actituds, creences, pensaments i reflexions, tal i com són expressats per ells mateixos*" (Pérez Serrano, 1994:46). En aquesta recerca orientada cap el treball directe en el context d'interacció es recull informació subjectiva de les persones implicades des de la pròpia investigadora fins als actors més rellevants.

"*No concebo la metodologia com un mer repertori de tècniques d'obtenció de dades. En realitat és més rigorós i productiu pensar-la com una sort de teoria pràctica, com una materialització dels preceptes teòrics en unes maneres de fer que han d'impregnar tot el procés d'investigació, no només en la recollida de dades. Amb aquesta reflexió 'in mente', al llarg del desenvolupament de l'estudi he concebut la metodologia com un pensament en l'acció, quasi com una ètica en sentit epistemològic, és a dir com una actitud, un mode de vida*" (Sánchez de Serdio, 2007:98)

Aquesta recerca s'emmarca dins el paradigma crític perquè analitza la realitat per intentar canviar-la des de la mateixa pràctica. L'anàlisi crítica té com a objectiu transformar la pràctica educativa a part de descriure-la i comprendre-la (Cohen i Manion, 1990). Això vol dir que s'ha fet una aproximació al tema d'estudi a partir dels significats i intencions dels actors socials que hi han intervingut (educadors, alumnes de l'Aula, investigadora, etc.) amb l'objectiu de transformar la pràctica educativa en els museus. Es tracta d'una investigació en l'acció orientada a la resolució crítica de problemes. Alguns autors, com Bartolomé (2004) consideren que és difícil trobar una investigació en l'acció que s'ajusti estrictament a un enfocament determinat normalment, els més corrents són l'interpretatiu i el crític però, l'autora parla d'un paradigma nou, l'emergent, considerat un paradigma pel canvi o pels serveis humans. Per la seva banda, **normalment es situa la investigació en l'acció dins del paradigma d'investigació social que aspira a salvar la separació històrica entre la teoria i la pràctica (entre el món dels investigadors acadèmics i el dels dedicats a pràctiques socials)** (McKernan, 1999). L'origen d'aquest paradigma consisteix a permetre que les persones desenvolupin un rol actiu en la millora de les condicions de la seva existència. Per l'autor, si la ciència social interpretativa és un instrument per a transformar reflexivament les condicions de la pròpia existència, la investigació en l'acció constitueix un resultat del desenvolupament del paradigma de la ciència social interpretativa.

Taula 13. Síntesi dels principals enfocaments metodològics (Marín, 2003: 465)

Enfocament:**quantitatiu/ positivista**: medició exacta de variables i resultats	**orientació temàtica i metodològica**	Enfocament: **qualitatiu/hermenèutic**: comprensió de processos

- Datació i catalogació de documents. - Classificació en períodes o etapes.	**històrica** - Treballa amb documents del passat: llibres, manuscrits, fotografies, dibuixos, plans, material escolars, edificis.	- Contextualització - Relats interpretatius - Històries orals
- Estudis demogràfics - Longitudinal - Transversal - Correlacional - "Ex post facto" o retrospectiva	**descriptiva** -Treballa indistintament amb documents contemporanis o amb persones i grups.	- Observació participant - Etnogràfic - Comparatiu - Avaluació - Estudi de casos
- Pre-test/Post-test d'un grup - Pre-test/post-test amb grup de control	**experimental** - Treballa amb grups de persones en contextos naturals o en laboratoris	- Investigació en l'acció
- Nous instruments d'observació o medició de variables de l'aprenentatge arts visuals	**teòrica i metodològica** - Treballa amb conceptes i idees multidisciplinars	- Fenomenològica - Constructivista - Feminista - Cognitivista

Principalment, he utilitzat la metodologia de la investigació vinculada a l'acció, entre d'altres motius, perquè em permetia convertir-me en investigadora de la meva pròpia pràctica laboral. Tal com diu Latorre (2004) el que és fonamental en la investigació en l'acció "*és l'exploració reflexiva que fa el professional de la seva pròpia pràctica i de les situacions en què es desenvolupa, assumint la responsabilitat de descobrir els efectes de les polítiques institucionals i grupals i els valors i les interaccions socials que, realment, afavoreixen*" (:24). Així doncs, en aquesta recerca pretenia esdevenir una educadora de museu reflexiva ja que, el ritme trepidant de treball en el que ens trobem immersos dia a dia per una banda i, la manca de consolidació dels educadors de museu com a professionals de "*ple dret*" en el context museístic per l'altra, dificulta que es puguin establir els mecanismes suficients per tal de poder reflexionar sobre les nostres pràctiques i poder construir un saber professional des de la realitat del dia a dia (Colomer i Blàzquez, 2007). Per tant, des de la situació actual en que es

troba l'educador en el museu esdevé complicat aconseguir l'equilibri entre reflexió i rutina, entre pensament i acció tal com comenta Dewey (1989).

D'aquesta metodologia també m'interessava que l'investigador assumeix juntament, amb els altres subjectes implicats en la recerca, el compromís de transformar la problemàtica sobre la que s'està treballant. En el meu cas, **el que perseguia era proposar accions destinades al col·lectiu de les persones grans que fomentessin una educació al museu basada en la comunicació, la interpretació i la construcció de significat compartit** i que per tant, s'allunyessin dels formats més tradicionals de l'educació al museu. Conseqüentment, amb l'objectiu principal d'explorar experiències educatives en el marc expositiu del museu, partint de la idea que les persones grans es poden convertir en visitants actius, creatius i capaços de construir coneixement, vaig plantejar la realització d'una acció a la qual, seguint el procés de la investigació en l'acció, després de ser dissenyada, planificada, executada i analitzada, en va seguir una segona modificada a partir de les conclusions de la primera. En aquest punt, haig d'esmentar que des del principi de la recerca em va preocupar la idea que els canvis que es duguessin a terme a través d'aquestes accions només constituïssin influències passatgeres i no acabessin tenint l'arrelament en la programació de l'entitat que els educadors i jo mateixa desitjàvem. En aquest sentit, estic d'acord amb Cohen i Manion (2002) quan afirmen que "*qui aposta per la investigació en l'acció creuen que poc es pot aconseguir si només una persona està involucrada en canviar les seves idees i pràctiques"* (:276). Per aquesta raó, es tendeix a animar i emfatitzar la "*investigació cooperadora*" que involucri a tots els membres possibles de les entitats implicades, en aquest cas, des de la direcció dels centres, educadors, tècnics, alumnes, etc. amb la finalitat d'incloure de manera regular propostes educatives dirigides a les persones grans dins de la programació habitual de l'entitat.

Tanmateix aquesta és una recerca que s'apropa al anomenat "*disseny emergent*", contraposat al "*disseny projectat*", el qual deixa la porta oberta a "*l'estil qualitatiu propi*" procedent de principis i criteris alternatius en cada una de les fases i on la flexibilitat, en quant als mètodes d'investigació, és crucial (Vallés, 2003). En aquest sentit, es pot dir que **he concebut aquest estudi d'una manera flexible en quant a l'ús de diverses formes d'investigar ja que, apart de la investigació en l'acció, m'aproximo a tècniques i mètodes d'altres metodologies com la investigació narrativa, etnogràfica o l'estudi de cas**. La investigació etnogràfica, tenint en compte que el seu objectiu principal és descobrir i explicar els modes en que les persones –situades en el seu propi treball quotidià- actuen, responen i maneguen les situacions del seu dia a dia (Humphreys, 2005), em serà útil per apropar-me a alguns dels personatges que han

format part de la recerca (educadors de museu, alumnes de l'Aula, coordinador de l'Aula). La investigació narrativa m'interessa perquè té en compte les condicions personals (sentiments, expectatives, reaccions, ideologies, etc.) tant de l'investigador com dels subjectes, així com les condicions socials (ambient, característiques del lloc, context, etc.) (Connelly i Clandinin, 2006). En algunes ocasions, durant la recerca, m'he convertit en una observant no participant que és aquella que et separa de les activitats del grup que s'està investigant i evita ser un membre del grup i que és una figura pròpia de l'estudi de cas (Cohen i Manion, 2002).

D'altra banda, aquesta és una investigació situada (Haraway, 1995), centrada en la meva praxis, que no busca la "*veritat*" i que per tant, entronca amb les idees del construccionisme social, que rebutja que el coneixement sigui una percepció directa de la realitat. En aquest sentit, Gergen (1996) ens recorda que "*els termes i les formes per mitjà dels quals aconseguim la comprensió del món i de nosaltres mateixos són artefactes socials, productes d'intercanvis situats històrica i culturalment i que es donen entre persones*" (:93). El que significa que no hi ha manera de conèixer la realitat de forma objectiva i que els coneixements sempre són parcials ja que, sorgeixen a partir de les circumstàncies semiòtico-materials de les posicions i articulacions particulars que estan en continua transformació. És a dir, des de diferents posicions de subjecte es viuen diferents realitats i conseqüentment, hi ha una relació immanent entre la posició de coneixement i el coneixement generat (Haraway, 1995). Per tant, **qualsevol lectura de la realitat no pot ser entesa fora dels punts de vista des dels quals es produeix i la investigadora només pot produir una certa versió**. Amb això, vull dir que aquesta és la meva versió sobre els esdeveniments, percepcions, observacions, conclusions que s'han desenvolupat al llarg de la recerca.

Figura 34. L'escala de cargol del Museu del Vaticà a Roma, dissenyada per Giuseppe Momo l'any 1932, em recorda un dels trets fonamentals de la investigació en l'acció, la qual s'organitza com una espiral de cicles d'investigació utilitzant a cada cicle les fases de planificació, acció i reflexió.

La major part de les dades obtingudes provenen dels enregistraments audiovisuals de les dues accions i de les anotacions fetes durant les observacions no participants. També he dut a terme entrevistes en profunditat en diverses sessions tant als educadors, com al Coordinador de l'Aula i als dos alumnes de l'Aula que han participat de les dues accions que es van dur a terme. A més, tant els educadors com jo mateixa hem confeccionat relats de les nostres experiències al voltant de les accions i de la pròpia pràctica laboral. Conseqüentment, per a la triangulació, tenint en compte que aquesta combina les perspectives de diversos actors dins d'un entorn d'investigació es va disposar de les dades recollides per tal de ser comparades i contrastades (Elliott, 1990). En aquest cas **es tracta d'una triangulació metodològica i d'informació ja que, es portava a terme recollint dades per múltiples mètodes d'investigació** (entrevistes, anàlisis documental, enregistraments audiovisuals, etc.). Vaig optar per la triangulació tenint en compte que, la proposta de mètode únic només produeix dades limitades i a vegades enganyoses en contextos com l'educatiu.

En ocasions em plantejava sobre la validesa de la meva investigació ja que, la meva recerca podia resultar relativament "*petita*" sobre el terreny. De fet, el tema de la validesa es considera un dels punts més febles de la recerca qualitativa en general i en concret, de la investigació en l'acció. Alguns autors han dit que esdevé un mètode d'investigació que li falta rigor científic però, tal com ens recorden Cohen i Manion (2002) "*els vertaders factors que la fan diferent són l'antítesi de la investigació experimental vertadera*" (:271). A la investigació en l'acció se l'ha acusat que el seu objectiu és situacional i específic; la seva mostra es restringida i no representativa; que té poc control sobre les variables independents i que les seves troballes no són generalitzables sinó, restringides a l'entorn en el que es desenvolupa la recerca (Escudero, 1990). Per tot això penso que, **la validesa d'aquest tipus d'investigació es troba a "*l'aquí i l'ara*", tenint en compte que la teoria extreta de l'experiència no pot ser aplicable a altres situacions** (Tickle, 1994 citat a López 2009). Hi han autors que pensen que en les investigacions qualitatives és més apropiat parlar de credibilitat que de validesa (Rodríguez, Gil i Garcia, 1996) en el sentit que "*tindrà validesa quan el procés metodològic de la investigació es faci creïble*" (:85). Pels autors la credibilitat fa referència a l'existència d'un isomorfisme

entre les dades recollides i la realitat, entre els resultats d'una investigació i la percepció que qui participen posseeixen de la realitat.

2. Plantejament del problema.

En el cas de la investigació en l'acció, el projecte de recerca s'inicia amb la identificació d'un problema sobre el qual es vol actuar encara que, en la majoria dels casos, el que es vol investigar té més el sentit d'una preocupació que d'un problema pròpiament dit (Latorre, 2004). Els problemes objecte d'estudi d'una recerca poden sorgir de múltiples situacions: de l'observació sistemàtica, d'una entrevista informal, de la suggerència d'algun investigador, de la lectura d'algun material bibliogràfic, etc. En el meu cas, haig d'advertir que no es tractava d'un problema pròpiament dit sinó, més aviat d'una preocupació que, al inici va ser de caire personal però que, una vegada expressat "*en veu alta*" als educadors i als altres implicats en l'estudi, es va convertir en una àrea d'interès i curiositat pels participants de la investigació.

> "*Vaig mirar el rellotge i eren les vuit menys deu. Si m'afanyava encara arribaria a El Cercle. Cada dissabte quedaven a partir de les set, encara que, jo m'incorporava després d'acabar la visita guiada. Plovia. Vaig obrir el paraigües i quan ja estava travessant la porta, dues dones grans m'aturen. Penso que es perquè volen comentar-me alguna imatge de l'exposició. Les conec perquè visiten el Centre tot sovint, tant a les visites guiades com als cicles de conferències. Però, no. No volen parlar de cap pintura. Una d'elles m'explica que el seu nét també havia vingut a veure l'exposició però que, havia fet una "espècie de gimcana" on havia hagut de buscar fragments de "quadres perduts", pintar algun quadre inacabat, inventar-se alguns títols, etc. Em pregunten si fem alguna activitat similar per a les persones grans. Els hi dic que no i em responen que, a elles, els hi agradaria molt visitar l'exposició "d'una manera diferent, potser a través d'alguna visita com la que fan els seus néts". Quan arribo a El Cercle, li comento a l'Imma. Les dues coincidim en que hi farem alguna cosa".* Diari de camp, primavera 2006

Així doncs, com educadora em preocupava constatar que la major part de museus consideressin als seus visitants com a subjectes passius, que assistien a la institució museística a "*consumir*" algun tipus d'activitat, en comptes de considerar-los com a agents actius en la construcció de significat de les exposicions. Aquest fet s'agreuja en el cas de les persones grans com a visitants de museus ja que, els estereotips que existeixen d'aquest col·lectiu són el d'una

audiència desmotivada, reticent i amb poc interès cap a la vida cultural en general i pels museus, en particular (Pastor, 2004). Ja a les VI Jornades Nacionals de DEAC de Museus (1988) es va concloure que entre les raons que justificaven aquestes reticències d'aquest públic a assistir als museus hi havia la dificultat dels accessos no només físics sinó també, mentals, provocats per una banda, per la por a allò desconegut ja que, el museu pot resultar una entitat molt intimidatòria i per l'altra, a alguna experiència desagradable degut a itineraris excessivament llargs, falta de seients, textos amb lletra petita, etc. Aquests fets, lligats a les característiques particulars de la generació actual de persones grans en la que molts d'ells han treballat en oficis en el cas dels homes o s'han dedicat a les tasques domèstiques, en el cas de les dones, no ha propiciat interès cap el que es podria anomenar "*món de la cultura*" en general incloent, l'hàbit de les visites als museus i exposicions. Com a resultat, **la major disponibilitat de temps lliure de les persones grans no es tradueix en un increment de participació en activitats d'oci de caràcter educatiu i cultural com podria ser la visita a un museu**.

D'alguna manera, a partir del comentari d'aquelles dues persones, em vaig començar a qüestionar si seria possible elaborar una proposta educativa on les persones grans es convertissin en constructors actius de processos, continguts i realitats a través de testimonis, experiències, memòries, etc. Per aquesta raó vaig proposar-me realitzar una investigació en l'acció a partir d'una experiència pilot que permetés analitzar les connexions entre aquests dos agents: persones grans i objectes museístics de les exposicions i avaluar els resultats en el desenvolupament de les dinàmiques educatives. **Les accions que es plantejaven eren un intent d'explorar alternatives educatives per a les persones grans on es fomentés una construcció personal i social, com un procés de comunicació en la que els involucrats intercanvien significants al voltant d'allò que els interessa**. Com a resultat, l'educació s'entendria com un procés de col·laboració, en la mesura que aquesta es porta a terme amb la implicació de tots els que s'involucrin en ella.

3. Preguntes d'investigació.

Seguint amb les fases que requereix una investigació, calia convertir aquesta preocupació personal en preguntes concretes d'investigació tenint en compte que "*el coneixement només existeix com a producte dels interrogants que ens formulem*" (Unger, 1994:175). Encara que pot semblar una paradoxa, les preguntes es van anar precisant a mesura que avançava el projecte i de fet, Latorre (2004) adverteix a l'investigador que "*no es preocupi sinó aconsegueix*

plantejar la pregunta al inici amb precisió, sol passar; a mesura que el projecte avanci tindrà temps per a precisar-la" (:43). A més, durant el període que ha durat la recerca, aquestes s'han anat formulant, eliminant i apareixent noves preguntes. També Flick (2004) en aquest mateix sentit remarca que, **l'investigador s'enfronta al problema de la formulació de les preguntes no només al principi de la investigació, quan l'estudi o el projecte es conceptualitza sinó, en vàries fases del procés: al conceptualitzar el disseny d'investigació, al entrar en el camp, al seleccionar els casos i al recollir les dades**. De fet, a l'inici de tota investigació, més que plantejar les qüestions de manera específica, vaig optar per identificar algunes àrees en les que creia que, com a professional i investigadora, podria dur a terme alguna acció que milloraria la seva situació actual (Latorre, 2004).

Taula 14. Àrees millorables a través de la investigació (inici de la recerca)

Propostes educatives dels museus dirigides a les persones grans: n'hi ha? com són?; hi ha plantejaments alternatius?; què ens diu l'experiència com educadors?
Les experiències educatives "*alternatives*" als museus: han "*incorporat*" les veus dels públics?; com?
Participació activa dels visitants en els museus: què vol dir?; què en fan els museus de les interpretacions subjectives de les persones grans?; com es poden plasmar aquestes interpretacions a les exposicions o a les activitats?
Els educadors de museu: reflexionen sobre la seva pràctica professional?
Les persones grans: què busquen en el museu?; quina visió tenen d'ells?

Una vegada identificades les àrees problemàtiques i a mesura que avançava la investigació i les lectures bibliogràfiques, les preguntes van esdevenir més específiques. Amb tot, a mitjans curs de la recerca, continuaven sent massa ambicioses per respondre.

Taula 15. Preguntes de la investigació (mitjans de la recerca)
Hi ha algun tret distintiu en la construcció de significat de les persones grans en els museus i els seus professionals? Podem assenyalar que les històries personals tenen valor en la construcció dels significats de les persones grans? En quin tipus d'activitat es senten més còmodes les persones grans en el museu? En quins aspectes de l'obra d'art es fixen més les persones grans, en els formals, estètics, temàtics, etc. Quin tipus de contingut (cognitiu, afectiu, personal, social) són més comuns en les històries personals de les persones grans? Com influeixen els museus en els processos de comprensió i d'aprenentatge de les persones grans com a visitants?

Finalment, per elaborar i ordenar les preguntes definitives de la recerca vaig decidir regrupar-les al voltant de les paraules claus de l'estudi: educadors, museu i persones grans.

Taula 16. Preguntes definitives de la investigació
En relació als educadors:
Com els educadors creen els seus missatges a partir d'idees preconcebudes al voltant de qui és el receptor? Quines són les preconcepcions dels educadors de museu respecte a les persones grans com a visitants de museu? Quins són els modes de relació pedagògics dels educadors a l'hora d'apropar-se a les persones grans com a visitants de museu? Com poden facilitar els educadors que les persones grans tinguin una "*relació experiencial*" amb l'exposició?
En relació al museu:
Quines tendències educatives esdevenen més apropiades per estimular una participació activa durant la visita a una exposició, en el cas de les persones grans? Perquè les propostes educatives dels museus es plantegen sempre al voltant del discurs de l'exposició? Quines eines poden utilitzar els museus per a donar la veu als visitants? Quins mecanismes va establir el museu per a fomentar una participació activa dels participants? Quina és la importància de les històries personals (memòries, imaginacions, opinions, etc.) en la construcció de significat en relació a les exposicions, en el cas de les persones grans?

En relació a les persones grans:
Com pot aprendre un visitant aprendre a "*fer el seu propi significat*" d'una experiència al museu? Quina classe de significat construeixen les persones grans en els museus? Els visitants estan disposats a participar activament en el museu? Quins factors influeixen perquè els hi satisfaci la seva participació en alguna activitat al museu?

4. Objectius de la investigació.

Alguns investigadors com Pérez Serrano (1994) defineixen els objectius de les investigacions com aquelles fites que es volen aconseguir amb l'execució de l'acció planificada i per tant, és convenient presentar-los de manera concreta i realista. Els objectius en una investigació són el punt central de referència, són els que conformen la seva naturalesa més específica i li donen coherència al pla d'acció. **Tenint en compte que la investigació en l'acció té un doble propòsit, d'acció per a canviar una organització o institució, i d'investigació per a generar coneixement i comprensió, en aquesta recerca, els objectius els vaig plantejar al voltant d'aquests dos grans eixos**. Per una banda, hi han aquells objectius que lliguen amb la investigació en l'acció com a estratègia per a dinamitzar el museu de cares a les persones grans a través de l'elaboració de pràctiques educatives que s'adeqüin a les seves necessitats i en les quals se'ls consideri com a visitants actius (objectius d'acció).

- *Proposar pràctiques educatives per a les persones grans, que potenciïn la construcció de significat compartit al voltant de les exposicions i en els quals esdevinguin participants actius.*
- *Trencar amb la visió unidireccional dels projectes expositius i potenciar la vinculació emocional a través de relats significatius i amb propostes intergeneracionals.*
- *Reconstruir les experiències de les persones grans en programes de caràcter cultural i educatiu organitzats al voltant de les exposicions i en el context museístic.*

Per l'altra banda, es troben els objectius relacionats amb la investigació en l'acció com a estratègia per dur a terme pràctiques reflexives, que afavoreixin el desenvolupament professional (objectius d'investigació). En el cas d'aquesta recerca, es concretaria en la persecució que l'educador de museu pugui esdevenir un professional reflexiu i per tant, al llarg del recorregut es faran visibles els processos de formació professional, el seu rol dins de

l'entitat museística, les seves relacions amb els altres professionals i amb els visitants, etc. Es tracta de dues dimensions que s'entrellacen al llarg de tota la recerca perquè, en certa manera, una condueix a l'altra o, una és conseqüència de l'altra.

- *Instaurar la cultura investigadora entre els professionals del museu, considerant-la una activitat autoreflexiva amb la finalitat de millorar la seva pràctica laboral.*
- *Contrastar quina és la posició de l'educador de museu en relació amb la institució i la resta de professionals del museu.*
- *Identificar com es construeix la identitat de l'educador de museu, com es defineix la seva pràctica professional i com aquesta encaixa amb la filosofia del museu.*

5. Justificació de la investigació en l'acció per a aquesta investigació.

Són diversos els motius que em van empènyer a escollir la metodologia de la investigació en l'acció en aquesta investigació. El primer motiu seria la voluntat que en els museus hi hagin professionals capaços d'investigar sobre la seva pràctica laboral. En aquest sentit, Dewey (1989) ja va defensar la idea que el professorat havia de convertir-se en generador de coneixement i de fet, la seva visió del professorat com a estudiant que aprèn, prefigura el concepte del "*professorat com a pràctic reflexiu*" que més tard desenvolupa Schön (1998). El segon motiu va ser la necessitat de superar els binomis teoria i pràctica en el món museístic. En aquest sentit, la investigació en l'acció podia ajudar a apropar diferents cultures amb un objectiu comú i combinant pràctica i investigació. Tradicionalment, la teoria consistia en il·luminar la pràctica i indicar a les persones que s'hi dedicaven el camí que s'havia de seguir ara bé, aquí es defensa la idea que teoria i pràctica han de trobar un espai comú de diàleg i a partir d'aquí, hi ha d'haver una reformulació continua d'ambdues. Per últim, el tercer motiu que em va guiar cap a l'elecció d'aquesta metodologia va ser el fet de trobar nombrosos punts de contacte entre la tendència educativa de caràcter inclusiu al museu i les característiques de la investigació en l'acció, com poden ser que el poder es comparteix, que s'estableix el diàleg igualitari entre els membres de la recerca, que es dona un aprenentatge progressiu i públic a través de l'espiral autoreflexiva.

5.1. Potenciar la formació de professionals reflexius al museu.

Com ja he manifestat anteriorment, em situo com a professional reflexiva per tant, en aquest sentit, prenc decisions, interpreto la meva realitat i creo situacions noves a partir dels

problemes de la pràctica quotidiana amb la finalitat de millorar-la o transformar-la (Latorre, 2004). Conseqüentment, em plantejo **el museu com un espai d'investigació i desenvolupament professional i no com un espai passiu, erudit, que no motiva ni aprendre ni investigar**. Només amb professionals que integrin, en la seva pràctica, la funció investigadora com a mitjà d'autodesenvolupament professional institucionalitzarem la cultura investigadora al museu. De fet, la cultura reflexiva del museu (Padró, 2000) sorgeix com a resposta a l'exclusiva cultura conservacionista dels museus que, des dels anys setanta, coincideix amb una crisi dels museus com a llocs dissociats de les realitats socials. La seva finalitat rau en reconciliar el vessant objectual i el vessant públic dels museus a partir de flexibilitzar les estructures jeràrquiques tradicionals per construir unes bases d'actuació comuna.

Taula 17. Cultura reflexiva (Padró, 2000)

- Aporta noves eines per modificar la crisi de la cultura conservacionista dels museus.
- Aposta per la reflexió des de la pràctica per poder reinventar els processos i tasques dels museus i, concretament, per aportar eines per a l'educació al museu com a conjunció entre teoria i pràctica.
- Redefineix el paper educatiu dels museus des d'una perspectiva sociocultural.

Zeichner (1993) en el seu article titulat "*El mestre com a professional reflexiu*", el defineix com a **treballadors que desenvolupen un paper actiu en la formulació d'objectius i finalitats del seu treball en contraposició als professionals tècnics, caracteritzats per transmetre el que altres des de l'exterior volen**. De fet, Dewey (1989) va establir la distinció entre l'acció humana reflexiva i la rutinària. L'acció rutinària està dirigida davant de tot per l'impuls, la tradició i l'autoritat. Els professors i mestres que no reflexionen sobre el seu exercici docent accepten, amb freqüència de manera acrítica, aquesta realitat quotidiana de les seves escoles, i centren els seus esforços en descobrir els medis més efectius i eficaços per aconseguir les finalitats i resoldre problemes en gran mesura definits per altres per a ells. En contraposició, l'acció reflexiva és l'acció que suposa una consideració activa, persistent i curosa de tota creença o pràctica a la llum dels fonaments que la sostenen i de les conseqüències a les que condueix. Segons l'autor són necessàries tres actituds perquè hi hagi acció reflexiva:

- obertura intel·lectual, que té a veure amb el desig actiu d'atendre més d'un punt de vista, d'estar atent a les possibilitats alternatives i de reconèixer la possibilitat d'errors inclòs en les més clares creences.

- actitud de responsabilitat, que entronca amb la noció de considerar amb cura les conseqüències a les que condueix l'acció que l'autor vincula a les conseqüències personals (els efectes del propi exercici docent sobre els autoconceptes dels alumnes); les conseqüències acadèmiques (els efectes de la pròpia activitat docent sobre el desenvolupament intel·lectual dels alumnes) i les conseqüències socials i polítiques (els efectes del propi exercici docent sobre les oportunitats que s'obren per la vida dels alumnes).
- sinceritat, la qual implica que els mestres es responsabilitzin del seu propi aprenentatge. Precisament, aquesta situació es pot traspassar als museus i es vincularia a les oportunitats, a l'intercanvi informatiu i interpretatiu que proporcionen als visitants i viceversa, tenint present la relació amb la intersecció entre visitants, espais i objectes.

El paradigma de la investigació en l'acció implica l'existència d'una forma d'organització que Handy (1978, citat a Elliott, 1993) anomena cultura de la tasca, per diferenciar-la de la cultura del rol, on cada persona té un rol en l'engranatge organitzatiu. La cultura de la tasca és la preferida per aquelles persones que treballen en grups, compartint tant les tècniques com les responsabilitats; treballant constantment afrontant nous reptes, perquè cada tasca és distinta i així, es desenvolupen i s'entusiasmen mútuament. En les institucions on predomina la cultura de la tasca, la seva organització és horitzontal, es dona importància a les persones, es valora la capacitat en la resolució de problemes, les normes queden relegades a un segon pla a favor de la flexibilitat davant les pertorbacions de l'entorn i es treballa amb equips adaptables. Dins de la cultura del rol, trobaríem aquells professionals que Schön (1992) anomenaria "*expert tècnic*", que són aquelles persones expertes que porten a la pràctica els coneixements científics, mentre que a l'altra banda, es situarien els professionals que veuen la seva pràctica com una activitat humana pràctica i reflexiva. Segons aquest autor s'ha d'estudiar la pràctica professional des de les pròpies accions que realitzen els professionals. **Es proposa un professional que reflexioni en l'acció i que, en la reflexió, construeix noves estratègies d'acció, noves formes de recerca, noves teories i categories de comprensió per a enfrontar i definir les situacions problemàtiques.** En la institució museística està molt arrelada la cultura del rol, representada pels comissari, gestors i conservadors. Aquests, que basen la seva vàlua dins del museu defensant l'autenticitat de l'objecte, han sigut els únics en controlar els processos de producció museològics i reclamen l'exclusiva del procés expositiu. D'aquesta postura, es detecta com la cultura dels conservadors dels museus és una de les professions

més arrelades, en relació amb els poders fàctics dels museus, i és també una de les més difícils de projectar-se cap als visitants (Padró, 2000).

D'altra banda, des de la cultura de la tasca es considera que les persones són capaces d'aprendre millor a partir de la seva pròpia participació; sense oblidar que és molt important, l'aprenentatge que s'esdevé en i a través de la pràctica reflexiva. La reflexió d'un educador és un aspecte bàsic del seu aprenentatge ja que, a través d'ella pot fer emergir i criticar les comprensions tàctiques sobre les experiències repetitives del seu treball. Ara bé, si és cert que **els educadors aprenen millor quan construeixen coneixements localitzats a la pràctica, per aprendre des de l'experiència és necessari pensar en ella i donar-li sentit** (Lieberman i Miller, 2003). En el cas dels estudis de museu, només la museologia crítica crea eines per reflexionar sobre el paper dels professionals del museu, les seves funcions, els seus processos i la seva praxi, tot incidint en una voluntat més social que socialitzadora (Padró, 2000).

Per tant, incorporar la reflexió en la figura de l'educador de museu, considerat un professional de naturalesa incerta, inestable i singular és un fet molt complicat avui dia. El que m'agradaria, com descriu Soria (2007), és que en el museu hi hagués un model d'educador com a mediador d'un aprenentatge reflexiu que es relacionés de forma diferent amb el discurs del museu, no agafant-lo com a discurs unívoc sinó, introduint els seus propis coneixements i reflexions en la seva pràctica professional. Aquest educador reflexiu no concep la seva pràctica com una activitat passiva o tècnica sinó, dinàmica basada en la seva pròpia experiència per a la conceptualització del seu discurs. Al mateix temps, la seva concepció del visitant és la d'un subjecte que disposa de coneixements específics i que respon de forma activa, reflexiva, davant de les obres. D'aquí que **l'educador es defineixi com a mediador, algú que promogui interrogants en els visitants, que faciliti connexions entre els objectes culturals i les memòries i històries culturals que el visitant disposa** i que fomenti una "*relació experiencial*" (Gurian, 2006) del visitant amb el conjunt de l'exposició, permetent utilitzar el museu i el que aquest reculli de forma significativa per a construir significat per si mateix.

El mateix Zeichner (1993) comenta que la formació de comunitats d'aprenentatge amb professionals que es recolzin entre ells i s'estimulin pot esdevenir una de les característiques més rellevants perquè tingui lloc la pràctica reflexiva. D'aquesta manera també s'abandonaria l'aïllament dels educadors, moltes vegades produït per la manca de reconeixement social de la seva tasca i la seva incomprensió, que pot arribar a fer creure als professionals que els seus

problemes són exclusius. Tanmateix si els museus tinguessin departaments d'educació dedicats a la investigació i a la construcció d'alternatives, podrien ser conscients del seu paper com a comunitats d'aprenentatge (Padró, 2005b).

4.2. Superar els binomis teoria i pràctica // professional i investigador.

En el món museístic, la pràctica i la investigació han coexistit com dos activitats separades. Una de les principals raons d'aquesta divisió és el fet que, a vegades, els que treballen en la teoria, preocupats per formular principis, es plantegen qüestions que, els que es dediquen a la seva pràctica no consideren útils per a donar respostes a les situacions problemàtiques que es troben en el dia a dia. Per a la majoria de professionals, la investigació que duen a terme els teòrics és una activitat "*exòtica*" que comporta poc benefici pràctic. Es constata d'aquesta manera, que els interessos d'ambdues parts no coincideixen. **Aquesta separació entre la investigació i la pràctica als museus ha endarrerit la millora de la qualitat de l'educació als museus.** La investigació en l'acció tracta de corregir aquesta percepció. Per aquest motiu crec que una recerca generada a partir de l'experiència en el camp museístic, basada en aquesta metodologia, ajudarà a aproximar els dos vessants, teòric i pràctic, encaminant-nos cap a un nou saber.

Així doncs, la teoria i la pràctica han de mantenir una estreta relació ja que, no hi ha pràctica de qualitat que no es recolzi en els resultats de la investigació, ni investigació que no trobi en la pràctica el canal i l'espai natural per indagar, analitzar i aplicar els seus resultats. La situació actual continua amb una forta divisió del treball entre investigadors i professionals. **Es creia en la idea que només els investigadors externs (amb formació i títols científics) podien ser "*experts*" i dur a terme investigació educativa**. Normalment, els professionals s'han posat al servei dels investigadors i per tant, la seva introducció ha estat més "*cooperativa*" que "*col·laborativa*". Els centres investigats ja siguin museus o escoles, han sigut tractats més com a "*clients*" que com a "*socis*".

> "*El que vull plantejar aquí és que aquestes aproximacions han de fer-se dins dels paràmetres propis del respecte professional entre totes les parts. Un respecte que valori la investigació des de l'anàlisi de la pràctica i en la que el "mashup" no sigui la base d'autoritat, especialment en una societat en la que qualsevol té un accés molt més senzill al coneixement aliè que fa algunes dècades*" (Ferreras, 2008:175)

El mateix Ferreras (2008) del Museu Thyssen Bornemiza de Madrid comenta que "*Des de fa alguns anys els que ens dediquem a les tasques educatives en els museus vivim de manera recurrent que: es presenti un docent com a especialista en educació i museus, observi el nostre treball i després, sense haver-se pogut fer una idea aproximada de la nostra realitat per falta de temps, torni a la universitat a teoritzar sobre la nostra pràctica*" (:173). En principi, són els professionals del museu, sobre una base de continuïtat, els que tenen accés a les dades crucials per a analitzar la realitat de la institució museística i que per tant, es pot també teoritzar sobre la seva pràctica. En aquest sentit, potser **un dels fets que la tasca dels educadors de museus sigui desconeguda i indefinida es deu a que s'ha escrit poc sobre aquesta professió i, els que ho han fet estan vinculats a les universitats i no a la professió**. Al contrari que en el context anglo-saxó, a Espanya, són pocs els educadors que escriuen sobre les seves pròpies experiències, investigacions o inquietuds. Aquest fet es deu a que no es contempla la reflexió com a part del treball diari de les persones dedicades a l'educació al museu (López, 2009).

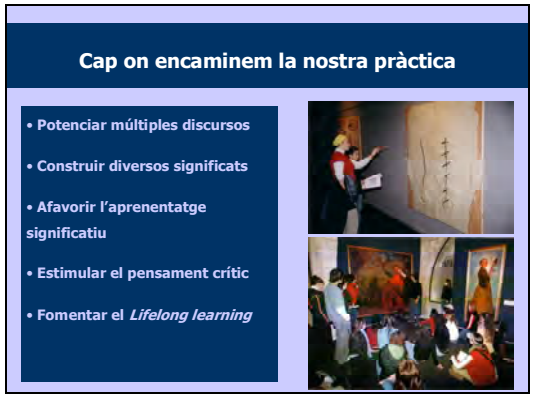


Figura 35. Diapositiva que formava part de la comunicació "*Revisant l'educació en el cas del Centre Cultural de Caixa Girona*" presentada en el II Congrés d'Educació de les Arts Visuals, 10 de novembre de 2007 per Anna Colomer i Juan Blàzquez.

De la distància entre la universitat i el museu també n'ha parlat Díaz Balerdi (2006) que afirma que durant molt de temps, una vegada el museu s'havia consolidat ja com a institució cultural, es va mantenir una espècie de divorci entre el món de la universitat i el món dels museus. De fet, es mantenia –i encara es manté- una dicotomia entre el món de la universitat (al que s'adscriu mecànicament tot allò relacionat amb el coneixement i la reflexió) i el món dels museus (que es pressuposa un àmbit d'experimentació pràctica), el que genera algunes paradoxes. Una d'elles, el fet que en els museus també es reflexiona i s'investiga encara que,

aquests esforços tinguin escàs reconeixement en el món acadèmic. Un altre, que aquesta distància no feia més que reforçar les tendències en si mateixes de qui s'adscriuen a un altre camp: es funcionava a base de bombolles poc permeables que impedien l'enriquiment mutu i que només recentment han començat a desdibuixar-se. La conseqüència d'aquest panorama de '*des-encontres*' era que **el món dels museus no podia recórrer a la universitat per a la formació dels seus tècnics, mentre que la universitat no era capaç de preparar a qui en el futur s'encarregarien de l'ús de la memòria objectual**.

Per tal de poder eliminar aquesta autoritat que posa de manifest l'autor basc i creure en la possible creació de connexions entre els teòrics i els pràctics, es pot recordar a Freire (1986) que considera que per aconseguir una educació alliberadora és imprescindible començar pel reconeixement que és necessari superar la contradicció '*educador-educant*', admeten que tots som educadors i educands i tots ens eduquem en comú sense atribucions de dominació a ningú en funció del rol social determinat. La superació de la contradicció '*opressor-oprimit*' s'ha de fer, sens dubte, des de la praxis: que significa en Freire, reflexió i acció dels homes sobre el món per a transformar-lo. La reflexió que es distancia per a analitzar amb l'acció concreta que ha de donar-se en la transformació de la realitat i per això, només es pot entendre com a praxis. **En el cas de la investigació en l'acció, a l'investigador no se'l considera un expert extern que realitza una investigació amb persones sinó un co-investigador que investiga amb i per a la gent interessada pels problemes pràctics i la millora de la realitat.** Els participants de la investigació estableixen una relació d'iguals en l'aportació a la investigació. En el meu cas, el fet que la investigadora fos una treballadora de la mateixa institució va fer que les orientacions sobre l'acció no fossin tant diferents que si s'hagués comptat amb un investigador extern.

En els museus, aquest sistema clàssic entre expert i pràctic està marcat per la divisió entre la funció conservadora i la funció educativa, sense deixar que els segons creuin la frontera dels primers, sense deixar que entrin en els espais de recerca objectual o d'organització expositiva. El personal d'educació del museu ha de ser conscient de la filosofia, la missió, les limitacions de la institució museística com també, de les transformacions de la museologia, a partir de la incorporació d'una reflexió relacionada no solament amb les professions museològiques sinó també, amb les contribucions dels públics que contribueixen a la reflexió sobre la pràctica. D'aquesta manera, els professionals de l'educació poden aportar un aparell crític per a reconstruir el museu, com a pràctics experts, més que seguir amb les divisions entre coneixement objectual i contextual que enriqueixen el context museològic com a entorn de

negociació i d'intercanvi entre tots aquells que incideixen directament o indirectament en els processos de la institució i que poden establir una teoria compartida per tots i que sigui sent interessant. Aquesta és una de les demandes del personal educador del museus: poder '*aprendre del desacord*' per poder reelaborar la institució com a procés compartit (Padró, 2000).

5.3. Punts de contacte amb la línea de l'educació inclusiva al museu.

El darrer motiu que em va guiar cap a l'elecció d'aquesta metodologia va ser el fet de trobar alguns punts de contacte entre la línia de l'educació inclusiva al museu i les característiques de la investigació en l'acció, com poden ser que el poder es comparteix, que s'estableix el diàleg igualitari entre els membres de la recerca, que es dona un aprenentatge progressiu i públic a través de l'espiral autoreflexiva (Latorre 2004). **Des del 2004, el Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia (GREPAI) de la Universitat de Girona hem anat desenvolupat una línea d'educació inclusiva al museu que es fonamenta amb la comunicació, la interpretació i la inclusió social**. La comunicació es planteja com un diàleg igualitari entre les col·leccions i els visitants. Seguint a Flecha (1997), el diàleg és igualitari quan es consideren les diferents aportacions en funció de la validesa dels seus arguments, en lloc de valorar-les per les posicions de poder de qui les realitzen. En el diàleg igualitari aprenen totes les persones, tant visitants com professionals del museu ja que, totes les persones construeixen les seves interpretacions en base als arguments aportats. En aquest cas s'estaria parlant d'un museu més democràtic, igualitari i crític que desplaçaria la "*veu dels gestors, comissaris i conversadors*" cap a les veus fins ara més silenciades i obviades d'altres professionals del museu com els "*educadors*" i sobretot, dels "*públics*". S'estaria parlant d'una nova manera d'entendre el museu, com un espai capaç de vertebrar múltiples discursos, com múltiples són les realitats dels seus visitants, dels seus professionals, dels seus objectes, de les seves exposicions, de la seva gestió, etc.

Per la seva banda, una de les característiques principals de la investigació en l'acció és el treball conjunt entre investigadors i pràctics que permet la generació de nous coneixements al propi investigador i als grups involucrats en la recerca. En aquest cas, es pot dir que va ser un treball en equip de la investigadora i els dos educadors del Centre. En aquest sentit, **aquesta és una recerca del tot col·laborativa ja que els membres de l'equip de la recerca prenen part en la majoria de presses de decisions de la investigació sobretot pel que fa a l'elaboració de les dues accions.** Els informants s'impliquen com a socis, o almenys com a participants actius, en

totes les fases del procés d'investigació creant "*comunitats autocrítiques*" (Latorre, 2004). Conseqüentment, l'enfocament de la recerca no és jeràrquic sinó simètric, en el sentit que els participants implicats estableixen una relació d'iguals en l'aportació a la investigació.

Taula 18. Tipus d'investigació en l'acció, relacionant els objectius, el rol de l'investigador i la relació entre facilitador i participants (Latorre, 2004:31)

Tipus d'investigació en l'acció	Objectius	Rol del investigador	Relació entre facilitadors i participants
Tècnica	Efectivitat, eficiència de la pràctica educativa. Desenvolupament professional	Expert extern	Coopeció (dels pràctics de depenen del facilitador)
Pràctica	La comprensió dels pràctics. La transformació de la seva consciència	Rol socràtic, encoratjar la participació i l'autoreflexió	Cooperació (consulta del procés)
Emancipatòria	Emancipació dels participants dels dictats de la tradició, autodecepció, coerció. La seva crítica de la sistematització burocràtica. Transformació de l'organització i del sistema educatiu	Moderador del procés (igual responsabilitat compartida amb els participants)	Col·laboració

Tenint en compte que vivim en una societat plural, on conviuen diferents cultures, els valors que el museu ha de transmetre han de ser inclusius i han d'incloure la diversitat. La diversitat entesa des de múltiples enfocaments i només entesa des de les diferències ètniques o les disminucions físiques sinó també, la diversitat des d'aspectes més quotidians i comuns, com: les diferències de gènere, de motivació i interessos, d'edat, de classe social, etc. (Juanola i Calbó, 2004). A la institució museística li cal fer un paper social mitjançant el qual pugui facilitar la inclusió social de les persones de diferents cultures. Les institucions museístiques poden ajudar a neutralitzar aquests aspectes negatius de la societat i crear vincles entre famílies, institucions educatives, comunitats, etc., facilitant a les persones la integració en el seu medi. El museu ha de tenir el poder suficient per transformar, tant als seus propis professionals com als visitants, a favor d'uns valors basats en la democràcia, la tolerància i el respecte, per tal que poder viure en una societat plural i complexa, com l'actual. Conseqüentment, l'educació al museu ha de ser global i integradora, més enllà dels coneixements conceptuals i cognitius, s'apostaria per la defensa de les actituds crítiques.

La interpretació de les col·leccions s'enriquirà si es fa des de la les diferents cultures dels visitants. **És necessària una reinterpretació del museu d'acord amb la "*sensibilitat contemporània*" i és en aquest punt, on l'educació ha de gaudir d'un paper protagonista.** El museu, a través de les seves activitats (tallers, exposicions, concerts), ha de ser utilitzat com una eina per a poder interpretar la societat. Aquesta nova manera d'entendre la institució museística serà possible si paral·lelament s'impulsen altres avanços en la nostra societat, com poden ser "*la cultura visual, el multiculturalisme, el feminisme o l'ecologia*". Amb la inclusió al museu d'aquests valors, aquest esdevindrà "*un dels millors agents de promoció de la democràcia".* Les característiques del museu li atribueixen un important potencial per a desenvolupar aquests valors i a més, els seus continguts poden propiciar el desenvolupament del pensament divergent i del pluralisme cultural (Juanola, i Calbó, 2004). Tanmateix a la investigació en l'acció se l'assenyala com un enfocament alternatiu a la investigació social tradicional perquè es caracteritza per ser interpretativa (Zuber-Skerrit, 1992). És a dir, que no assumeixen els resultats des de la visió dels enunciats de l'investigador positivista basats en les respostes correctes o equivocades per a la qüestió d'investigació, sinó en solucions basades sobre els punts de vista i interpretacions de les persones involucrades en la investigació.

6. Planificació i desenvolupament de la investigació.

Les fases d'aquesta recerca s'han adaptat, en primer lloc, a les meves situacions professionals i personals durant aquests anys i també, a la d'alguns dels participants que han intervingut activament a l'estudi. En aquest sentit, vull assenyalar que els períodes dissenyats a l'inici del projecte han patit nombroses modificacions al llarg del recorregut però que, han servit per a generar les següents fases. Com es veurà a les següents línies, mentre que algunes d'aquestes etapes han estat més de reflexió i de discurs, com són les dedicades a la identificació de la problemàtica objecte d'estudi, d'altres com l'anàlisi de les dades i la reflexió, com la planificació i l'acció han estat més participatives i de posada en comú dels fets que s'anaven succeint amb els altres membres de l'equip especialment, amb els educadors. Paral·lelament a aquestes fases pròpies de les accions, vaig anar realitzant les entrevistes al Coordinador i als alumnes de l'Aula i així, anava incorporant als resultats extrets, les seves consideracions que esdevenen necessàries per a la interpretació de la informació.

Taula 19. Fases del projecte de la investigació en l'acció (Escudero, 1990):

- Identificació inicial d'un problema, tema o propòsit sobre el qual indagar.
- Elaborar un pla estratègic raonat d'actuació, controlar el curs, incidències, conseqüències i resultats del seu desenvolupament.
- Reflexionar críticament sobre el què va passar, intentant elaborar una certa teoria situacional i personal de tot el procés.

Aquest punt s'ha estructurat seguint un perfil cronològic amb la finalitat de veure aspectes essencials pel desenvolupament de la recerca i que sovint queden obviats, omesos i silenciats. En aquest cas es tracta de parlar de com es va realitzar el contacte amb l'Aula, com van ser les primeres negociacions amb els alumnes i els educadors, com es va desenvolupar el projecte durant els anys que va durar, com es van anar adaptant les primeres intencions a les realitats, com es van anar establint les pautes de treball i com aquestes es van anar "*renegociant*", etc. Aquests són alguns dels aspectes que han marcat el rumb de la investigació i que poques vegades, "*les narracions recullen les dificultats amb les que s'entrebanca el projecte perquè esdevé molt estrany aconseguir una convergència, encara que sigui parcial, entre els col·lectius implicats*" (Sánchez de Serdio, 2007:17). Per tant, **en aquest text m'ha interessat parlar de les relacions entre els subjectes, de les negociacions, dels conflictes, dels pactes i dels acords (i "*des-acords*")**, etc. tenint en compte que "*la majoria de textos crítics no donen importància a aquests processos, quan és precisament en ells on es posa de manifest el desplegament en les pràctiques dels conceptes teòrics que es manegen en el discurs*" (Sánchez de Serdio, 2007:17).

Taula 20. Fases d'aquesta investigació

- Origen del projecte: lectures bibliogràfiques, identificació inicial del problema a indagar, recerques d'experiències educatives als museus similars al problema, manifestació del problema a l'educadora i elecció de la metodologia de la investigació en l'acció.
- Primeres negociacions: entrada en el camp objecte d'estudi: elecció de l'exposició temporal que servirà de marc per a la primera acció, elecció de l'Aula com a grup objecte d'estudi, primer contacte amb el Coordinador de l'Aula, primer contacte amb els membres de la Junta de l'Aula, acceptació per part dels membres de la Junta de l'Aula de participar en el projecte, modificació de l'exposició temporal proposada inicialment i recerca dels membres de l'Aula que participaran a la primera acció.
- Cap a la primera activitat: reformulació de "*l'equip nuclear*" de la recerca, que es concreta amb els educadors i la investigadora, deixant el paper dels alumnes de l'Aula, com a participants de l'acció; elecció de l'exposició dedicada a les il·lustracions del diari *La Vanguardia* com a marc per a la primera acció, confecció de la primera acció juntament amb l'educadora, selecció del mètode dels participants a través de la conferència als alumnes de l'Aula, inscripció dels alumnes de l'Aula que participaran de la primera acció, realització de la primera acció amb vint-i-quatre participants, enregistrament i observació de l'acció per part de la investigadora i anàlisi dels resultats.
- Cap a la segona activitat: elecció de l'exposició dedicada a la pintura d'infants procedents del Museu de Montserrat com a marc expositiu per a la segona acció, posada en contacte amb el secretari de la Junta de l'Aula per proposar-li una segona activitat al Centre, confeccionar l'acció amb l'educador del Centre, concreció dels alumnes que participaran de la segona acció, realització de l'acció amb divuit participants, enregistrament i observació de l'acció i anàlisi dels resultats.
- Desxifrant les dades i "*recopilant-ne de noves*": transcripcions dels enregistraments d'audio, entrevistes als educadors i al Coordinador, elaboració dels relats dels educadors i la investigadora i finalment, codificació i anàlisi de les dades.

6.1. Origen del projecte.

- ***Gener 2006.*** Les primeres lectures sobre metodologia es van centrar en els referents de l'estudi de cas especialment en autors com Stake (1998) i Vázquez i Angulo (2003). D'aquest corrent m'interessava investigar la forma d'entendre el meu paper en el camp d'estudi, el meu posicionament. Així, vaig comprendre que esdevenint un observant participant podia recollir les dades de forma relativament estructurada en escenaris naturalistes però que, corria el perill de perdre la distància respecte a allò que s'està analitzat dificultant la reflexió i la crítica. Com que la reflexió sobre la meva pràctica em portava a l'acció, proposar, provar, analitzar experiències de millora, la investigació en l'acció em proposava ser un investigador que es qüestiona la seva pràctica laboral, que identifica problemes, els investiga, reflexiona sobre ells i proposa accions d'intervenció per

a la seva millora (Kemmis 1988, Elliott 1993, Bartolomé 1997, McKernan 1999, Latorre 2004). Aquest tipus de recerca implicava una major implicació de la persona que investiga en el sentit que la pròpia educadora investiga sobre la seva pròpia pràctica laboral, encara que no només sobre això, amb totes les avantatges i inconvenients que aquesta postura comporta (Schön 1992, 1998). La forma de com volia explicar, reflectir el contingut d'aquesta tesi, em porta a la investigació en narratives que m'interessa perquè s'ocupa d'elaborar històries sobre la nostra experiència en el món i com aquestes són artefactes construïts per l'encreuament de la història de qui comprèn i allò que es comprès, del coneixement personal amb el coneixement contextual (Connelly i Clanindin, 2006). De totes les metodologies a les que em vaig anar apropant, la majoria tenien punts en comú els quals anava anotant en el diari de camp i que ja em dibuixaven el tipus de investigació que obtindria, com a trets comuns veia que l'objectivitat era impossible entre altres coses perquè la meva mirada està mediada, situada; que la mostra estudiada no seria extensa fins i tot, podia arribar a ser d'un sol cas; que les dades amb les que treballaria no es presentarien de manera estructurada; que l'anàlisi de les dades s'hauria de centrar en les interpretacions dels significats de les actuacions humanes; etc. Per això, l'única transparència que tenia sentit buscar no era allò que s'estudiava sinó, com s'estudiava.

Paral·lelament començo a observar les pràctiques educatives que s'ofereixen des dels principals museus estatals dirigits a les persones grans. Efectivament, contrasto que des de la majoria de museus[54], no hi ha una programació específica per aquest tipus de públic. En aquest moment faig un breu diagnosi diagnòstic de la situació a partir d'unes quantes preguntes: ***com són les propostes educatives dirigides a les persones grans des dels museus?; què ens diu l'experiència sobre el què estan fent actualment?; hi ha programes diferents?; com són els plantejaments alternatius?*;** etc. En aquest moment, es quan poso en comú aquesta inquietud amb la meva companya laboral. En aquell moment, érem dues persones les encarregades de les tasques educatives del Centre. Amb l'acord de les dues ens comencem a plantejar l'elaboració d'una proposta educativa que pugui resultar atractiva per aquest col·lectiu. Amb tot, des del primer moment, teníem clar que no volíem caure en les activitats de tipus "*paternalista, assistencial, voluntarista*" que es potencien des d'algunes entitats cap a les persones grans. Decideixo convertir la proposta educativa que confeccionarem amb l'educadora del Centre per a les persones grans, en el meu

[54] La part d'aquesta tesi dedicada a les referències teòriques dins del quart eix titulat "*Connexions entre les persones grans, els museus i l'educació*" concretament, a l'apartat que fa referència a les activitats des dels museus per a les persones grans, es va esment a algunes activitats que s'han dit a terme en museus estatals dirigides a aquest col·lectiu.

objecte d'estudi per a la tesi i més concretament, en la primera acció. Conseqüentment, vaig revisant les diferents metodologies i decideixo que la que encaixa millor pel tipus de recerca que vull dur a terme és la investigació en l'acció.

Taula 21. Algunes de les conclusions extretes a partir de la recerca i anàlisi d'activitats educatives per a persones grans en alguns museus espanyols són:

- La major part de museus inclouen a les persones grans dins del públic adult i per tant, no existeix una programació específica per a ells.
- Alguns museus consideren com activitat per a les persones grans, el fet que aquests esdevinguin voluntaris fent les visites a altres sectors de la població com per exemple, el públic escolar i d'aquesta manera, parlen d'activitat intergeneracional.
- Alguns museus han dut a terme propostes "*alternatives*" (fora del format tradicional) encara que, moltes han sigut experiències "*pilot*", que no han tingut continuïtat dins de la programació habitual dels museus.
- La major part d'aquestes propostes "*alternatives*" es valen de les històries personals dels participants per a donar una nova visió de les exposicions/col·leccions.

- ***Febrer 2006.*** Com que l'acció que plantejàvem girava al voltant d'una exposició temporal, amb l'educadora vam escollir dins de la programació de l'any 2008 del Centre, la mostra titulada "*Un País Ideal. El paisatge simbolista a França*"[55]. Ens va semblar la més adequada atenent principalment, als següents criteris: moment de realització, temàtica i espai ocupat.

> "*Avui finalment ens ha arribat el calendari expositiu de tot l'any. Després d'haver-lo demanat a la directora unes quantes vegades i, per suposat, justificant que el necessitem per programar amb més temps, tant les activitats escolars, com per buscar alguna exposició "adequada" per a treballar amb un públic nou: les persones grans. Amb aquesta reticència a avançar el calendari expositiu anual, no sé si el que volen és mantenir el "secretisme" de cada nova exposició per així, "augmentar l'efecte sorpresa", tant a la resta de professionals del Centre, com en els mateixos visitants, o, perquè els hi manca tancar aspectes més "pràctics" i, així sinó ho diuen fins el final, s'establien "disgustos"... Bé, amb tot, davant tenim "la famosa i apreciada llista" i la veritat és que està plena de noms "potents": Miró a l'hivern, Man Ray a la primavera, Warhol a l'estiu, Casas a la tardor, etc. Totes elles exposicions protagonitzades per*

[55] L'exposició temporal "*Un País Ideal. El paisatge simbolista a França*" va tenir lloc en el Centre Cultural de Caixa Girona – Fontana d'Or del 25 de maig al 16 de juliol de 2006.

noms d'artistes coneguts-reconeguts. Tots ells, homes. Alguns d'ells, considerats "genis". Tots, formen part de la cultura occidental. I allà al mig, una exposició considerada des de l'entitat com a "discreta", perquè, és un "recull de paisatges del corrent simbolista, fets a finals del segle XIX a França", però, sense cap nom de "primera fila". Crec que em crida l'atenció, precisament, per la "poca importància" que li donen des de la institució. A més, el "simbolisme" dins del discurs de la Història de l'Art, també, té un paper "ofegat" pel reconegut impressionisme. He fullejat el catàleg i m'agraden, aquestes pintures! A més, m'enganxa la idea d'evasió del món industrialitzat, del progrés i de les certeses científiques que mostren aquests artistes i, per fer-ho, s'expressen a través de paisatges imaginaris on tot és possible... Apart, les dates de l'exposició, del maig al juliol, poden ser adients per a dur a terme l'activitat."
Diari de camp, febrer de 2006

6.2. Primeres negociacions.

- ***Març 2006***. Davant dels nombrosos col·lectius de persones grans als quals podia dirigir-me per demanar la seva col·laboració en la recerca, amb la Roser Juanola, tutora de la tesi, vam acordar fer la consulta al professor de psicologia i coordinador de programes per a persones grans de la Universitat de Girona (CAEU). Es tractava de trobar una institució que estigués interessada en aquest "*intercanvi de coneixements*". Primer, a partir d'un breu contacte telefònic, acordem que li enviaré un correu electrònic per concertar una cita i li adjuntaré un breu informe amb la proposta d'investigació.

  "Un dels objectius de la recerca és programar, executar i avaluar una activitat en relació a una exposició temporal (probablement, "Un País Ideal. El paisatge simbolista a França", maig-juliol 2006), a partir dels interessos, necessitats i motivacions dels seus participants. El que es pretén és, que l'activitat que es dugui a terme, hagi estat confeccionada pels propis alumnes participants i la mateixa investigadora". Fragment de l'Informe. Març de 2006

En aquest punt, m'interessa ressenyar que en la primera proposta de recerca, vaig contemplar la possibilitat que el grup de persones grans poguessin participar en totes les fases de l'activitat, inclosa la seva programació, execució i posterior, anàlisi. El que pretenia era que fos un projecte basat en la participació entesa com a creació conjunta. A més, aquesta idea enllaçava amb *"l'interès dels museus per esdevenir institucions de procés*

és a dir, llocs on diferents actors estan implicats a ajudar a preparar exposicions" (Hooper-Greenhill, 2000:214). En aquest cas, no es tractava de fer-los participar en l'organització de l'exposició per arribar a una "*major objectivitat*" i una "*menor idealització*" del missatge expositiu sinó al contrari, m'hagués agradat que es plasmessin les "*interpretacions subjectives*" dels participants, tant la dels professionals del museu com la dels visitants. D'aquesta manera, tal com diu (Padró, 2000) "*la meta narrativa del museu es substitueix por històries, interconnexions i relacions entre un llenguatge i un coneixement connectat i interdependent: les narratives dels visitants són tan protagonistes com les narratives dels objectes*" (:127). Per poder dur-ho a terme, proposava que el grup de persones seleccionades havien de visitar l'exposició, almenys, un parell de vegades durant la seva fase de muntatge i participar dels actes relacionats amb la mostra, com la inauguració, la conferència de premsa, la visita guiada pel comissari, etc. Amb tot tenint els diferents nivells de participació segons el grau d'iniciativa, vinculació i implicació, em vaig adonar es tractaria d'una participació "*passiva o no vinculant*" ja que, les seves opinions no entrarien i no implicarien una relació directa dins de la pressa de decisions de la confecció de l'exposició, perquè, aquesta ja estava tota decidida pel director, comissari i dissenyador. S'estaria lluny de la idea de participació activa entesa com un projecte realitzat conjuntament entre totes les parts.

- ***Març 2006***. Primera reunió amb el CAEU per explicar-li el projecte de recerca i selecció del col·lectiu de persones grans per a la recerca.

  "Al principi de l'entrevista, el Coordinador em comenta que s'ha llegit el meu correu. M'ha parlat de dos possibles col·lectius que poden interessar-me. D'una banda, el de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG, que són uns dos-cents matriculats (80% dones) i de l'altra, els alumnes que participen dels anomenats "itineraris formatius de les llicenciatures" de la UdG, que són una cinquantena i que cursen 90 crèdits per obtenir un diploma. Al llarg de la conversa, he decidit concretar la recerca amb els alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG[56]*. Els motius? És un col·lectiu sòlid, amb més de vint anys d'experiència en el camp de la formació d'adults i manifesta interès cap a les qüestions de caire cultural i educatiu. L'altre grup (itinerari), aquest curs (2005-06), és el seu primer any d'experiència. M'ha preguntat si, a part d'investigar el grup de l'Aula, col·laborarà en aquesta recerca algun*

[56] D'ara endavant al col·lectiu de persones grans que formen l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la Universitat de Girona i que és el col·lectiu objecte d'estudi d'aquesta tesi, els anomenaré l'Aula. Igualment, a la seva Junta directiva, d'ara endavant, els anomenaré, Junta.

altre col·lectiu de gent gran (casals, esplais, etc.). Li he comentat que, en principi, només penso comptar amb els alumnes de l'Aula". Diari de camp, març de 2006

Una vegada li manifesto el meu interès per convertir els alumnes de l'Aula amb el grup de persones objecte d'estudi d'aquesta tesi, el CAEU em comenta quins són els passos per entrar en contacte amb ells: ell mateix els hi comentarà el projecte als membres de la Junta directiva de l'Aula i, en el cas que els interessi participar-hi, organitzarà una reunió a la qual assistiré per presenta'ls-hi el projecte.

"El Coordinador m'ha comentat que ha explicat als membres de la Junta de l'Aula el meu projecte de recerca. Em diu, però, que els hi hauré de comentar jo personalment, perquè necessito el seu consentiment per poder dur a terme la investigació. Quedem a principis d'abril per a la reunió amb la Junta". Diari de camp, març de 2006

- ***Abril 2006***. Primera reunió amb els membres de la Junta de l'Aula per demanar la seva col·laboració.

"*Vaig quedar amb alguns dels membres de la Junta, el dimarts 28 de març a les 16.30h. al seu despatx de la Casa de Cultura. Sabia, pel Coordinador, que es trobaven cada dimarts a les 17h. per assistir al cicle de conferències que organitzen ells mateixos i sempre era a l'Aula Magna de la Casa de Cultura. Vaig decidir preparar un esquema del projecte de la tesi, que em servís de guió al llarg de la trobada, i portar-ne una còpia per a cada un d'ells. Ens vam asseure en mitja rondalla i així, tots ens veiem les cares. Jo estava al costat del Coordinador, que m'introduí al grup. Vaig començar a comptar i érem set persones. Es presenten: el president de l'Aula; el secretari i tres vicepresidents. Quan els hi vaig començar a explicar el projecte, vaig notar que n'estaven al cas i que, segurament, n'havien parlat entre ells i amb el Coordinador. Pels comentaris que es feien uns als altres, vaig percebre que ja tenien decidit col·laborar-hi. Això m'alleujà i em relaxà. Vam parlar de la recerca, del perquè em vaig interessar pel col·lectiu de les persones grans en general, i, en particular, per ells, de la Fontana d'Or (tots la coneixen), de les exposicions que hi visiten, dels cursos que assisteixen, del recital de Nadal,... Em van preguntar quan volia començar el treball de camp i els hi vaig suggerir fer la primera activitat al voltant de l'exposició temporal sobre el paisatge simbolista francès, que tenia lloc del 26 de maig al 15 de juliol. Mirades entre ells i comentaris en veu baixa. Vaig notar una lleu distància, alguna cosa s'allunyà. Finalment, el secretari es va dirigir a*

mi i m'explicà el què passava. Estaven preparant el 25è aniversari de l'Aula pel mes de juny i estaven molt ocupats amb els preparatius, ja que, es preveia una festa amb molta gent. Això volia dir que les dates que els hi proposava no "encaixaven" amb la seva agenda i, per tant, havíem de buscar una altra opció. Com que l'activitat s'organitzava al voltant d'una exposició temporal, havia de tornar a mirar el calendari. No el portava a sobre. Ells van suggerir aplaçar l'estudi fins a l'octubre, moment en que tornaven a trobar-se per començar la nova temporada de conferències. Mentrestant treballaríem en la recerca dels "possibles participants". Diari de camp, abril de 2006

- ***Abril 2006***. Vaig mantenir vàries reunions amb alguns membres de la Junta de l'Aula, en el despatx que tenen en el Banc d'Entitats del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, amb l'objectiu de buscar els participants per a l'activitat. A la meva proposta originària pel que fa als participants, els membres de la Junta de l'Aula van considerar més convenient no "*pressionar*" a ningú per participar-hi i, van suggerir buscar els possibles candidats de membres de l'Aula que ja visitin assíduament el Centre. Per tant, la seva proposta va ser comparar la llista d'inscrits a l'Aula amb la llista de les persones que reben informació habitual del Centre. Després d'acarar les dues llistes, van aparèixer quaranta tres noms coincidents, la majoria d'ells, dones. En els següents dies, vam parlar de les diverses opcions sobre com fer-los-hi arribar la meva proposta d'acció: que si els podria trucar personalment i explica'ls-hi el projecte; que si els hi podríem enviar una carta formal i que fossin ells, que si els interesses participar, es posessin en contacte amb mi; que es podria comentar a tots els membres durant una sessió de l'Aula la possibilitat de participar en aquest projecte, etc. En aquest punt vull recordar el que comenta Flick (2004) sobre com l'investigador, després de tenir accés al camp o institució, s'enfronta al problema de com arribar a les persones dient "*respecte a l'accés a les persones en institucions i situacions específiques, l'investigador s'enfronta sobretot al problema del consentiment. Amb tot, en quant a l'accés als individus, el problema de com trobar-los resulta igualment difícil*" (:72).

  "*La meva idea inicial respecte als participants és comptar amb la col·laboració d'unes dotze persones. Si pot ser, 50% dones i 50% homes. D'edats i ocupacions diverses. A més m'interessaria que haguessin sigut inscrits a l'Aula amb dates diferents: tres d'ells que sigui el seu primer any; tres que portin entre 2 i 3 anys; tres que portin entre 4 i 5 anys i tres més que portin més de 6 anys*". Fragment de l'esquema del projecte presentat a la Junta de l'Aula, 28 de març de 2006

6.3. Cap a la primera acció.

- ***Estiu 2006.*** Durant els mesos d'estiu em vaig replantejar alguns aspectes rellevants de la recerca especialment, pel que fa a la participació dels alumnes de l'Aula, dels educadors i de la investigadora. És en aquest moment, quan decideixo que els que formaran part de "*equip nuclear*" (McKernan, 1999) seran els educadors i la mateixa investigadora i d'aquesta manera quedarà un grup de professionals del museu (educadors i investigadora) que portaran a terme la programació, l'acció, l'observació i la reflexió de l'activitat i, un grup merament de participants de les accions (alumnes de l'Aula). Aquest canvi en els rols dels participants de la recerca coincideix amb un interès per analitzar la figura de l'educador com a professional del museu. D'aquesta manera vaig convertir els educadors dels museus en els "*altres*" protagonistes de la recerca. A mesura que avançava en les lectures bibliografies sobre els museus m'adonava de la manca de reconeixement i fins i tot, del descrèdit d'aquesta professió que sovint no se'l considera com algú format sinó com un professional artesà (Padró, 2000), algú amb vocació i en bon fer però, sense preparació. Tot plegat no m'encaixava ja que la majoria de programes educatius per a les persones grans amb plantejaments diferents i propers als de la museologia crítica havien estat ideats, elaborats i duts a terme per educadors com per exemple, el realitzat a la Fundació Pilar i Joan Miró de Palma de Mallorca titulat "*ArtUnom*" confeccionat des del Departament Educatiu del centre i un educador extern o "*La memòria de les imatges*" elaborat també des del Departament d'Educació del Museu Patio Herreriano. En aquest cas m'interessa abordar preguntes com: ***perquè les relacions entre el museu i els educadors sovint semblen "bloquejades"?; és possible generar una relació més fluida o una nova relació?; com els educadors creen els seus missatges a partir d'idees preconcebudes dels visitants?; quins són els modes de relació pedagògics dels educadors a l'hora d'apropar-se a les persones grans?***. Totes aquestes preguntes m'apropaven a investigar la figura del professional reflexiu especialment a partir dels textos de Schön (1992, 1998) que sosté que el coneixement del professional ha de deixar de construir-se des de la racionalitat tècnica per a desenvolupar-se mitjançant la reflexió des de l'acció. El fet de reflexionar sobre la pràctica suposa l'oportunitat de pensar en el que fem de manera crítica, experimentar i transformar-ho i per tant, el professional es converteix en una mena d'investigador del seu context pràctic. En aquesta recerca es va dur a terme una reflexió de la pràctica és a dir, de les accions, tant per part dels educadors com de la investigadora, *a posteriori*, una vegada aquestes havien finalitzat.

"Quan el professional respon a les zones indeterminades de la pràctica mantenint una conversa reflexiva amb els materials d'aquestes situacions, refà una part del seu món i amb això revela el procés, habitualment tàcit, de construcció de l'univers que es mostra en tota la seva tasca" (Schön 1998:45)

Taula 22. Actors participants en relació a les fases de la primera acció	
Planificació	Educadora Investigadora
Acció	Educadora Alumnes de l'Aula
Anàlisi	Investigadora
Reflexió	Investigadora

- ***Setembre 2006***. La segona exposició que vam proposar per a treballar amb els alumnes de l'Aula va ser la titulada "*Dibuixants, humoristes i il·lustradors de La Vanguardia. 1881-2006*"[57]. Els motius que, juntament amb l'educadora, ens van portar a aquesta tria van ser varis, el més destacat que, la major part de les il·lustracions que formaven la mostra, els hi podien ser familiars ja que, feien referència a fets històrics, generacionals, quotidians, etc. que ells havien viscut en primera persona. A més, estava programada pels mesos de gener i febrer de 2007, fet que ens donava temps suficient per prepara-ho i sobretot, per buscar als participants.

  "*Dibuixants, humoristes i il·lustradors de La Vanguardia. 1881-2006" obre a l'espectador la possibilitat de fer una mirada diferent a La Vanguardia, i ho fa amb una proposta inèdita: analitzant per primera vegada les aportacions dels seus dibuixants,*

[57] L'exposició temporal "*Dibuixants, humoristes i il·lustradors de La Vanguardia. 1881-2006*" va tenir lloc en el Centre Cultural de Caixa Girona – Fontana d'Or de gener a març de 2007.

humoristes i il·lustradors. L'exposició examina els dibuixos artístics, satírics, polítics, els còmics i els acudits, que han estat publicats a La Vanguardia per diverses generacions de creadors". Fulletó de l'exposició

- ***Novembre 2006***. Comunicació al CAEU de l'exposició temporal que servirà de marc per a la primera acció.

"Ens havíem de trobar amb el Coordinador al seu despatx nou. Aquest quedava fora de la Facultat, en els baixos d'uns pisos que ocupava temporalment el Departament de Psicologia. Era la primera vegada que ens veiem després dels mesos d'estiu. Després de xerrar una mica de tot, ens vam posar al dia de la recerca. Apart de comentar-li l'exposició que havíem seleccionat per a l'activitat, que també li va semblar molt adequada pels alumnes de l'Aula, li vaig manifestar el meu neguit davant la falta de concreció dels participants. Va ser en aquest moment quan ell va proposar, que algú relacionat amb l'exposició, fes una de les conferències dels dimarts a la tarda als alumnes de l'Aula. El primer candidat va ser el comissari de l'exposició, en Daniel Giralt-Miracle, que per motius d'agenda no va poder venir. Vam pensar altres opcions, la directora del Centre, el mateix president de Caixa Girona, etc. o, perquè no, el mateix "departament educatiu". La idea era que parléssim del paper de la Fundació, de les seves exposicions, de l'exposició de La Vanguardia, i que després, expliquéssim l'activitat que volíem dur a terme. Al final de la sessió la gent que volgués es podia apuntar en unes butlletes que havíem deixat al costat de la porta d'entrada. Finalment, avui hem trobat el mètode que utilitzarem per animar als alumnes de l'Aula a participar de l'acció." Diari de camp, tardor 2006

- ***Desembre 2006.*** Confecció de l'acció juntament amb l'educadora.

"*Amb l'Imma fa més de tres anys que treballem juntes en la confecció de propostes educatives, sobretot, destinades als escolars i, pel públic adult, les visites guiades. Per a totes dues aquesta és la primera vegada que ens plantegem una activitat destinada únicament per a les persones grans. En aquest sentit, no tenim experiència. Sí que hem fet alguna acció puntual per a grups d'invidents, amb la col·laboració de la ONCE, en alguna exposició d'escultura i per a grups amb algun tipus de discapacitat intel·lectual o física. La nostra concepció de l'educació al museu, es pot dir, que l'hem anat forjant juntes ja que, ens vam trobar, acabades de llicenciar, fent una feina que no coneixíem.*

De fet, no sabíem ni que existís aquesta professió. Per tant, hem llegit juntes sobre teories educatives, educació artística, educació al museu, teories de l'aprenentatge, etc. amb l'afany de posar-nos al dia i cobrir aquesta "mancança" sobre el vessant més educatiu en que es troben els llicenciats en Història de l'Art i Història, que ens dediquem a l'educació al museu. Juntes hem anat construint una "educació híbrida" (Fontal, 2006), que conjuga elements diversos, procedents de vàries tendències educatives. Penso que a les dos ens agradaria construir pràctiques educatives a partir dels principis de la museologia crítica (Padró, 2003, 2005), de l'educació artística post-moderna (Efland, 2002), de la pedagogia crítica (Giroux, 1990, 2003, 2005) i del diàleg igualitari (Flecha, 1997). Ara bé, potser degut a les poques experiències educatives construïdes des d'aquests enfocaments duts a terme en museus, ens consta passar-los a la pràctica i sovint caiem en els paradigmes de l'educació comunicativa, conductista i transmissora". Diari de camp, desembre 2006

- ***Gener 2007***. El 23 de gener vam fer la xerrada a l'Aula Magna centrant-nos, principalment, en la història de la Fontana d'Or; en les exposicions que s'hi organitzen i finalment, en la mostra sobre les il·lustracions de *La Vanguardia*. Les butlletes que havíem deixat a l'entrada es van acabar però, no va ser fins al cap d'uns quants dies quan vam saber quantes persones realment estaven interessades a participar de l'acció. Al final, van ser un total de vint-i-quatre persones que es van dividir en tres sessions: 21 de febrer (sis alumnes); 22 de febrer (set alumnes) i 7 de març (onze alumnes).

"*Resulta imponent la sala des d'aquelles tarimes. L'Aula Magna de la Casa Cultura, ja la coneixia però, sempre des d'una altra perspectiva, la d'espectadora. L'inici de l'acte és del tot cerimoniós i protocol·lari: salutació del President als assistents, algun recordatori sobre l'hora de sortida de la pròxima excursió programada i presentació de la xerrada i de nosaltres com a conferenciants. Hem preparat la "conferència" a partir de moltes imatges. Fins a cert punt, l'ambient em recorda les classes que vaig rebre durant la llicenciatura d'Història de l'Art: silenci absolut, discurs encadenat de l'educador, atenció dels assistents,... Cap pregunta. Cap interrupció. Cap diàleg. Només el so de les nostres veus. Només al final de la sessió, el silenci es trenca per l'aplaudiment. Les preguntes, els aclariments o les anècdotes per part dels assistents van tenir lloc una vegada vam baixar d'aquella tarima i ens vam barrejar amb el públic, amb ells*". Diari de camp, gener 2007

- ***Febrer - Març 2007***. Paral·lelament a la nostra particular "*programació d'activitats al voltant de l'exposició*", la direcció de la Fundació va decidir organitzar una conferència de format tradicional, al voltant de l'exposició, que va anar a càrrec del director de *La Vanguardia*, el Sr. José Antich. Encara que va ser una activitat que no vam programar directament els educadors, els hi fem saber als membres de l'Aula a través del seu secretari tot i que, molts d'ells ja rebien la invitació a través del mailing de la Fontana. Alguns dels membres de l'Aula van assistir a la xerrada. Finalment,, el 21 i 22 de febrer i el 7 de març es duen a terme les tres sessions amb un total de vint-i-un participants.

  "Havien de ser vuit persones, però, al final, dues persones no apareixen. Tampoc avisen. Tots arriben molt puntuals. Abans de l'hora establerta.. S'esperen asseguts als sofàs del vestíbul, amb les jaquetes posades. Parlen relaxament. El grup està format per cinc dones i un home. (...)

  Al inici de l'activitat, l'ambient és respectuós, seriós, d'intimidació. Sembla més una classe, que una pràctica al museu. L'home és més obert i, en ocasions, trenca el gel amb els seus comentaris. Noto que es relaxen quan poden explicar alguna anècdota personal i que a l'hora de treballar són aplicats i no es dispersen. Tenen por d'equivocar-se. Estan molt atents a les explicacions de l'educadora. Jo diria que els hi agrada escoltar-la. A l'hora d'exposar les seves idees oralment, no es "trepitgen" i són força respectuosos els uns amb els altres. Tanmateix, estan molt pendent del que fan els altres. (...)

  L'activitat agafa un altre rumb, quan es parla del tema de la Guerra Civil. Les seves reaccions són sorprenents. No en volen parlar. Frases com: "És de mal recordar", "Això no interessa a les generacions d'avui dia", "No volen saber la veritat", etc., es repeteixen durant força estona. (...)

  Del tema de la censura en parlen amb més ironia. Recorden fets de caràcter divertit. (...)

  Al final, tots semblen satisfets de l'activitat i ens ho fan saber. L'home diu que ha estat molt satisfactori participar d'una activitat com aquesta amb gent de la seva generació i que era la primera vegada que ho feia. Tots ens pregunten si ho tornarem a repetir. En general, valoren molt positivament l'estona de companyia que han passat al Centre". Diari de camp, febrer de 2007

- ***Juny – Desembre 2007.*** Aquesta etapa la vaig dedicar a transcriure totes les sessions enregistrades amb el vídeo.

6.4. Cap a la segona acció.

- ***Gener 2008***. Seguint les fases de la investigació en l'acció, que proposa un espiral de cicles, vaig programar una nova activitat. En aquest cas, l'exposició temporal escollida va ser la titulada "*Infants. Pintures, escultures i dibuixos del Museu de Montserrat*". L'elecció d'aquesta mostra es devia per un costat, al moment en que s'organitzava (juny/juliol), a la seva temàtica i a la seva procedència, el Museu de Montserrat. De fet, una de les excursions anuals dins de la programació dels alumnes de l'Aula és la muntanya de Montserrat i els seus recintes per tant, el Museu i el seu contingut, podia resulta-los-hi familiar.

  "*Un conjunt d'una cinquantena de peces conformen aquesta exposició a través de la qual es fa una reflexió sobre la vida i la valoració de l'infant en la societat catalana dels segles XIX i XX. El tema dels infants és molt habitual en la pintura moderna del XIX i del XX. Gairebé tots els autors han fet dels infants un tema preferent en la seva producció artística. El museu de Montserrat, en la seva col·lecció d'aquest període, compta amb un bon nombre de material d'aquest gènere d'algunes de les figures més importants de l'art català, com Martí Alsina, Casas, Rusiñol, Picasso, etc."* Fulletó de l'exposició

- ***Febrer 2008***. Proposta al CAEU per a fer la segona acció al voltant de l'exposició temporal dels "*Infants. Pintures, escultures i dibuixos del Museu de Montserrat*".

  "*Em trobo altra vegada a la sala d'espera del Coordinador de l'Aula, que ja em resulta familiar. Aquest cop és per comentar-li que he decidit dur a terme una altra activitat amb els alumnes de l'Aula. Encara que ja tinc el contacte directe amb el secretari de l'Aula, aquesta, és una trobada per comentar l'exposició que em proposo treballar, el tipus d'activitat, el moment de l'any que seria més apropiat, etc. No puc recordar les seves paraules exactes però, ha trobat molt adequada l'exposició escollida i el tipus d'activitat que proposo. Els dos hem acordat que és molt millor que aquesta vegada no hagin d'escriure res i que siguin ells els que triïn les obres de les quals comentin els aspectes que ells vulguin. De fet, li he avançat, encara que ho hem de preparar amb més deteniment amb l'educador, que ens agradaria fer una activitat en la qual ells escollissin les obres en funció de les "connexions" que poguessin establir amb les seves històries personals"*. Diari de camp, febrer de 2008

- ***Març – Abril 2008***. Preparació de la segona acció juntament amb l'educador del Centre. Els dos estem d'acord que l'exposició pot ser molt adient pels Alumnes de l'Aula perquè els hi

remetrà rememorar molts records i vivències. Aquest fet ens interessa especialment perquè parlarà més des d'un punt de vista vivencial, que d'aquestes formals. L'objectiu de l'acció és buscar la seva participació activa dels participants sense influenciar-los amb el discurs del comissari.

> "*Els vam deixar allà "sueltos" i, crec que va anar molt bé, encara que, ells no estaven acostumats a venir a participar d'una activitat i que se'ls hi deixés "tanta llibertat". Després a la "posada en comú", ens va explicar el que van voler de les imatges que ells havien escollit lliurement. No estaven condicionats i es van sentir totalment "desinhibits" per expressar la seva opinió o parer sense por d'equivocar-se o de fer-ho malament. Era una activitat que tractava d'extreure els continguts que ells portaven a dins. Crec que, quan van fer interpretacions, ho van fer sempre en base allò que havien viscut (...).*
>
> *Recordo que ens vam plantejar "dissociar-los", posant-los en un altre context, per exemple, ens vam proposar posar imatges de nens-soldats, de l'explotació laboral infantil, de famílies homosexuals amb fills, etc., encara que, no els hi vam arribar a ensenyar, principalment, per la falta de temps. L'activitat es va allargar molt amb els imatges que ells havien escollit (...).*
>
> *Crec que va ser important que el grup es conegués entre ell, perquè, no els hi feia vergonya explicar fets de la seva vida més personal"*. Fragment de l'entrevista amb l'educador, gener 2009

- ***Maig 2008***. Hem vaig posar en contacte amb el Secretari de la Junta per proposar-li de fer una segona activitat al voltant de l'exposició esmentada i demanar-li de la participació dels alumnes de l'Aula. La resposta dels membres de l'Aula va ser ràpida i decidida de fet, després de pocs dies, ja sabia que més de quinze persones estaven disposades a repetir l'experiència, els quals van voler venir tots el mateix dia, el 13 de juny. Aquesta vegada la gestió de proposar a la gent de participar a l'activitat la va fer directament el secretari de la Junta. Tots dos vam acordar que degut a la falta de temps, l'opció més ràpida era que ell els hi comentés de la possibilitat de participar en la nova activitat. Tanmateix, ell també es va encarregar de recollir els noms de les persones interessades i després, de comunicar-m'ho.

"(...) degut a l'èxit de l'activitat de l'any passat en l'exposició de La Vanguardia i, per tal, d'obtenir uns nous resultats amb una exposició diferent, ens agradaria repetir l'experiència amb alguns alumnes de l'Aula.

(...) Ens agradaria fer-ho amb l'exposició que tenim a la Fontana d'Or, en aquests moments, titulada "Infants. Pintures, escultures i dibuixos del Museu de Montserrat". El problema és que la mostra s'acaba el 15 de juny i hauríem de fer-ho abans. Creu que seria possible reunir de 7 a 10 persones en aquest breu espai de temps?". Fragment de correu electrònic, abril de 2008

- ***Juny 2008***. El 13 de juny es du a terme l'activitat amb un total de divuit participants aquesta vegada en una única sessió.

"*Ens asseiem tots en rondalla. Tant l'educador com jo mateixa ens barregem entre ells. Aquesta vegada, un company del Departament, s'encarrega de la gravació i això, m'allibera. Tinc a la Margarita a la dreta i a la Paquita, a l'esquerra. Abans de començar, em pregunten si serà una activitat similar a la de l'any anterior. Els hi avanço que no, que l'hem plantejat molt diferent. Em comenten que a l'any anterior s'ho van passar molt bé, però, el que van portar pitjor va ser haver d'escriure tant. En aquesta "no haureu d'escriure res de res", els hi comento. Tampoc els hi importaria perquè venen molt predisposades a fer "el que s'hagi de fer (...)*

Els noto emocionats amb la idea que ells "sols" visitaran l'exposició i escolliran les imatges de les quals volem parlar més tard. En Juan ha explicat molt bé que les pintures que escullin han de servir per a comentar algun fet rellevant de la seva història personal (...)

Crec que ha estat enriquidor, en alguns moments, he tingut la sensació que les "històries estaven cosides" les unes amb les altres. Em pregunto el perquè d'aquesta idea i crec que aquestes persones, a més de compartir els records d'una generació, comparteixen els d'una ciutat mitjana com Girona, és a dir, que amb totes les històries que anaven apareixen, tots hi tenien alguna relació per una banda o altra (...).

Més o menys la majoria d'ells han parlat (pels descosits). Ens hem allargat moltíssim. Més del previst (...)". Diari de camp, juny de 2008

- ***Juliol – Desembre 2008***. Aquesta etapa la vaig dedicar a transcriure totes les sessions enregistrades amb el vídeo.

- ***Gener – Maig 2009***. Anàlisi de les dades de la primera i la segona activitat. Es pot dir que la primera fase de l'anàlisi va ser de caràcter exploratori i va consistir en llegir repetides vegades el material amb la finalitat de descobrir els principals temes d'interès. Mentre que la segona fase va consistir en transformar aquests conceptes inicials en conceptes definitoris, en un grup més estable de categories per una codificació sistemàtica de les dades. La tercera fase va ser la dedicada a les reflexions i conclusions.

  "*Una vegada transcrites les accions, he començat a "llegir-les" des d'una altra perspectiva... més "investigadora"... en el sentit que he començat a buscar els temes que poden ser d'interès. A vegades poden ser àmbits temàtics relativament reconeixibles, d'altres són simplement paraules que em porten a alguna idea. Fins a cert punt, deixo que el material em porti sense forçar-me a trobar temes encara que les preguntes de la investigació m'acompanyen tant 'físicament' en un foli imprès com mentalment. Començo per assignar números als temes que es van repetint i vaig comptant quantes vegades m'apareixen. M'adono que hi ha temes que creia que serien d'interès segur, que s'acaben 'diluent' mentre que apareix noves idees que no m'havia adonat de la seva existència. Em fa por descartar res perquè estic en un punt que encara no sé segur què formarà part de la recerca i que no*". Diari de camp, octubre 2010

6.5. Desxifrant les dades i "*recopilant-ne de noves*".

- ***Maig – Desembre 2009.*** Durant aquest període es duen a terme les entrevistes amb els dos educadors. A més, dels relats. Transcripcions de les entrevistes i validacions per part dels educadors.

- ***Gener – Juny 2010.*** Contacto amb els alumnes de l'Aula i el CAEU per dur a terme les entrevistes. Les entrevistes s'acaben el juny de 2010. Transcripcions de les entrevistes i validacions per part dels participants.

7. El context de la investigació.

En aquesta recerca nombroses persones han col·laborat, participat i estat implicades d'alguna manera o altra. De fet en total, han intervingut al voltant d'una cinquanta de persones, que es reparteixen de la següent manera: quaranta dos participants de l'Aula, dos educadors, el CAEU

i la investigadora. A més, de les tutores de la tesi, que han supervisat tot el projecte de la tesi. D'altra banda, els escenaris de la investigació han sigut varis, des dels despatxos de la mateixa Universitat fins a l'Aula Magna de la Casa Cultura. Alguns d'ells ja els coneixia i altres m'eren completament nous. Amb tot, hi ha hagut un escenari protagonista que ha sigut el Centre Cultural Fontana d'Or[58], l'entitat on s'han dut a terme les dues exposicions temporals que han estat el marc on s'han desenvolupat les accions objectes d'estudi d'aquesta recerca.

7.1. Els actors de la recerca.

A la següent taula es pot veure a les persones que han participat en aquesta recerca, les seves tasques, la seva implicació i la tècnica metodològica utilitzada per a coneixe'ls.

Taula 23. Els actors de la recerca i les seves implicacions en la recerca

Membres de la recerca	Personatges	Tasques	Instruments	Implicació
Equip nuclear	Educadors del Centre Cultural (E1 i E2)	Planificació, actuació i reflexió de les fases de l'acció	Entrevistes en profunditat Relats	Planificació i execució de les dues accions
	Investigadora (I)	Planificació, actuació, observació, anàlisi i reflexió de les fases de l'acció	Auto-entrevista Relats Diari de camp	Organització, planificació, observació, anàlisi i reflexió de les dues accions
Membre col·laborador	Coordinador de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG (**CAEU**)	Supervisió de la primera i segona acció	Entrevista en profunditat	Coordinació Accés al grup

[58] Des de l'any 2011 el Centre Cultural de Caixa Girona-Fontana d'Or és el CaixaForum Girona.

Membres participants	Alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG (**AAEU**)	Actuació de les accions	Enquestes Entrevistes en profunditat	Participació en les accions
Altres implicats	Tutores de la tesi (**TT**)	Observació i anàlisi de les accions	Grups de discussió	Metareflexió

7.1.1. Els educadors (E1 i E2).

Com que per treballar en grup és precís conèixer les característiques dels membres que composen l'equip vaig creure convenient dur a terme **entrevistes en profunditat als educadors per saber les seves opinions sobre les propostes educatives dels museus destinades a les persones grans i a més, van construir relats per posar sobre la taula les seves creences, preconcepcions, valors, sobre temes com l'educació, el museu, les persones grans, etc**. En definitiva, temes relacionats amb la seva pràctica professional com educadors de museu. En aquest punt vull aclarir que, encara que es tracta de dos maneres concretes de veure el treball de l'educador de museu que, tenen en comú haver treballat durant anys a la mateixa institució, algunes de les problemàtiques que es reflecteixen són fàcilment traslladables als educadors de qualsevol entitat dels diferents punts de la geografia espanyola. En aquest sentit, la meva intenció no és generalitzar idees sinó, comprendre una realitat, analitzar-la i compartir aquestes reflexions per mirar d'obrir camí al replantejament de les pràctiques actuals de formació d'educadors en els museus.

Per elaborar aquest apartat he llegit diferents textos sobre la figura de l'educador de museu (Kivatinetz i López, 200; López, 2009; Díaz-Balerdi, 2006, 2008; Acaso, 2008b) amb la voluntat d'extreure algunes idees que més tard em serviran per confeccionar la matriu per a l'anàlisi dels relats dels educadors del Centre i de la investigadora en el seu rol d'educadora de museu. A grans trets, les educadores Kivatinetz i López (2006) en el text titulat "*Una mirada crítica sobre la formació dels educadors de museu*" proposen com a situació ideal de l'educador de museu: la d'un professional reflexiu (Schön, 1998) que centraria el seu desenvolupament professional en la seva pràctica, reflexió i crítica respecte a la seva pròpia acció; un professional que basi el seu aprenentatge a partir de l'anàlisi de les situacions formal de la seva pràctica educativa (Schön, 1992) i un professional que aprengués des de l'experiència i

que es formés a través de la indagació sobre el seu treball (Lieberman, 2003). Ara bé, les mateixes autores apunten que la concepció real dels educadors de museu passa per estar supeditat al comissari, tenir una situació laboral inestable, tenir una manca de formació específica i conseqüentment, una gran dificultat de professionalització.

Taula 24. Matriu per a construir l'anàlisi dels relats dels educadors del Centre:

- Perfil de l'educador
- Tasques
- Posicionament en la institució i en relació als altres professionals
- Formació de l'educador
- Estratègies educatives de l'educador
- Situació laboral

- **Perfil de l'educador.**

Un dels trets més comuns que es desprèn dels tres relats dels educadors és que **ens dediquem a l'educació al museu per una qüestió d'oportunitat que normalment coincideix amb un "*boom*" d'obertura per part de l'entitat cap els públics**, com és el cas de la I "*primer, vaig entrar com a becària en aquesta institució i, després d'acabar les pràctiques, em van proposar quedar-m'hi fent tasques d'educació ja que, la institució es proposava en aquells moments obrir-se els públics; bé, principalment, 'pensaven' (des de la direcció) en que les escoles s'apropessin al Centre. Per tant, el fet convertir-me en educadora de museu, es pot dir que, va ser més una qüestió de sort que de vocació*". En el cas de l'E2 va ser fruit d'una conjuntura específica, que ell explica dient que "*es pot dir que vaig conèixer del món de l'educació al museu per casualitat ja que, poc temps abans de llicenciar-me, un amic de la Facultat d'Educació m'havia mostrat un fulletó d'un postgrau en Educació en Museus que feien a Osca a través de la Universitat de Saragossa. Vaig presentar la sol·licitud i em van admetre. Va ser un encert".* Per la seva banda, l'E1 confessà que va començar a treballar en el Centre, "*per qüestió d'atzar o providència ja que, quan encara no havia acabat la carrera vaig anar a parar a la Fontana d'Or per substituir un vigilant i ajudar a fer visites guiades tant a adults com a escoles*. *Hi vaig arribar en el millor context possible"*. Tant si és d'una manera o altra, el fet és que la majoria d'educadors acaben convertint la seva tasca en vocacional i es van obrint camí de manera molt intuïtiva, a través d'una formació més pràctica que teòrica-pràctica.

Tant per a l'E1 com per a la I aquesta feina va ser la primera en el món dels museus. Tal com manifesta la I "*va ser la meva primera professió dins del món museístic i la vaig començar amb totes les meves ganes, pensant que se'm oferiria una gran oportunitat i que era molt afortunada"*. També per a l'E1 era la seva primera oportunitat dins del món museístic. Pel Centre també era la primera vegada que comptava amb aquests perfils professionals i així ho explica l'E1: "*En aquell moment no hi havia, a la Fontana, la figura d'un educador que fes d'intermediari entre l'objecte i l'espectador, no hi era... Per aquelles coses de l'atzar jo venia d'una trajectòria d'esplai molt marcada, i només de veure nens rondant per allà,... em va portar a pensar que podria estar bé fer un gimcana*". L'E2 en canvi, quan va arribar al Centre ja havia treballat en altres entitats tal com diu "*vaig anar a Portugal, on vaig portar el departament educatiu del gabinet d'arqueologia de Vila do Cond*e (...) *I des de Portugal vaig aterrar a Girona, on vaig tenir la sort de poder treballar amb una empresa de recursos educatius com era Artemis. A través del màster vaig fer pràctiques a la Fontana d'Or, on treballo actualment".*

El desenvolupament de les carreres professionals ha sigut diferent en els tres casos: la I comenta que "*es pot dir que ha escalat diferents categories dins de la mateixa institució ocupant diversos càrrecs des d'educadora de sala fins a tècnic de projectes expositius dins de la mateixa institució*"; mentre que l'E2 s'ha centrat en el seu treball a les sales, en l'elaboració de programes i amb tasques relacionades amb la difusió de l'entitat. Actualment, l'E2 comenta que "*entre les meves tasques hi ha les activitats educatives relacionades amb les exposicions i adreçades als diferents públics que visiten el Centre, però també organitzo cursos i conferències, redacto notes de premsa, porto les agendes d'activitats, l'actualització de la pàgina web, el mailing electrònic, faig reculls de premsa, la difusió al voltant de les exposicions*". Una vegada més es veu el que apunta Hein (2006) sobre la varietat de tasques a les quals es dediquen els educadors dels museus, des de programar activitats a responsabilitzar-se de la pàgina web, entre moltes d'altres. Veient aquests casos, es posa de manifest que **normalment, el personal dedicat a l'educació abraça més tasques de les que pertoquen i, conseqüentment, són multituds els noms que reben els seus departaments, d'educació, difusió, pedagògic, etc.** Per tant, la tasca de l'educador de museu no està clara ni ben definida a nivell institucional, polític i estructural. Tal com diu Díaz Balerdi (2006) "*amb pocs mitjans s'ha de fer i s'està fent, més del que s'ha d'esperar: el treballar es multiplica, desenvolupa funcions o assumeix com a pròpies tasques que no li corresponen, sacrifica les seves energies i es roba temps lliure, amb la finalitat de demostrar la validesa dels seus postulats"* (:27).

Dels tres, som dos educadores i un educador, dues dones i un home, una proporció que ens serveix per reflectir un altre fet curiós del perfil dels educadors que és **la relació d'aquesta figura amb el gènere femení ja que, la major part de persones que s'hi dediquen són dones**. En realitat, és tracta d'un fet que va més enllà que implica al món de l'educació en general, tant formal com informal, i que Hernández (2007) comenta dient "*les especials circumstàncies de la història de la professió docent a Espanya ha portat a un imaginari social de què ser educador (...) és una extensió de la maternitat i una professió ideal per a dones*" (:39).

- **En relació a les tasques.**

Tanmateix, a partir dels relats es pot veure una manca de claredat a l'hora de delimitar les tasques dels educadors, que encaixa amb el que diu Padró (2000:555) sobre la responsabilitat del departament educatiu *"que sembla que sigui la de suplir els buits d'una estructura institucional que va obrint-se cap als públics*". Així, es percep que la tasca principal de l'educació al museu és la d'obrir la institució al gran públic i divulgar els continguts de l'exposició als visitants i així ho manifesta l'E2 quan diu que és ell qui "*té més contacte amb els públics diversos que transiten per les sales d'exposicions*". Conseqüentment, la majoria d'educadors entenen el paper de l'educació com un pont entre la institució i el públic, tal com afirma l'E1 considerant-lo com "*l'intermediari entre l'objecte i l'espectador"*. En aquest sentit, Roberts (1997) considera que són els educadors els que poden ajudar a incloure les perspectives dels públics dins del museu i en definitiva, són els que donen als visitants una veu per determinar el significat de les col·leccions que, com a bé públic, els hi pertanyen a ells i a les seves comunitats. Precisament d'aquest contacte directe i continu amb els visitants fa que els educadors siguin els primers a identificar les barreres que mantenen als públics allunyats dels museus i són capaços d'identificar els problemes subjacents, convertint-los en reptes i improvisar solucions (Anderson, 2004).

D'altra banda, tal com assenyala la I "*és veritat que amb el temps, anaves adquirint la teva petita parcel·la dins de l'equip expositiu (normalment, sempre constituït per homes). En aquest sentit, es podria dir que he seguit l'evolució que descriu Roberts (1997) en quant a la inclusió dels educadors no només en els programes, sinó també, en la participació en l'organització d'exposicions o col·leccions. L'autora nord-americana considera que la tasca dels educadors en el procés expositiu ha anat incloent-se en tres situacions: la participació de la redacció del material informatiu com ara textos de paret, tríptics, fulletons, etc., la selecció d'objectes*

expositius i la participació en la selecció o recerca del contingut d'aquests incorporant la noció de context". Així doncs, tal com comenta Roberts **els educadors assumeixen tasques que no solament estan relacionades amb la programació d'activitats sinó també, en la participació, veu i col·laboració del projecte expositiu**. Per tant, es podria dir que els educadors estan cada vegada més presents en l'estructura institucional, assolint tasques més flexibles i de responsabilitat compartida. De fet, els altres professionals dels museus valoren als educadors perquè, segons l'E1, són els que "*treballen directament amb els públics i poden recollir les seves demandes, les seves visions, les seves preferències i poden donar-hi resposta*". Aquest fet es pot traduir en un cert reconeixement institucional al voltant de la funció educativa, que assoleix la condició de facilitadora entre objectes i públics encara que, les institucions continuen sent molt jeràrquiques.

Ara bé, en el cas del Centre que ens ocupa, segons l'E2 "*El plantejament i muntatge de les exposicions encara segueix un model jeràrquic i piramidal. Hi ha una persona que decideix el muntatge i rares vegades aquest muntatge és consensuat per l'equip. Gairebé mai he tingut veu pel que fa als muntatges*. *Cal tenir en compte el ritme trepidant de feina que es porta al Centre*. *Els muntatges es realitzen de forma molt ràpida: en cinc dies es desmunta i es munten una o dues exposicions*". En aquest cas concret es veu com a la pràctica, les estructures del museu continuen sent verticals i sense equips de treball. L'educador esdevé un professional "*al marge*" i l'educació es basa en un model de transmissió de coneixement disciplinar de dalt a baix. Per aquest motiu un sentiment comú entre els educadors és la sensació d'incomprensió i aïllament produït per la falta de reconeixement social de la seva tasca.

En aquest sentit, es pot veure com **la tasca principal de l'educació al Centre és contribuir a captar nous públics o prolongar els continguts del currículum escolar.** Sobre la relació dels museus amb les escoles, n'han parlat diversos autors des de Kelman (1995), que considera que els responsables de l'educació als museus han d'esforçar-se a descobrir les àrees del currículum escolar que encaixin amb les col·leccions del museu, fins a Asensio i Pol (2002) que consideren que els museus són institucions amb finalitats pròpies i independents de l'escola i que no s'ha de plantejar la lògica escolar en el discurs expositiu. Tot i que, el que sí s'han de plantejar els museus, segons els autors és "*l'adequació del seu missatge a públics no especialistes, siguin escolars o no, que al no ser especialistes en el contingut específic de l'exposició tinguin problemes d'accessibilitat cognitiva al seu discurs*" (:85). De fet, la major part de departaments educatius creen els seus programes basant-se en el públic escolar i a partir d'aquí, s'adapten a altres públics. Normalment les propostes educatives parteixen d'un

format mare que s'adeqüen segons les diferents edats escolars i així ho explica l'E2 dient que "*moltes vegades utilitzes les mateixes estratègies amb grups de la mateixa edat i la mateixa escola i a vegades amb un grup l'activitat ha funcionat molt bé i amb un altre no tant"*. Conseqüentment, el gruix de treball dels departaments educatius es destina a públics escolars i fins i tot, la majoria d'ells s'adapten al calendari escolar com a fil conductor per organitzar tasques del departament. En aquests casos s'utilitza el museu com a mitjà per ajudar el mestre a complementar el currículum escolar.

- **Posicionament de l'educador dins la institució i en relació als altres professionals.**

Segons Kivatinetz i López (2006), les institucions esperen que els educadors siguin uns fidels transmissors de les seves propostes i per això, el valor que se li dona al seu treball està en funció de la fidelitat amb la que s'ajusta a aquest discurs hegemònic. Com que el seu treball s'ha vist limitat a reproduir un discurs que ideava el comissari, és comprensible, segons les autores, que la seva presència en els museus quedi relegada a un segon pla i les seves funcions siguin menystingudes no només pels visitants sinó també, pels que treballen a la pròpia institució. En aquest sentit, **el paper dels educadors de museu és el de "*professional novell*" que reprodueix el coneixement del "*professional expert*"** (Padró, 2000). Conseqüentment, l'educació al museu consolida la divisió entre sabers experts i novells, tant per trobar-se en posició de traducció d'uns continguts considerats unívocs, com per reflectir l'estructura jeràrquica del coneixement en el museu a partir de la divisió entre professionals dedicats a la gestió i al despatx i "*semiprofessionals*" dedicats a les sales (Padró, 2003).

En concret, dins de la museologia formalista, la figura de l'educador de museu s'entén com un pràctic que no gaudeix d'una formació específica i que es forma a partir del seu interès i no a partir de les necessitats estructurals de la institució. Des d'aquesta postura, l'educador es veu com un didacta, destinat a organitzar visites escolars. La seva funció és la de mitjancer entre el museu i els públics i el seu objectiu principal és la captació i fidelització dels públics. Respecte aquest tema, l'E2 comenta que *"la feina de l'educador en museus, en no ser una feina ben reglada, sempre ha estat menystinguda. És una feina que necessita d'un reconeixement per part de les institucions. L'educador ha de tenir més veu als museus. Ha de ser una figura tan important com pot ser la del comissari o la del director de muntatges*". La idea d'educador del E2 encaixaria amb la que proposa la museologia crítica que canvia el rol de la funció educativa que passa de ser captadora de nous públics a creadora d'oportunitats implicada profundament en la construcció del coneixement, de les subjectivitats i de les relacions socials (Trend, 1992) i

l'educació al museu, com la resta de professions de la museologia, es situarà dins de la reflexió en l'acció. En aquest context, **l'educador es vist com un col·laborador, un investigador apart d'una persona que coordina programes i atén les escoles.** L'educació s'integra en la resta de funcions del museu ja que, les tasques de l'educació consisteixen a crear oportunitats d'interpretació i reflexió crítica per als públics i els no-públics del museu, en equilibri i col·laboració amb altres especialistes. L'educador ja no es considera solament com un docent o un didacta sinó, com un investigador, gestor, facilitador, etc. i la seva professionalització es determina mitjançant la reflexió sobre la mateixa professió.

És reconeguda la contradicció que pateixen els educadors com a professió poc reconeguda dins del món museístic, com diuen López i Alcaide (2010) **la situació dels educadors en els museus és "*encara marginada i desestimada*" tot i que, tenen una gran responsabilitat atès que representen als públics dels museus** i així ho comenta l'E2 quan diu que *"és qui té més contacte amb els públics diversos que transiten per les sales d'exposicions. I moltes vegades és ell qui coneix o detecta les mancances o necessitats que aquests públics demanen*". D'aquí que es qualifiqui la professionalització de l'educador com una "*professió incerta*" (Eisner i Dobbs, 1986) ja que, no hi ha un consens en relació amb el seu rol, no tenen una preparació professional adient, cosa que suposa una manca de reconeixement i de credibilitat per a la resta de professionals del museu. En aquest sentit la I comenta que "*des del principi vaig percebre coses que no em "quadraven": no tenies a ningú com a "referent", des de la direcció tampoc estaven clares les directrius que havies de seguir, a vegades havies de compaginar la teva tasca amb d'altres, no estaves dibuixat en cap organigrama de l'entitat, la teva feina no era reconeguda per a la resta de l'equip de professionals, les condicions laborals eren precàries, etc. Paradoxalment, realitzaves les visites als VIPS que assistien a l'entitat (ambaixadors, polítics, artistes, etc.). En moltes ocasions, vaig ser la primera i a vegades la única persona que representava la institució, per tant, se'm suposa educada, mesurada, discreta, capaç d'explicar qualsevol aspecte de l'exposició i del Centre*". Aquesta descripció de la I encaixa amb la figura de "*l'educador desubicat*" que descriu López (2009:299) i per tant, la d'un educador que és conscient de la seva situació al museu i dels seus "*límits evidents*" en relació a la institució i que es veu obligat a improvisar les seves pràctiques de manera intuïtiva, desenvolupant el seu treball de forma insegura.

A la seva tesi doctoral, López (2009) parla de cinc formes de veure a l'educador de museu les quals, segons l'autora no es poden agafar com versions independents ni tampoc consecutives ja que, no es donen de manera progressiva, sinó que, conviuen totes elles avui dia.

- En primer lloc, hi ha l'***educador absent***, figura que recauria en el propi comissari perquè, és el que dur a terme una tasca més semblant al que podria ser "*l'educativa*" però, consistent simplement en seleccionar obres i decidir el seu ordre a les sales. Aquest fet es dona en els museus estètics, conservadors i tradicionals.
- Pel que fa a l'***educador transmissor***, aquest reprodueix el discurs del comissari i el visitant esdevé un subjecte passiu que escolta, assimila i aprecia. No té formació específica ni oportunitat per a reflexionar sobre el seu treball, per això ha d'improvisar i autoformar-se.
- Després, es troba a l'***educador facilitador*** que és un mediador que actua de pont entre el coneixement del museu i el públic. És un educador actiu, que fomenta l'aprenentatge guiat a través del descobriment dels objectes exposats. Aquesta visió es relaciona amb museus entesos com a centres d'oci, entreteniment, diversió, on s'aprèn de forma pràctica, sent llocs adequats per a l'aprenentatge informal.
- L'***educador que dialoga*** que estimula l'observació activa a través de la conversa, sempre partint dels coneixements previs dels participants perquè puguin enllaçar-los amb altres de nous. Amb tot, sovint, els educadors remarquen algunes idees claus que els interessa que els participants aprenguin. Aquesta tendència es vincula a museus entesos com espais de comunicació, on els objectes són documents.
- En el cas de l'***educador enredador***, l'educació aporta mirades diferents a l'oficial, integrant la veu del visitant i qüestionant la validesa única del discurs legitimat pel museu. L'educació és vista com un acte de reflexió i de creació de noves narratives igualment vàlides i significatives que la proposada per a la institució. *L'educador enredador* parteix de problemes, planteja dilemes, provoca i enreda als participants perquè puguin fer connexions entre allò que estan veient i les seves pròpies experiències.

Un altre factor important, és el gran desconeixement que hi ha del treball de l'educador de museus, fet que queda reflectit amb les paraules de la I "*ni a la Universitat, ni durant el Màster, m'havien parlat de la professió d'educadora de museu. De fet, es pot dir que vaig saber d'ella, quan m'hi vaig començar a dedicar. Abans no n'havia sentit a parlar mai. És una professió molt poc coneguda (re-coneguda) dins del propi àmbit laboral".* Segons López i Alcaide (2011) aquest fet s'explica per les poques publicacions que hi ha sobre aquesta professió i pel fet que, aquells que escriuen sobre el tema estan normalment vinculats a les universitats i no a la pròpia professió. Una de les raons d'aquesta escassetat de literatura és

que la reflexió no es sol considerar part del treball diari de les persones dedicades a l'educació en els museus, que normalment tenen jornades molt atapeïdes de tasques pràctiques.

- **Formació de l'educador.**

Un altre tema que emergeix dels relats és el reconeixement de la manca de formació de l'educador. Des dels museus no es forma al seu personal en teories, línies o estratègies educatives sinó, merament en els continguts de l'exposició. Per aquest motiu, els educadors molt sovint han prioritzat els continguts dels catàlegs abans dels processos educatius i així ho manifesta l'E2 quan diu "*sempre intento conèixer la visió del comissari a través de la lectura del catàleg, o de l'especialista en la matèria, però en moltes ocasions tinc plantejaments o punts de vista diferents dels experts. I de la mateixa manera, a l'hora de preparar les activitats, si hi introdueixo algunes idees que no són meves, o parlo per boca d'altres, intento que quedi reflectit en el discurs de cara als visitants*". També respecte a aquest punt, Acaso (2007) comentava que "*la majoria de professionals que estan treballant cara a cara amb el públic des dels museus, o no té o té molt poques nocions sobre educació artística"* (:78). **Una de les contradiccions més grans de la figura de l'educador de museu és que la major part de la gent que si dedica provenen de llicenciatures, majoritàriament d'Història o Història de l'Art, que no tenen cap assignatura dedicada a l'educació o la pedagogia.** Per tant en general, els educadors han de formar-se una vegada ja estan en la pràctica per mitjans tan diversos com l'assistència a cursos, jornades, congressos, etc.

Els tres educadors som llicenciats i els tres també tenim estudis de tercer cicle relacionats amb l'educació i les arts. En el cas de l'E2 "*A la Universitat de Girona vaig compaginar els cursos de Doctorat en Arts Visuals i Educació amb el Màster de Comunicació i Crítica d'art*", mentre que la I "*Amb vaig apuntar als cursos de doctorat, principalment, per a cobrir les meves mancances en el terreny educatiu ja que, ni des de la llicenciatura d'Història de l'art ni des del Màster de Gestió Cultural, m'havien aportat prou "pòsit" en el camp educatiu, per esdevenir educadora de museu*". El mateix passa amb l'E1, especialment quan recorda els inicis de la seva trajectòria "*La meva formació en aquest àmbit era molt limitada, estava acabant la llicenciatura però, en cap moment havia sentit a parlar de paraules com pedagogia, didàctica, educació al museu. Era doncs important buscar nous instruments d'assaig. El primer que vaig fer va ser un postgrau d'educador de museus que oferia la Universitat de Girona. Aquesta formació inicial es va anar completant amb diferents cursos d'estiu que oferien institucions com la universitat del País Basc, la Fundació la Caixa, etc. Però em calia anar més enllà, per això vaig realitzar el curs*

de doctorat en didàctica de les ciències socials a la Universitat de Barcelona. Tot plegat em va donar un marc teòric per comprendre, millorar, i construir la pràctica diària". Una vegada més es veu com són els mateixos educadors els que decideixen formar-se a partir dels seus interessos.

A partir dels relats també es percep un altre tema rellevant que és la falta d'un espai i sobretot, d'un temps adequat per a poder aprendre des de l'experiència ja que, per dur-ho a terme és necessari pensar en ella i donar-li sentit (Lieberman, 2003). Tal com assenyala l'E2 "*hem d'intentar ser conscients de per què fem el que fem. I per això cal tenir present, tot i que encara alguns no ho entenguin que la feina de l'educador no demana pressa, malgrat la realitat, el ritme del dia a dia, ens obligui a tenir-la*". Així doncs, encara que es promogui la reflexió sobre el seu treball i l'estimulació de la seva capacitat crítica, per tal que la seva formació sigui entesa com un procés continu d'aprenentatge, és difícil dur-ho a terme amb el ritme trepidant de visites que han de dur a terme els educadors. Amb tot, segons López (2009), **una de les claus perquè la seva funció es veiés revaloritzada seria la reflexió sobre la seva pràctica ja que, d'aquesta manera podrien donar-li sentit a la seva experiència com educadors**. Així explica la I la difícil tasca de reflexionar sobre la pràctica laboral dins del museu "*Com que sempre he compaginat teoria i pràctica, des de la teoria coneixia la figura de l'educador de museu com un treballador cultural i reflexiu (Giroux 1990), en contraposició al professional-artesà o didacta, preocupat per legitimar la cultura institucional del museu a través de pràctiques educatives transmissores. Malauradament, en el nostra dia a dia ens apropem al professional didacta ja que dins de l'estructura del museu es veu innecessària aquesta voluntat de reflexionar sobre la pràctica i per tant, si la portes a terme ha de ser en el teu temps, fora del context laboral, totalment en paral·lel al teu dia a dia".*

- **Estratègies educatives.**

La majoria de departaments educatius, a través de les seves activitats, coincideixen a fomentar com aprendre a mirar l'objecte, ajudar a comprendre els seus continguts, emprant estratègies com el joc o la gimcana i així ho manifesta l'E2 dient "*la forma de plantejar les activitats es basa en nodrir-me d'informació al voltant de l'exposició, dels objectes, els materials, les tècniques, o les temàtiques que es puguin tractar (...) En el meu cas dono prioritat a les peces de museu. Vull que els visitants hi estiguin en contacte i que sigui a partir del contacte amb aquestes peces que construïm els coneixements. És a dir, podríem arribar a certs pensaments o plantejaments al voltant de les peces sense tenir-les a davant? Molt probablement sigui així*

però, prioritzo el contacte amb les peces perquè en molts casos, després del temps que estiguin exposades, serà difícil tornar-les a veure". De fet, hi ha autors (Lavado, 2006) que han vinculat l'origen de les tasques educatives en els museus amb la necessitat de donar resposta a la presència massiva de grups escolars a principis dels anys setanta.

> "*Es curiós que el naixement dels Departaments d'educació hagués sigut una resposta a corre-cuita i urgent davant el munt de col·legis i escolars o estudiants que es veien a sobre els museus espanyols a finals dels anys setanta. Una improvisació va portar d'entrada a no definir ni clarificar de cap manera el que era aquesta pedagogia o la funció didàctica comesa. Només se pretenia respondre a una demanda de visites que provocaven sales sobrecarregades, problemes de seguritat i circulació i, naturalment, una demanda d'explicacions, ja en visita guiada o en material utilitzable a l'aula o a la mateixa visita*" *(*Lavado, 2002:80)

Per la seva banda, l'E1 comenta que només després del procés de les teories i de la pràctica adquirides, va sorgir una forma de treballar que es va materialitzar en una activitat emblemàtica anomenada "*visita-diàleg*" que es caracteritzava en "*la interacció entre l'objecte, el visitant i l'educador. El discurs era quelcom que s'improvisava, sabíem com començàvem però no com acabaríem. Aleshores iniciaven un treball basat en l'objecció i el qüestionament. Les preguntes eren molt obertes per tal de donar marge a poder interpretar de manera més o menys lliure*". Segons E1 "*era una activitat basada en els plantejaments del constructivisme significatiu. Partíem del supòsit que el coneixement no és el resultat d'una còpia de la realitat sinó que és un procés dinàmic i interactiu, a través del qual, la informació externa és interpretada i reinterpretada per la ment, que construeix progressivament models explicatius cada vegada més complexos. Enteníem que l'alumne construïa el seu propi coneixement a partir dels esquemes existents i adquiria de forma progressiva nous esquemes i estructures per conèixer el món. Així el desenvolupament de les estructures depenia de la interactuació amb el medi social, cultural i efectiu que l'envoltava*".

És essencial que l'educador parteixi que ell no té l'únic i vertader discurs que ha d'arribar als públics sinó que, ha de comptar que tots construiran significats diferents i igualment vàlids depenent de les seves circumstàncies. Des d'aquesta concepció, entenem a l'educador com un facilitador, un investigador, un intel·lectual crític la funció del qual es posar en pràctica un aprenentatge cooperatiu, estratègic, dialògic, significatiu, etc. D'aquesta forma, seran conscients que ells i el grup de visitants formen una comunitat d'aprenentatge que genera

coneixement de forma conjunta (Padró, 2000). En aquest sentit l'E2 manifesta que *"Crec que l'educador ha de ser conscient que els educands li poden aportar informació, punts de vista, o plantejaments, que ell, simplement per la seva condició –sexe, edat, procedència, creences religioses, etc.– desconeix. Per tant, és molt important tenir present la frase «Fins on jo sé», perquè allò que sabem o allò que creiem afecta la manera de veure les coses i arribats a aquest punt, cal preguntar-nos: sabem el que veiem o veiem el que sabem? Seguint l'estètica de la recepció podríem dir que una persona no veurà més enllà d'allò que ja sap, i allò que sap és allò que és. Per això és interessant plantejar les activitats, o l'educació al museu (i hauria d'ésser arreu) com un espai productiu i no reproductiu. Un espai on els visitants-educands puguin manifestar-se i aportar els seus coneixements o punts de vista des d'allò que coneixen".*

A partir del relat de l'E2 es va percebre la idea que no hi ha unes bases conceptuals sistematitzades de l'actuació de l'educació al Centre *"En educació en museus es teoritza molt, però costa molt arribar a "receptes miraculoses".* Sovint, els educadors noten que els hi falten eines a l'hora d'enfrontar-se a algunes situacions educatives. Per tant, tot i la seva àmplia formació, les nocions d'educació importants les han après a partir de la pràctica. La tasca d'educador de museu és una feina on es valora molt l'experiència diària i les relacions amb l'equip. **El fet d'aprendre a partir de la pràctica permet modificar i adaptar les seves propostes segons les respostes dels diferents públics.** Per tant, la majoria són autodidàctiques i en aquest sentit, investigadors i educadors estan començant a subratllar "*la naturalesa intuïtiva, creativa, pràctica i en gran mesura personalitzada i contextualitzada del coneixement dels educadors"* (Hoyle i John, 1995, citats a López, 2009:277).

D'altra banda, l'E2 manifesta que tot allò que l'envolta en la seva vida quotidiana l'influeix en la seva tasca professional i que, per tant, tots els aspectes de la seva realitat són motiu d'aprenentatge, tal com posa de manifesta quan diu "*Crec que és important que l'educador sigui humil i conscient del seu mapa de realitats. Ha de saber que el seu mapa no és més vertader o real que el d'altres. Tots hem de ser conscients que el nostre mapa de realitats es va quedant obsolet i s'ha d'anar actualitzant amb nous aprenentatges. Per aquest motiu, en pràcticament totes les visites comentades a les exposicions que he fet, he manifestat la meva procedència. Sóc d'Ávila, i això em condiciona, ja que hi ha certes coses que no he viscut, per exemple: vora el mar. O costums molt arrelades a Catalunya: celebrar els sants, o les festes de Sant Jordi i Sant Joan, cagar el tió, etc.; són rituals que per a mi mai havien tingut importància*".

- **Situació laboral.**

Una de les problemàtiques més urgents dels educadors de museu és el la falta de reconeixement social per a la seva tasca, que es materialitza en les seves condicions laborals. Normalment treballen amb un contracte temporal, subcontratacts per una entitat externa al museu i cobren per hores treballades. La provisionalitat del seu contracte els hi fa veure la seva tasca com un treball temporal i no com una professió amb el seu perfil i les seves tasques definides (Kivatinetz i López, 2006). En aquest sentit, l'E2 del Centre comenta que "*si em comparo amb altres col·legues educadors em considero un privilegiat. Com a mínim tinc la sort de formar part de la institució, d'elaborar jo els discursos i les dinàmiques i, excepte el temps i el pressupost per a material, poca cosa condiciona la meva feina (cosa que voldrien molts altres col·legues...)"*. L'E2 valora positivament el fet de gaudir de llibertat en la conceptualització de les activitats i per tant, de tenir certa confiança per part de la institució cap a la feia dels educadors. **La situació més freqüent dels educadors és que són contractats per empreses de treball temporal i per tant, el museu no té cap mena de responsabilitat cap a la seva situació laboral**. Segons Díaz Balerdi (2006) *"Com que el personal del museu sempre és escàs, es recorre a la contractació sistemàtica d'una mà d'obra abundant, barata i desprotegida (...) becaris, contractats temporals, treballadors eventuals,... la llista és àmplia. El fet de tenir beneficis s'oblida d'assumptes com l'estabilitat laboral, les cotitzacions socials, les reivindicacions salarials, el reciclatge, la formació contínua del personal; paga, per descomptat, salaris més baixos; i conseqüentment, en aparença, resultats comparables als que podria aconseguir amb un equip especialitzat i estable*" (:28).

Com a conseqüència d'aquesta situació, la tasca d'educador de museu esdevé una professió transitòria cap a una posició més reconeguda dins, per exemple, de l'educació formal, com és el cas de l'E1 "*l'educació al museu la definia com un "casual sex", vivíem una experiència intensa però curta. Havíem compartit molt però en poc temps. Quan marxaven sempre em quedava la sensació que no veuria de quina manera allò que havia succeït havia deixat petja en els visitants. Em perdia el "llarg termini", la continuïtat i això, no sabia perquè em provocava certa nostàlgia. Aquesta sensació de buit que em quedava, va ser una de les moltes causes que em va portar a decantar-me per l'educació formal".* Segons López (2009) "*un altre factor que afecta a la professió d'educador és que quan ja controla el seu treball, ja està format, el deixa. (...) La majoria d'educadors de museus, degut al caràcter inestable, informal i menystingut de la seva tasca, no es veuen en aquest mateix lloc amb quaranta o cinquanta anys*" (:89). En aquesta mateixa línia es manifesta la I quan diu que *"hom posa totes les ganes i les forces fins que t'adonaves que el "context" no acompanya i llavors, arribava la decepció i després,*

busques altres vies. Per això, la "vida de l'educador de museu" és molt curta, perquè, quan trobes una oferta més "consolidada", sovint, dins de l'educació formal o desviant-te cap a altres departaments "més reconeguts" dins del context museístic, ho fas!". Per tant, tot i estar segurs de la qualitat del seu treball educatiu, es veu que la seva tasca es concebuda com alguna cosa passatgera, de gent jove, inexperta, que es realitza al acabar els seus estudis per donar el salt a un altre càrrec més important.

7.1.2. La investigadora (I).

Aquesta recerca ha sigut la meva segona experiència com a investigadora, després del treball de D.E.A. per tant, els dubtes que tenia continuaven sent bastants, alguns d'ells feien referència a la posició envers a mi mateixa, als altres professionals, als participants, etc. Així doncs, alguns dels dilemes que m'han anat acompanyant al llarg d'aquest trajecte han sigut: ***quin és el meu paper com investigadora? com s'integra la meva veu en aquest estudi? com s'ubica la meva relació amb els altres implicats a la recerca? com resolc la tensió entre el meu rol com a investigadora i com educadora? com converteixo en objecte d'investigació la meva pròpia intervenció?.*** Amb tot, a mesura que anava llegint tractats de metodologia vaig ser conscient que dins de la investigació qualitativa, la figura de l'investigador té una importància especial i per tant, no es pot adoptar un rol neutral en el camp i ni en els contactes amb les persones a les que havia d'entrevistar i observar (Flick, 2004). D'altra banda, al llarg de la recerca he sigut conscient que l'investigador s'influencia per les reaccions de la realitat estudiada, pel coneixement que va adquirint, per les relacions que estableix, pels valors que intercanvia i pels significats que comparteix (Latorre, 2004) i que tot això, forma part de la investigació.

En el meu cas, va ser en el treball de camp quan se'm van plantejar més dubtes pel que fa al rol que ocupava a la recerca. Tal com diu Flick (2004) "*s'ha de decidir entre adoptar la perspectiva d'algú de dins o d'algú de fora respecte a l'objecte d'investigació. Ser algú de dins, algú de fora, o ambdues coses a l'hora en referència al camp d'investigació es pot analitzar des del punt de vista de l'estranyesa i la familiaritat de l'investigador*" (:74). Es pot dir que al llarg del procés que ha durat la recerca he habitat en diferents *"identitats*". A grans trets, puc dir que la meva posició ha estat el d'observant participant en el moment en que els educadors duien a terme l'acció, mentre que a la fase de planificació esdevenia una educadora de museu i finalment, durant l'anàlisi i reflexió de l'acció em situava en el meu paper d'investigadora.

Així, si per un costat, tenia un paper més passiu durant les observacions de les activitats (de fet, l'observació no participant també s'anomena observació passiva); per un altre, durant la planificació, l'anàlisi i la reflexió, la meva implicació era totalment activa, prenent decisions, avaluant el propi treball i el dels altres, etc.

Taula 25. Rols i tasques de la investigadora durant les fases de les accions		
Planificació	Educadora de museu	Participar juntament els educadors en la confecció de l'acció
Desenvolupament	Observant no participant	Observar els educadors i els participants
Anàlisi	Investigadora	Codificar les dades extretes dels enregistraments
Reflexió	Investigadora	Plantejar accions de millora

El tipus de relació que s'ha esdevingut entre els educadors i la investigadora es pot definir com a "*col·laboradora*" perquè hi hagut una comunicació simètrica (Kemmis, 1988) que permet a tots els que participen ser socis de la comunicació en termes d'igualtat i una participació col·laborativa en el discurs teòric, pràctic i polític. Aquest fet em provocà un dilema en la meva doble vessant com a educadora mentre planificava les accions i com a investigadora durant les etapes dedicades a la seva observació, anàlisi i reflexió. Així, si per un costat, comprenia les posicions i m'identificava amb els educadors en molts dels conflictes que s'anaven plantejant quan planificàvem les accions per un altre costat, havia de prendre la suficient distància per observar els fets des de la perspectiva adequada ja que no podia perdre de vista que aquella era la meva situació d'estudi. Molt sovint en aquesta recerca m'he sentit atrapada entre dos móns, el d'educadora i el d'investigadora. Tanmateix, aquest doble posicionament, m'ha ajudat a veure la recerca des de múltiples angles, des de dins, com educadora i des de fora, com a investigadora. En ocasions he hagut de recordar el que comenta Gray (2003) quan diu

que tot i que ens podem identificar amb els nostres informants i que fins i tot, en alguns casos haguem compartit les seves experiències, s'ha de tenir present que com a investigadors tenim els recursos de la universitat, un llenguatge teòric i un pensament conceptual del que hem de fer-nos valer.

7.1.3. El coordinador de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG (CAEU).

Una vegada localitzats els participants de la recerca, m'enfrontava al problema d'accedir a ells. La qüestió de amb qui establir contacte per iniciar la recollida de dades exigeix que l'investigador identifiqui a les persones que puguin facilita'ls-hi l'accés al grup (Flick, 2004). És evident que **els investigadors, s'apropen als diferents segments d'un col·lectiu a través d'un o més contactes i és veritat que l'accés a un grup és més fàcil i que pot resultar molt més profitós quan una tercera persona, coneguda per les dues parts, s'encarrega de presentar al investigador.** En aquest cas, l'intermediari entre els AAEU i jo mateixa com a investigadora va ser el CAEU, el qual no coneixia al principi de la recerca però, que sempre es va mostrar molt predisposat a col·laborar en el projecte. Al llarg d'aquests anys hem mantingut diverses trobades per a comentar aspectes concrets del projecte en algunes ocasions i en d'altres, per mantenir una mena de diàleg (entrevista) sobre temes més generals com: la situació de les Aules, el tipus d'alumnat, el model educatiu de les Aules, etc.

Taula 26. Preguntes en relació al CAEU

Què vull saber del CAEU?	Perquè ho vull saber?	Com ho puc saber?
Quina és la seva concepció de l'educació d'adults i de l'educació al llarg de la vida Què en pensa del paper de les Aules d'Extensió Universitària Quina és la seva opinió del tipus d'educació que s'hi fomenta. Quina és la seva	Per analitzar aspectes i postures en relació a les persones grans i l'educació que es dona a través de les Aules.	Entrevista al Coordinador

responsabilitat com a CAEU i com és la seva relació amb els AAEE.		

En algunes d'aquestes sessions, m'explicà que la seva relació amb les Aules d'Extensió Universitària es remunta a l'any 1991 quan es nomenat Delegat per les PAAU, per a Majors de 25 anys i Gent Gran a la Comissió Gestora de la futura Universitat de Girona. Amb el temps va anar deixant les PAAU i els Majors de 25 anys que van passar a dependre de la Generalitat. Finalment, passà a ser el delegat del rector de "*Formació de la gent gran*" i ha anat continuant amb els successius rectors, fins a data d'avui. En una publicació de l'any 2008 en motiu de la commemoració del vint-i-cinquè aniversari de l'Agrupació d'Aules de Formació Permanent per a la Gent Gran de Catalunya (AFOPA), el CAEU va ser encarregat de dur a terme la conferència inaugural, sobre els inicis amb el treball amb les Aules comentava:

> "*En aquesta reunió del 12 de juny, fins aquell moment, d'AFOPA en sabia ben poca cosa, sabíem que era una associació dedicada a la formació de la gent gran a través d'unes anomenades Aules d'Extensió Universitària. Tenia alguna referència de les Aules d'haver-ne llegit quelcom relacionades amb la Universitat de Barcelona, perquè, en aquell moment, era així. I a Girona, les podíem identificar amb aquelles conferències que es feien un cop per setmana a la Casa de Cultura per a gent gran, per a jubilats. Per tant, ja existien les conferències un cop a la setmana* (...)
> *Repassava mentalment el que havíem parlat, les àmplies possibilitats d'acció que permetia el treball amb les Aules, la idiosincràsia dels alumnes tan diferents dels que estàvem acostumats a tenir a la universitat, els objectius de formació al llarg de tota la vida que podien assolir-se...; i ho relacionava amb algunes de les consideracions que alguna vegada havíem comentat amb altres companys respecte la funció que la Universitat havia d'exercir en la societat a les portes del segle XXI: universalitat, més democratització, obertura d'expectatives cap a nous espais socials i nous col·lectius, compromís d'una formació que apagui la set de saber dels que busquen en la seva curiositat d'esperit obert la manera de donar sentit a la seva vida, al marge d'edats i altres consideracions*" (Torrellas, 2008:31)

Un altre tema del qual hem parlat durant alguna trobada és del paper de la Universitat en relació a les Aules, del qual ell m'explicava que la seva funció és "*la d'assessorar des del punt de vista del contingut i de la dinàmica que es pugui fer; ajudar a la consolidació d'aquesta formació i avaluar com funciona. En realitat és un paper assessor més que no pas un paper*

impulsor". En el cas concret de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran, ell mateix recalca que *"són ells mateixos els que fan les programacions i jo dono el vist-i-plau i no al revés. Òbviament, al fer-les ells mateixos, davant dels dubtes o davant dels àmbits que jo vegi que no es toquen, doncs, els oriento. A més de proposar temes que no s'havien tractat mai, potenciar més la presència de professors de la Universitat de Girona*".

Un dels temes que vam parlar amb més deteniment amb el CAEU és sobre el perfil dels AAEU que va descriure dient "*a grans trets, tenim un nivell mitjà, culturalment parlant. Tenim molta gent amb formació a nivell de batxillerat, bastants de carreres mitges, menys amb carreres universitàries. Els que no ho són, els que tenen la formació elemental, no obstant, han viscut amb un context amb un cert nivell cultural. Per exemple, ja saps que hi ha més dones que homes i, entre les dones hi ha moltes carreres mitges, moltes mestres, i dones que, només tenen l'elemental i el comerç, però, que el seu marit té una carrera i té una formació i s'ha mogut en un context d'un cert nivell cultural*". Amb aquestes paraules es posa en evidència que les persones grans d'avui dia no han accedit a l'educació amb la mateixa facilitat que els joves i adults d'avui dia, futures persones grans. **Amb els pas dels anys, les persones grans que arribin a la jubilació disposaran d'un nivell educatiu i cultural superior al de les generacions presents.** Aquest panorama implica que a la majoria de les persones grans els hi manquen estudis o que només, tenen estudis primaris, disminuint considerablement les persones amb estudis mitjans o superiors. Aquestes són característiques a tenir en compte a l'hora de planificar i organitzar activitats dirigides a aquest sector de la població. Conseqüentment, les persones grans que acudeixen a activitats de tipus cultural i educatiu són minoritàries.

A l'hora de fer valoració sobre el treball actual de les Aules, el CAEU veu com a punts forts: "*l'ampliació dels coneixements i del bagatge cultural, el manteniment de l'activitat mental, la comprensió i l'aprofundiment dels problemes contemporanis, la capacitació per adquirir diferents punts de vista de les coses, i com a estímul per seguir amb altres afers intel·lectuals (visites a exposicions i museus, música i teatre)"* i en canvi, com a punts febles assenyala: "*la falta d'interacció intergeneracional, l'aproximació efectiva a l'ús de les noves tecnologies, la potenciació de la recerca i la relació amb altres institucions i entitats educatives i culturals, com els museus"*. També en aquest sentit, el CAEU comenta que som testimonis de **l**'evolució de l'educació per a les persones grans: passant de l'educació d'adults amb caràcter compensatori dels que no van tenir oportunitats d'estudiar abans cap a la concepció de l'educació permanent fins arribar a l'educació al llarg de la vida. Per tant, **parlar d'educació d'adults potser té sentit en aquesta generació lligada a la compensació perquè a la generació que**

vindran de persones grans, les quals ja han tingut oportunitat d'estudi, s'ha de parlar d'educació al llarg de la vida (Sáez, 2005). Per tant, l'educació d'adults, segons Gelpi (2005:61): "*avui dia forma part d'un projecte educatiu permanent i no només una educació supletòria, és aquest un canvi molt important perquè transforma la concepció mateixa de tota l'educació escolar i d'adults".*

> *"El concepte de la formació al llarg de la vida recull aspectes diversos que principalment es dirigeixen a joves i adults encara actius en el món del treball. Suposa una formació que asseguri la necessària adaptació permanent de les persones, i com a conseqüència de la societat, a la realitat del món actual: civilització científico-tècnica, globalització de l' economia i els béns de consum, mundialització dels problemes medioambientals, creixent diversitat ètnica i cultural, cultura de l' oci, societat de la informació i les comunicacions, explosió dels coneixements, diàleg intergeneracional imprescindible, ritme accelerat en els canvis... Una formació, però, que entesa com una construcció continuada de la persona, tant en saber i aptituds, com en actituds i en capacitat de judici i d'acció, inclou també a les persones grans"* (Torrellas, 2008:3)

El concepte d'educació permanent o educació al llarg de la vida va ser proposat per la UNESCO a la primera Assemblea Mundial de l'Envelliment (Viena, 1982) i assumit per tots els països participants, dins del que es coneix com Pla de Viena[59]. Posteriorment, a la Conferència Internacional d'Educació d'Adults d'Hamburg (1997) s'exposà que **l'educació al llarg de la vida és més que un dret, és una de les claus del segle XXI, i al mateix temps, conseqüència de la ciutadana activa i de la participació plena a la societat.** En aquest sentit, l'aprenentatge s'entén com un procés que pot durar tota la vida i que els museus poden contribuir-hi de manera important. El museu concep l'educació com un procés continu per a tota la vida, on intervenen múltiples actors però, que el principal és l'individu mateix com a ser integral, amb elevats nivells de consciència personal i social.

> "*L'educació al museu entronca amb l'aprenentatge al llarg de tota la vida. No està lligada ni a certs grups d'edats, ni a formes particulars d'ensenyar, ni a contextos institucionals. L'aprenentatge al llarg de la vida es refereix a la curiositat natural que la gent té de les seves vides i dels entorns, i es construeix a partir de les aptituds per resoldre problemes que tothom té*" (Hooper-Greenhill, 2000:12)

[59] El Pla de Viena és la primera iniciativa per impulsar consciència entorn als problemes i les solucions derivats de la prolongació de la vida humana

Alguns gerontòlegs (Colom i Orte, 2001) han manifestat que l'educació de les persones grans pot contribuir a "*una major cohesió i vertebració social, un diàleg intergeneracional real, un desenvolupament personal efectiu, una inclusió social major d'aquest col·lectiu possibilitant un canvi de la societat sobre aquest col·lectiu, cada vegada més important a nivell quantitatiu i qualitatiu*" (:21). Pels autors, l'educació sobre el col·lectiu de les persones grans es pot i s'ha de plantejar sobre l'articulació de tres perfils de l'educació social: l'educació especialitzada amb programes d'intervenció individual o comunitària d'educació per a la salut; **l'educació especialitzada en l'àmbit de l'animació sociocultural i de l'oci amb programes d'intervenció en centres culturals, museus, biblioteques, etc.,** i, l'educació que promou assessorament econòmic i professional a col·lectius empresarials i professionals específics per part de persones grans ja jubilades.

Pel que fa a l'organització de les Aules en general i en concret la de Girona, el CAEU comenta que aquesta està estretament relacionada amb "*el seu origen civil. No estan organitzades des de dalt, ni des de la Universitat ni des de cap institució. Ara bé també és veritat que sinó s'haguessin vinculat a les Universitats, potser no haurien tingut l'empenta que han tingut. Arrel d'aquesta vinculació actualment, són més de quaranta Aules a Catalunya*". A Catalunya, les Aules d'Extensió Universitària de la Gent Gran van aparèixer d'associacions, comunitats o ajuntaments. Avui dia, la gran majoria d'universitats públiques espanyoles compten amb el seu propi programa educatiu per a les persones grans, com és el cas de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de Girona. El desenvolupament d'aquestes experiències s'ha anat realitzant de forma més o menys individual per cada Universitat, adaptant-se a la seva pròpia realitat i també als seus recursos disponibles. De fet, el maig de 2008 es va celebrar el XXX Aniversari de la creació i funcionament de les "*Aules de Tercera Edat*" d'Espanya, la majoria posades en marxa a la tardor de 1978 pel Ministeri de Cultura recent inaugurada la democràcia a Espanya.

Tot i que les Aules manifesten la seva voluntat de no crear escoles, aules o universitats per a persones grans sinó de buscar nous elements de dinamització col·lectiva sovint cauen amb metodologies tradicionals pròpies de l'educació formal. En el cas de l'Aula de Girona "*fan una conferència setmanal de temàtica diversa i crec que el canvi hauria de ser amb el temps, fer dues sessions setmanals. Però, no sé si aquests cent cinquanta alumnes habituals que tenim ara fent una sessió per setmana també vindrien dos cops a la setmana perquè la majoria d'ells participen en d'altres activitats organitzades en altres entitats*". En general, llevat d'escasses

excepcions, **les propostes educatives que es fan des d'aquestes Aules solen identificar, en el sentit més formal, educació amb instrucció, limitant la qualitat de l'oferta a programes i cursos orientats i desenvolupats sota la filosofia de l'ensenyament tradicional** (Sáez, 2005). Si es tracta de caracteritzar la formació que s'està donant a les persones grans a les Aules Universitàries es pot dir que en gran mesura és un tipus d'intervenció educativa conduïda per estratègies del paradigma formal, instruccionista i transmissora.

7.1.4.- Els alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG (AAEU).

Goetz i LeCompte (1988) parlen de dos mètodes per a l'elecció de participants per a una recerca: el mostreig probabilístic i la selecció basada en criteris. Aquesta investigació s'agafa clarament en la segona opció. **La selecció basada en criteris exigeix que l'investigador determini per endavant un conjunt d'atributs que han de posseir les unitats de l'estudi.** A partir de la determinació del problema i les qüestions de la investigació, els investigadors ideen un conjunt d'atributs o dimensions que caracteritzen a un grup o un escenari. Per tant, es sol escollir un grup que s'ajusti als criteris de la investigació i que sigui susceptible d'estudi.

Taula 27. Llista d'atributs del grup objecte d'estudi d'aquesta recerca:

- Que sigui un grup format per homes i dones.
- Que siguin persones interessades pel món de la cultura i dels museus.
- Que pertanyen a un col·lectiu constituït i consolidat de la ciutat.
- Que coneguin prèviament el Centre on tindran lloc les exposicions i per tant, les seves accions educatives.
- Que estiguin disposats a participar d'aquest "*intercanvi de coneixements*".

Durant el primer any de contacte a l'Aula encara que, no es va poder dur a terme l'acció, va anar bé per a "*reconèixer el terreny*" és a dir, per a familiaritzar-me amb els participants, assabentar-me dels seus llocs de reunió habituals, registrar les particularitats del grup, etc. Aquesta etapa em va donar l'oportunitat d'identificar als informants claus i em va servir per elaborar un esquema de la utilització del temps i dels esdeveniments quotidians del col·lectiu. En definitiva, em va permetre classificar i categoritzar a les persones que serien les principals fonts d'informació, que van ser el secretari i un dels vice-presidents de la Junta.

Taula 28. Preguntes en relació als alumnes de l'AAEE		
Què vull saber dels alumnes de l'Aula?	Perquè ho vull saber?	Com ho puc saber?
Què li ha semblat l'activitat? Què és el que li ha agradat més i el què menys de l'activitat? Com s'ho ha passat? Repetiria l'experiència? Canviaria alguna cosa?	Per conèixer la seva valoració dels participants sobre l'acció.	Enquestes

L'Aula d'Extensió Universitària de la UdG, destinada a persones jubilades i prejubilades inclou actualment més de dos cents alumnes inscrits. De fet, les Aules d'Extensió Universitàries compten amb una àmplia acceptació dins el col·lectiu de les persones grans, fet que es reflexa en un estudi de l'Observatori de Majors del IMSERSO que esmenta que **almenys un 20% del col·lectiu de persones grans coneix de l'existència de les Aules o les Universitats per a majors** i que el seu grau de satisfacció respecte a les activitats que organitzen és molt elevat. Des del principi, aquesta institució se'ns va mostrar oberta per poder realitzar un projecte de col·laboració. Encara que el meu objectiu més immediat era poder dur a terme la investigació que inclou aquesta tesi, a llarg termini l'objectiu principal era tenir una connexió amb un col·lectiu de persones grans de la ciutat per poder establir-hi col·laboracions "*d'anades i vingudes*" entre l'Aula i el Centre, cadascuna amb les seves dimensions específiques.

Una de les finalitats d'escollir aquest col·lectiu era el d'aprofitar la seva experiència i els seus discursos per dialogar amb les exposicions des d'una perspectiva més personal i íntima. Per la seva banda, les motivacions que van portar als alumnes de l'Aula a participar de l'activitat proposada són vàries, entre les més esmentades, la de "*tenir ganes de fer i conèixer més coses*". Per tant, la curiositat per aprendre nous coneixements és una de les principals característiques que defineixen aquest grup. A més, segons l'"*Enquesta sobre les Condicions de Vida de les Persones Grans*" realitzada per l'Observatori de Majors del IMSERSO (2004), les activitats de formació registren una demanda important entre aquest sector de la població: **86% de les persones grans es mostren molt o bastant interessades en realitzar alguna activitat formativa**. **El tipus de formació que més demanen les persones grans té relació amb la formació artística (43%) i la informàtica (23%).** Alguns estudis realitzats a països europeus

han demostrat que les persones grans estan molt satisfetes de realitzar activitats de caràcter cultural en aquest tipus d'Aules sobretot, quan ho fan amb grups. Per sexes, les dones demanden bàsicament formació artístiques o activitats que les capaciten per a llegir i escriure, mentre que els homes, reclamen cursos d'informació, estudis de formació professional. De fet, a les accions educatives que es vam dur a terme el nombre de dones participants va ser major que el d'homes concretament, sis homes i quaranta dos dones.

> "*Les dones d'edat superen als homes d'edat, i cada vegada més a mesura que l'edat augmenta. La formulació de polítiques sobre la situació de les dones d'edat hauria de ser una prioritat en totes les parts. Reconèixer els efectes diferencials de l'envelliment en les dones i els homes és essencial per aconseguir la plena igualtat entre dones i homes i per a formulat mesures eficaces i eficients per fer front al problema. Conseqüentment, és decisiu aconseguir la integració d'una perspectiva de gènere en totes les polítiques, programes i lleis*" (II Assemblea Mundial sobre l'Envelliment)

Aquests motius pels quals participen de les accions els AAEE encaixen amb els inicis de les Aules com a institucions, creades als anys vuitanta a Catalunya. Els orígens de les Aules es situen a principis dels anys setanta a Tolosa de la mà del catedràtic Pierre Vellas i neixen del "*interès del propi col·lectiu de la gent gran per ampliar el seu bagatge cultural, millorar la seva qualitat de vida i facilitar la seva integració en una societat que canvia i evoluciona constantment*"[60]. Aquests objectius es materialitzen en les activitats que es duen a terme des de les Aules, que no estan organitzades en forma de cursos reglats a diferència de les Universitats per a majors, i que tenen forma de conferències, que sovint es complementen amb seminaris o sortides culturals. Segons Torrellas[61] (2008) l'elaboració dels programes de formació per les persones grans es materialitzen en relació a les següents finalitats: en relació a la formació, a proporcionar l'enriquiment cultural, científic i tècnic; a potenciar l'autoestima i el desenvolupament personal i a promoure la participació comunitària, la solidaritat i la cooperació; en relació a les exigències en la pràctica, el domini de les habilitats per trobar, contextualitzar i manejar adequadament la informació, la capacitat per a distingir el que resulta significatiu del que no ho és, l'exercici de l'atenció, la memòria i el pensament i la renovació d'actituds i hàbits de conducta i de treball, que permetin mantenir l'harmonia pluridimensional de la persona. Pel que fa a la metodologia, Torrellas proposa que aquesta

[60] Declaracions extretes de la conferència d'en Josep Torrellas titulada "*La gent gran, un nou tipus d'estudiant universitari*" en el marc del Congres Internacional "*L'estudiant, eix del canvi a la universitat*" de l'any 2008 a Girona.
[61] Declaracions extretes de la conferència d'en Josep Torrellas titulada "*La gent gran, un nou tipus d'estudiant universitari"* en el marc del Congres Internacional "*L'estudiant, eix del canvi a la universitat*" de l'any 2008 a Girona.

sigui "*activa, participativa, oberta, flexible, adaptada a les necessitats i interessos dels alumnes, que aprofiti la seva experiència, que dona possibilitat al intercanvi generacional i que potenciï la multidisciplinaritat*".

Taula 29. Motivacions dels AAEE a participar de les accions educatives (resultats extrets de les enquestes)

- Per complir amb les activitats de l'Aula
- Per recomanació
- Per aprendre coses noves
- Per curiositat
- Per la companyia

Pel que fa a les propostes educatives que es fan des de les Aules d'Extensió Universitàries, Sáez (2005) comenta que es solen identificar, en el sentit més formal, amb l'educació amb instrucció, limitant la qualitat de l'oferta a programes i cursos orientats i desenvolupats sota la filosofia de l'ensenyament tradicional. **Si es tracta de caracteritzar la formació que s'està donant a les persones grans a les Aules Universitàries podem dir que en gran mesura és un tipus d'intervenció educativa conduïda per estratègies del paradigma formal, tecnològic, instruccionista i funcionalista**. Un model educatiu que entén el procés com exclusivament tècnic, asèptic, neutral, independent dels actors que el dissenyen i participen en ell i reduint l'educació a una sèrie de dades objectives i factuals i per tant, que no dona joc a la implicació de veus personals. Conseqüentment, l'acció educativa es planteja com una seqüència d'actes a través dels quals s'ha de procurar la fita de metes preestablertes per a les persones grans: però aquestes metes i objectius, que es suposa que responen a necessitats que ells presenten, són plantejades per les institucions i els experts independentment d'allò que ells pensen. Els actors no compten en la construcció de la pràctica és a dir, no tots els agents estan implicats en la construcció del coneixement: uns executen i els altres són receptors d'aquesta aplicació. Aquesta filosofia educativa tecnològica comporta una desconfiança sobre la capacitat que les persones grans poden mostrar per aprendre, a menys que sigui des de les receptes que se'ls hi ensenya, obviant els repertoris personals que han anat acumulant al llarg de les seves vides. Com diu l'autor aquesta perspectiva resulta fonamentalment "*des-educativa*". *Aquest és l'enfocament educatiu que s'adapta més a aquest tipus de públic? Poden els museus esdevenir un espai on es desenvolupin propostes educatives que donin rellevància al procés de construcció de significat conjunt? Poden els museus programar activitats educatives que incloguin els 'repertoris personals' de les persones grans?.*

El grup d'Alumnes que van ser objecte d'estudi es caracteritzen també perquè eren una sèrie de persones que compartien trajectòria vital, esdeveniments socials, polítics, educatius, necessitats, estils de vida, etc. ja que tots ells havien en el mateix període de temps. **Cada generació es caracteritza per una sèrie d'esdeveniments concrets que estableixen una dinàmica social i personal específica en cada grup poblacional.** Com a resultat, en les persones grans s'assisteix a una diversitat situacional i de vivències totalment heterogènia. Seguint a Gil Calvo (2003) les persones nascudes entre 1915-30 formarien la "*Generació de la Guerra Civil*" mentre que les nascudes entre 1930-45 serien la "*Generació Postguerra*"". Aquestes dues generacions es caracteritzen per les circumstàncies històriques que van marcar els projectes vitals en formació, ocupació, famílies, etc. Aquestes generacions van haver de conviure amb una mort propera i amb les divisions territorials i ideològiques produïdes per la Guerra Civil. Aquestes descripcions generacionals són útils per veure que l'activitat de les persones grans està dimensionada per una sèrie d'esdeveniments que han marcat les seves vides. Els estils de vida, la cultura i el gènere intervenen en el procés de l'envelliment, en la disposició del temps de lleure i en l'elecció de les activitats.

7.2. Els escenaris de la recerca.

En aquest punt es durà a terme una descripció dels entorns i dels elements que giren al voltant del tema d'estudi que ajudarà a centrar l'atenció sobre factors i consideracions claus per comprendre i emmarcar la recerca. Aquesta investigació ha vagat per nombrosos escenaris: l'Aula Universitària, les estances de la Casa de Cultura, els despatxos del Departament de Benestar de la Generalitat tot i que, n'hi un que ha tingut un protagonisme especial, la Fontana d'Or, per ser l'entitat on s'han dut a terme les dues exposicions al voltant de les quals s'han organitzat les activitats.

7.2.1. El Centre objecte d'estudi.

En aquest punt es presenta el Centre cultural objecte d'estudi, el qual s'analitza des de diverses perspectives: des de la mateixa investigadora que inclourà, en ocasions puntuals, opinions extretes d'algunes converses informals amb altres treballadors de l'entitat; des d'un vessant més analític a partir de publicacions i documents públics, que permetrà descobrir el seu model institucional i per últim, des de les relacions establertes amb els públics visitants. Com ja he esmentat en alguna ocasió anteriorment, l'elecció d'aquest equipament correspon

al que alguns autors (Vallés, 2003) han anomenat una selecció pragmàtica ja que, la Fontana d'Or és des de fa més de deu anys el meu lloc de treball habitual. Per tant, **la tria de l'escenari objecte d'estudi ve totalment condicionat pel criteri d'accessibilitat** basant-me en la idea de Taylor i Bogdan (2002) sobre l'escenari ideal per dur a terme una investigació, quan diuen que "*és aquell en el qual l'observador obté fàcil accés, estableix una bona relació immediata amb els informants i recull dades directament relacionades amb els interessos investigats*" (:36). Tanmateix, el fet d'escollir un escenari tan proper en ocasions em va preocupar a l'hora d'establir la distància crítica necessària per a dur-hi a terme la recerca.

> "*Es tractava de relativitzar el rigor dels protocols d'investigació establerts i perdre la por a allò proper. Si per a comprendre un objecte d'investigació qualsevol hem de separar-nos d'ell, llavors no podrem donar sentit reflexiu, per exemple, a les nostres vides. Com evidentment això no és així, es pot afirmar que la perspectiva que la investigadora necessita pel seu treball és fruit de la parcialitat i la reflexivitat i no de la separació o la distància*" (Sánchez de Serdio, 2007:194)

Encara que es tracta d'un equipament on s'hi realitzen cursos, conferències, concerts, etc. la major part de gent el coneix com a sala expositiva. De fet, de la meva època com a visitant el que més en recordo són les exposicions que visitava amb la família, els amics o els companys del col·legi o més tard, de la Universitat. La que més em va cridar l'atenció en el seu moment i m'ha perdurat amb els anys va ser la titulada "*Un dia al guetto de Varsòvia*" sobretot, pel seu espectacular muntatge. De fet, fa alguns mesos, en una conversa informal amb el dissenyador de la mostra recordava algunes anècdotes al seu voltant, com quan van arribar les caixes amb el material de l'exposició que "*només ocupava una maleta*" i llavors, va ser conscient de la rellevància que tenia el muntatge caracteritzat per l'escassa il·luminació, els estrets túnels de fusta, el recital de noms jueus amb una veu en *off* al llarg del recorregut, tot inspirat amb el Museu de l'Holocaust de Jerusalem i amb una clara voluntat de sacsejar emocionalment els visitants. **Amb el temps vaig relacionar aquesta mostra amb una manera concreta d'exposar que entén els objectes com a documents històrics portadors de la història de les idees.** Són objectes que es relacionen amb el concepte de tresor, idea que porta a entendre la forma d'exhibició d'una manera acumulativa a mode de magatzem, en la que els objectes, seleccionats en relació a la seva qualitat de bellesa, originalitat i autenticitat, es presenten sense cap tipus de context (Arrizabalaga, 2006).

> "*Es tracta de resistir al mite de la transparència del museu; es tractaria, al mateix temps que se li ofereix tot l'espai a les obres, de donar-li plena presència als fils del teixit museal, al gra de la veu museal; es tractaria de manifestar visiblement que, el "discurs autoritzat" d'una mostra és tan important com les obres, perquè, només de l'articulació d'ambdós es constitueix la mostra i el Museu com a operador de sentit; es tractaria de recordar que no existeix percepció significativa d'una obra d'art sense que darrera ressoni d'alguna manera un text, una veu, un discurs; que l'elaboració d'una aparença (per estranya que sigui) porti l'eco d'una veu (per inintel·ligible que sigui); que la presència d'una veu (per molt desarticulada que sigui) no pot escindir-se de la possibilitat d'una aparença (per molt informe que sigui)"* (Pérez Oramas, 1998:39).

El meu primer contacte "*formal*" amb la Fontana va ser quan hi vaig entrar-hi com a becària d'un Màster de Gestió Cultural[62] i després del període de pràctiques, ja em vaig integrar a l'equip professional de la Fundació Caixa Girona[63] duent a terme tasques educatives[64]. De fet, la meva incorporació laboral coincideix amb un afany, per part de la direcció del Centre, d'incrementar el nombre de visitants especialment, el públic escolar. Amb anterioritat, **la relació de la institució amb els centres educatius havia sigut puntual i només s'havien dut a terme algunes iniciatives de caràcter aïllat, relacionades amb algunes exposicions temporals concretes**. Durant aquest període vaig tenir sempre la sensació "*d'anar a remolc*" dels vertaders "*amos de l'exposició*" i fins i tot, podria identificar-me com "*l'educadora sotmesa*" de López (2009) quan comenta que és "*aquella que espera nerviosa les instruccions del comissari per sortir a treballar directament amb el públic*" (:263). Aquest poc reconeixement per l'educador en el procés expositiu es reflectia també a nivell institucional, en l'ocupació de despatxos. El Centre que ocupa un emblemàtic edifici històric al barri vell de la ciutat consta de les quatre plantes que s'alcen al voltant d'un pati central. El primer espai que vam ocupar com educadores no tenia finestres ni calefacció de fet, era un antic magatzem habilitat i evidentment, no estava situat amb la resta de les oficines a les plantes més altes de l'edifici sinó que, estava a la planta baixa, la mateixa que ocupaven els vigilants de seguretat, les recepcionistes i les persones dedicades a la neteja. Aquesta situació a l'espai corresponia a la mateixa ubicació a l'organigrama de la institució, totalment jerarquitzat i que quedava lluny del que Rifkin (2000) comenta del que hauria de ser actualment l'organització del treball "*amb*

[62] Durant els anys 1997-99 vaig dur a terme el Títol d'Especialització Professional en Gestió Cultural a la Universitat de Girona.
[63] L'any 2010 la Fundació Caixa Girona va ser absorbida per la Caixa i actualment, la Fontana d'Or és el CaixaForum Girona.
[64] Esmento "*tasques educatives*", perquè, en aquell moment no hi havia un Departament ni servei educatiu creat ni consolidat.

equips de projectes entorn-xarxa, compartint contínuament la informació, el coneixement i les seves habilitats i amb àrees obertes que estimulin la comunicació cara a cara" (:50).

> *"Però ningú podrà posar en dubte l'altíssim nivell que va assolir des de la Fontana d'Or, presentant exposicions i mostres d'art d'un valor cultural elevadíssim, com es pot evidenciar pels catàlegs que les acompanyaven. Mai a Girona s'havia aconseguit que persones vingudes expressament de la Ciutat Comtal romanguessin sovint aquí per veure un art que ni a Barcelona es podia veure i que poguessin gaudir de mostres insòlites i de gran qualitat"* (El Punt Diari, 8 de maig de 2011).

Amb el pas del temps vaig deixar de ser "*educadora de sala*" per a convertir-me en "*educadora de despatx*" és a dir, que la major part del temps el dedicava a confeccionar els programes educatius, a la gestió de les visites, a la redacció de memòries, al control del material, mentre que el treball a sales el duien a terme l'educadora i les becàries en pràctiques de l'entitat. Seguint el procés d'inclusió dels educadors en les exposicions que comenta Roberts (1997), progressivament vam començar a participar en la redacció dels textos i plafons informatius, en els fulls de sala i les agendes i en la participació del muntatge expositiu encara que, continuàvem quedant fora de la concepció i selecció de les exposicions. Precisament, a través del material publicitari editat, es pot veure que la imatge institucional és forta, no solament per la seva història com a institució privada sinó, per la seguretat a l'hora de proclamar-se com un centre que, més que captar visitants, dóna per sabut que ja té un públic fidel.

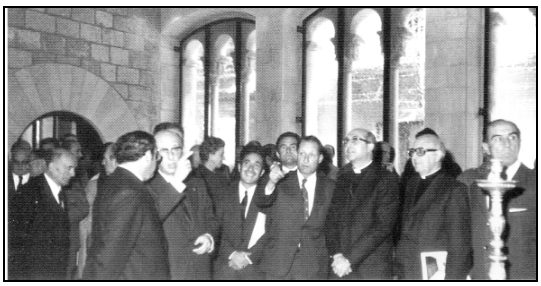


Figura 59. Inauguració de la Fontana d'Or com a Centre Cultural, 27 d'octubre de 1973 (Diari de Girona). "*Potser la "Fontana d'Or", com a residència senyorial, estava a l'abast només d'uns quants. Ara desitgem i volem que sigui de tots. De tots els gironins, de la província i inclòs d'aquells que venint aquí de visita, puguin admirar l'edifici convertit en arqueta que guarda tresors de la cultura i l'art, lligats a la nostra pròpia història*" Declaracions d'Antoni Xuclà durant els actes inaugurals de la Fontana d'Or com a Centre Cultural. (Diari de Girona, 27/10/1973)

Des de la institució es continuava amb la idea que el visitant és aquella persona que se li ha d'ensenyar i per tant, se'l convida a admirar, contemplar i aprendre de les obres, tal com es percep de les paraules de l'antiga direcció del Centre "*a l'espectador se l'ha d'acostumar a mirar, a mirar amb més atenció de la que mira, a ensenyar a fer preguntes, a que no hi ha res a l'atzar, que hi ha una tradició, etc.*"[65]. Per tant, els visitants tenien com a rol parar-se davant de les obres i apreciar-les. No existeix la possibilitat d'establir connexions amb les seves experiències, amb els seus sabers o de fer-se preguntes entorn a allò que està veient ja que, no hi ha cap element de relació o interpretació, que ho faci possible, apart de les carteles informatives que acompanyen a les peces i dels plafons explicatius. Per tant, **el visitant es trobava en una espècie de ritual venerant els objectes exposats reforçat per elements com ara l'arquitectura, les instal·lacions silencioses de les obres i la il·luminació tènue** (Duncan, 1995). Aquest visitant es converteix en un subjecte despersonalitzat ja que, es suprimeix el fet de considerar-lo com un individu amb una identitat i personalitat pròpia; es considera que totes les persones porten dins el mateix el mateix patró i que aprenen de la mateixa manera (Padró, 2000).

D'altra banda, no existeix un previ apropament per part de la institució a conèixer el tipus de públic s'acosta a ell, ni els seus interessos. Conseqüentment, aquesta manera d'entendre el visitant porta implícita la concepció de l'educació a la institució. La proposta educativa es realitza de forma unidireccional, sempre dels organitzadors per part del Centre (comissari-dissenyador) cap als espectadors que la reben. **L'educació s'encarrega de traduir i transmetre el discurs del comissari al visitant novell.** En aquest sentit, l'educador s'entén com un generalista que ha de transmetre el discurs del comissari qui és el vertader especialista o la vertadera veu generadora de discurs (Padró, 2005b).

7.2.2. Una mirada a les exposicions temporals.

La mirada a les exposicions temporals es pot fer des del múltiples perspectives, segons on es posi el focus d'interès. Parteixo de la definició d'exposició que fa Galindo (2004) quan diu que "*cada exposició és una experiència cultural constructora de sentits, un dinàmic joc de valoracions que de manera contrapuntística opera entre el museu i els seus públics*" (:25). Conseqüentment, **a cada exposició es creuen varies formes de construir coneixement i diferents maneres de donar sentit al món**, enfront al discurs "*científic*" del museu. En aquest

[65] Fragment de l'entrevista amb la directora del Centre l'any 2004 per a la realització del treball de D.E.A.

punt m'interessa repensar alguns aspectes expositius per tal de presentar les dues exposicions protagonistes de la recerca des d'una perspectiva crítica.

Seguint el treball d'Arrizabalaga (2006)[66], el primer punt a tenir en compte a l'hora d'analitzar una exposició és la importància del context en les exposicions. Arrizabalaga considera que **els objectes no es contextualitzen i que per tant, les exposicions apareixen descontextualitzades**. Com a conseqüència d'aquesta manera d'exhibir, és molt complicat facilitar "*noves narratives*". A més, s'ha de ser conscient que la forma de presentar els objectes pot reflectir múltiples maneres d'entendre una mateixa idea i que normalment, cada exposició mostra el concepte de context que utilitzen aquells que l'han organitzat, és a dir, el tàndem comissari-dissenyador. Segons Hernández (2006) "*Quan el museu escull un objecte per exposar-lo ha d'explicar perquè l'ha escollit, oferint la seva pròpia interpretació, però donant per segur que qualsevol interpretació que es faci del passat no pot ser estàtica, sinó dinàmica i, en conseqüència, ha d'estar oberta a una crítica continua*" (:223). Arrizabalaga entén que quan es parla de context es va més enllà de les dades concretes que proporcionen informació al voltant d'una obra és a dir, és més enllà d'utilitzar la música o els colors per proporcionar un ambient evocador que trasllada a l'espectador al context puntual del moment en el que es van realitzar les obres. **Per context s'entén el moment i el lloc on s'exposen les obres és a dir, les peculiaritats concretes de l'espai, les persones i el discurs que s'amaga darrera del muntatge i el més important, atendre a les necessitats i problemàtiques de les persones que visiten l'exposició.** En aquest sentit, segons Weil (1990) una de les missions dels professionals dels museus es mostrar els contextos dels objectes per poder dialogar amb els públics que accedeixen al museu. Segons l'autor "*els museus són constructors d'històries, ja sigui sobre les col·leccions, sobre l'edifici, sobre la comunitat, sobre els col·leccionistes, etc*." (:11). De fet, molt sovint les tècniques expositives utilitzades pels museus: parets neutres, etiquetes amb escassa informació, textos anònims, etc., reforcen aquesta descontextualització.

> "*La pràctica més habitual en els museus consisteix en descontextualitzar els objectes, com si es tractés de presentar col·leccions de papallones exòtiques. Aquesta forma de concebre els museus al·ludeix a tota consideració del camp social del que provenen les obres. Sens dubte és una pràctica políticament prudent. Però, comporta la neutralització de l'art. Les institucions artístiques, una mica com les escoles, són llocs de formació. Influeixen en la nostra forma de veure'ns a nosaltres mateixos i de*

[66] El treball de D.E.A. d'Andrea Arrizabalaga es titula "*British Pop a Bilbao: un anàlisi crític de les relacions interdepeertamentals*" tutoritzat per la Dra. Carla Padró l'any 2006 a la Universitat de Barcelona.

> *considerar les relacions socials. El món de l'art, contràriament a allò que es creu, no és un món apart. El que en ell succeeix expressa la societat global i les seves repercussions*" (Haacke, 2002:7)

En segon lloc, l'autora parla de les noves estratègies necessàries per crear altres formes de narrar que proposin una alternativa als casos revisats. En aquest sentit, Pearce (2000) partint de la necessitat de realitzar un canvi qualitatiu en les exposicions, proposa organitzar exposicions "*reflexives i indagadores*" que recontextualitzin les narratives dels museus. Seguint aquesta línia, Reese (2003) planteja cinc estratègies per a construir narratives d'exposicions intertextuals, de manera que l'espectador es converteixi en constructor de significat. La primera d'elles és la percepció, en la que l'espectador experimenta les obres d'art a través de l'observació i s'estableixen relacions entre els espectadors, l'edifici, els objectes, etc. La segona estratègia consisteix en **partir de les memòries i històries culturals dels espectadors per intervenir en el contingut històric de la cultura del museu, és la que anomena autobiografia**. En una tercera estratègia, es proposa desvetllar el discurs del museu a través del coneixement que planteja la cultura del museu. La quarta tracta de conèixer altres disciplines que influeixen en la creació i la interpretació d'una exposició i la última estratègia que Reese planteja és el fet de conèixer allò social, polític i econòmic de les persones del museu que influeixen en la reproducció del coneixement.

> "*Iniciar una exposició és iniciar un diàleg i, si pretenen una devolució comprensiva, afectiva i social, és necessari poder incidir profundament i aconseguir un impacte emotiu i projectiu que procedeixi de vivències reals, en les que tots ens hi puguem reflectir en positiu o en negatiu però, en tot cas, que sempre ens faciliti l'oportunitat de transportar-nos, entenent el terme tal com s'usa en les metàfores*" (Juanola, 2007:243)

En el tercer punt que proposa Arrizabalaga és **parlar de les negociacions durant els processos expositius sobretot, en aquelles mostres en que l'espectador es converteix en un constructor de significat**. Aquest fet requereix un pas previ a qualsevol plantejament expositiu, que és qüestionar-se el paper protagonista que la figura del comissari ha anat adquirint al llarg de la història en la construcció dels significats de les exposicions. És el moment de plantejar-se el debat al voltant del poder desmesurat del comissari, que és el que determina allò que s'exposa i la manera com s'exposa, per començar a convertir aquesta tasca en un treball d'equip. D'aquesta manera, s'abandonaria la idea de departaments tancats i estables que funcionen com a cadenes jerarquitzades en els que no existeix cap intercomunicació (Hooper-Greenhill,

1998). S'abandonaria l'organització expositiva pròpia del museu tradicional on "*les exposicions s'organitzen al voltant de l'ordre cognitiu dels comissaris, dins d'un mètode tripartit i jeràrquic*" (McLean, 1993:35). Aquest plantejament rescataria el paper del departament d'educació dins del procés de l'exposició i la seva funció es deixaria de veure com una activitat lúdica a la que normalment queda relegada.

> "*Seria més professional que les mostres fossin realitzades per equips multiculturals, que a més comptessin amb assessors locals, procurant discursos visuals més pluralistes i d'acord amb les estètiques, funcions, valors i significats de les obres en els seus contextos d'origen. La generalització d'aquesta pràctica contribuiria a més a incrementar el diàleg i la influència recíproca entre professionals de cultures diferents*" (Mosquera, 1995:13).

S'ha de tenir en compte que a cada exposició es creuen varies formes de construir el coneixement i diferents maneres de donar sentit enfront al discurs cultural del museu. En els museus es construeixen amb freqüència narracions idealitzades, processos de significació no necessàriament dialogants amb les reconstruccions que es deuen a la visita. En aquest sentit, **entenc l'exposició no com un producte acabat sinó com un discurs obert de construcció col·lectiva,** com una posada en escena en la que s'alterarien espais d'informació, reflexió i construcció de nous discursos (Pou, 2005). Per tant, s'ha de considerar la possibilitat d'emprar textos adreçats a diferents nivells i segments de comprensió, la possibilitat d'organitzar exposicions a partir dels interessos del públics o de destinar una zona expositiva per les comunitats, etc.

> "*Una exposició construccionista podrà aportar oportunitats perquè els visitants construeixin el coneixement. A més, podrà aportar una manera de validar les conclusions dels visitants malgrat no siguin les mateixes que les preteses pel personal conservador. Així, una exposició constructivista tindrà molts punts d'entrada, sense cap camí específic, ni principi ni final, aportarà una gran varietat de formes d'aprenentatge i també, punts de vista. Ajudarà als visitants a connectar amb objectes i idees mitjançant una gamma d'activitats i d'experiències que parteixen d'una familiaritat amb el visitant. Aportaran experiències i materials que permetin als estudiants i als programes per escolars experimentar, fer conjuntures o arribar a conclusions. L'exposició constructivista probablement presentarà diferents perspectives, validarà*

diferents maneres d'interpretar els objectes com també, de referir-se a diferents punts de vista i diferents "veritats" sobre el material presentat" (Hein, 1998:35).

7.2.2.1. "*Dibuixants, humoristes i il·lustradors de La Vanguardia. 1881-2006*".

Aquesta exposició, segons el seu comissari, Daniel Giralt-Miracle, "*traçava una línia que, seguint l'ordre cronològic, ens permetia entendre no només la trajectòria del diari La Vanguardia i de l'humor i del dibuix en premsa, sinó també de l'evolució històrica en general i l'artística en particular*"[67]. Es tractava d'un exposició commemorativa que al cap i a la fi, enaltia el diari. En aquest sentit, aquesta exposició no tenia una voluntat revisionista ni crítica sinó, simplement descriptiva. Tanmateix, **el criteri seguit per a la selecció d'artistes s'havia basat en la representativitat i per tant, una vegada més, aquesta és una exposició que sobrevalora l'obra i l'autoria**. En quant a la seva organització podria encaixar en el perfil d'exposicions retrospectives mitjançant la qual s'ofereix un discurs únic que enllaça el virtuosisme o la genialitat dels artistes.

Figura 37. Imatges del muntatge de l'exposició temporal *"Dibuixants, humoristes i il·lustradors de La Vanguardia. 1881-2006"*

[67] Declaracions extretes de la conferència de premsa del comissari de l'exposició davant els mitjans de comunicació.

D'altra banda, la mostra al ser creada a partir de reproduccions d'il·lustracions, es podria dir que desequilibrava la tensió entre l'objecte valorat com a autèntic i l'objecte no valorat per ser una reproducció tot i que, el muntatge els hi continua donant aquesta "*santedat*" (Pearce, 2000) tan freqüent, en els museus clàssics. Una "*àrea solemne*" que sovint s'aconsegueix amb l'ús de la vitrina per enaltir alguns objectes escollits pel comissari i dotar-los de sacralitat. Es torna a la concepció del col·leccionista i al fet de considerar els objectes com un tresor que han de ser admirats encara que, curiosament en aquest cas, els objectes no podien ser valorats per a la seva autenticitat. **És per tant, el muntatge de l'exposició el que manté el concepte de la monumentalitat en relació a les imatges**. Una vegada més es pot parlar d'un muntatge expositiu neutre i formalista que eleva gratuïtament a la categoria d'artístics els objectes que en formen part encara que siguin reproduccions.

> "*La vitrina transforma a l'objecte més humil en un altre d'especial, únic, més atractiu o encara més fascinant. És una forma d'actuació que sembla quasi màgica, però que respon a un tipus de suport no només dels museus, sinó dels grans magatzems o les exposicions universals del segle XIX. Funciona com una protecció tant de la pol·lució externa com de l'espectador, que es troba físicament separat del seu contingut i es troba còmode perquè evita el seu contacte directe. La vitrina sedueix, concentra la mirada i el fixa en l'objecte intocable com si es tractés d'un peep-show*" (Padró, 2002:85).

La distribució de les il·lustracions va ser cronològica a partir de les etapes històriques proposades pel comissari[68]. **El disseny expositiu proposava doncs, una visió lineal, amb fets i situacions que transcorren un darrere a l'altre de manera seqüencial**. D'aquesta manera, el Centre proposava una visió única, la del discurs del comissari, que no podia ser discutida i que per tant, era impossible dialogar amb altres visions. Les imatges anaven acompanyades amb dades com l'any en que es va realitzar l'obra, el títol i el nom de l'autor, el que donava entendre el paper fonamental de l'autoria dins de discurs de l'exposició. Són dades exposades des d'una visió objectiva i que segons el comissari "*necessàries per comprendre l'obra*".

[68] El primer període és el que abasta dels anys 1881 al 1928 i es titula *El Periodisme crida a l'art*; el segon període va del 1929 al 1939 i s'anomena *Sàtira i crònica de combat*; el tercer va del 1940 al 1974 i es titula *L'humor d'una realitat amagada* i el quart, de 1975 a 2006, s'anomena *Nous estils i nous llenguatges*. Les quatre etapes en què es va dividir l'exposició corresponen a cicles viscuts pel diari i a dates decisives de la vida política del país. Amb tot però, el comissari ja avisa que es podrien haver establert altres subperíodes i fins i tot, afegir algun altre capítol però, creu que els s'han definit són "*representatius de l'evolució psicològica i social del nostre país des de finals del segle XIX fins els nostres dies*"

7.2.2.2. "*Infants. Pintures, escultures i dibuixos del Museu de Montserrat*".

Aquesta exposició s'emmarcaria dins de les mostres d'art que segueixen propiciant un discurs basat en les meta-narratives, la universalitat i l'originalitat de les obres d'art. **La majoria de les exposicions segueixen aferrant-se a un marc de coneixement artístic que, o bé fomenta la individualitat i la genialitat de l'artista masculí, o bé promou una ordenació per estils o per escoles**. El propi comissari, en les seves declaracions durant la conferència de premsa per presentar l'exposició als periodistes, va declarar que "*és una exposició monogràfica, d'un gran interès artístic i, el fet que es digui "Infants", ja demostra que els fons del Montserrat són realment importants*". Al prioritzar uns marcs de comprensió basats en la genialitat de l'artista o en l'historicisme, i repetint aquests esquemes de classificació de forma aritmètica, els museus d'art han aconseguit que els seus visitants "*creguessin*" que aquestes són les úniques maneres de presentació possibles (Padró, 2005a). Conseqüentment moltes de les persones que visiten l'exposició mostren interès en conèixer qui ha realitzat les obres que estan veient, l'any, el tema, etc. dades que intenten memoritzar per convertir-se en "*visitants experts*". En certa manera, aquesta exposició seguia els postulats modernistes en quant que donaren rellevància als metarelats, es seguia mantenint la idea de l'artista com a geni o de la Història de l'Art explicada de forma progressiva.

Figura 38. Imatges del muntatge de l'exposició

"Infants. Pintures, escultures i dibuixos del Museu de Montserrat"

Segons Davallon (1992) una exposició presenta objectes procedents del món real però, la seva articulació en un espai culturalment construït, com és el museu, no és el món real al que pertanyen aquests objectes. **Els objectes recol·lectats, tractats, classificats i presentats per disciplines científiques, eludeixen a un "*altre món*" al que no pertany la majoria dels visitants de l'exposició.** Són les persones de l'equip expositiu les que han de decidir com es narra el passat perquè els objectes no tenen autoritat però, les persones, sí. Per la seva banda, el visitant ha d'entendre que el museu crea lectures sovint, d'autoritat. Segons Pou (2005) el fet d'estudiar la reacció dels visitants davant les exposicions feia evident que els nous usos dels objectes que els composen (argumentant evolucions, justificant idees de cultura) no sempre eren perceptibles o no sempre corresponien o eren capaços de dialogar amb les preconcepcions dels públics. Per la seva banda, Fisher (1991) descriu el "*procés de silenci de l'objecte*" en el museu en un transcurs de tres estadis: en el primer, els objectes s'extreuen de la cultura en la que es troben immersos; són silenciats al perdre l'ús pel que eren coneguts; en el segon, el museu converteix aquests objectes en obres d'art, en exemples i productes de l'alta cultura i en el tercer estadi, aquests objectes que van perdre la seva funció social inicial poden, en la seva convivència en el museu, entrar en contacte amb objectes ja creats des del silenci (productes de les avantguardes que ja parteixen del distanciament). Per a Pou (2005) el discurs museològic construït pels objectes no només els dota de certs significats enfront a d'altres sinó que, afavoreix un tipus d'apropiació simbòlica, basada en l'horitzó que el museu

planteja. D'aquesta manera, **el museu i les seves exposicions o col·leccions donen cos a un discurs que reconeix i discrimina, fa visible i oculta certes característiques**, és el que Bourdieu i Darbel (2003) anomenen el "*discurs del saber legitimat*" però, no és l'únic. Les respostes de certs grups d'audiència a propostes museològiques concretes demostren que no tota recepció és homogènia i que en ocasions els grups ocultats no estan disposats a acceptar de manera passiva els missatges del museu.

> "*El debat entorn del cànon segueix de prop el món dels museus. Al suggerir que posseïen "Objectes Grans" de "Gran Valor" que representen "Grans Tradicions", els museus tradicionalment han presentat les seves col·leccions d'acord a Grams Tractats. D'aquesta manera, s'ha privilegiat una manera particular de coneixement, determinats mètodes i criteris per a l'adquisició d'aquesta, i la classe particular de (en general) comissaris professionals i comissaris 'autors-autoritzadors'* " (Roberts, 1997:60)

L'exposició s'estructurà a través d'un eix transversal: la infantesa. A partir d'aquest s'estructuraven les quatre etapes cronològiques proposades pel comissari[69]. Aquesta "*estructura dissociativa*" en diferents períodes podia provocar en els seus visitants importants escissions entre les diferents etapes i de fet, esdevenia una estructura cartesiana pròpia d'un llibre especialitzat sobre el tema. A aquest respecte el Pare Laplana (conservador en cap del Museu de Montserrat), durant la conferència de premsa de la mostra, va comentar que l'exposició havia servit per a dur a terme un "*magnífic catàleg*" deixant clar que la mostra esdevenia el resultat del treball que havien dut a terme el comissari i l'especialista. Per tant, **els dos experts que havien elaborat els continguts de l'exposició ho havien fet des d'una corrent de la Història de l'Art anomenada formalisme** que té com a objectiu buscar i agrupar els fets artístics per a descobrir tendències en l'evolució de l'art a través de l'anàlisi del caràcter formal de les obres. Parteix doncs de la base que les formes artístiques tenen la capacitat interna d'evolució i són independents de factors externs.

8. Sobre els mètodes de recollida de material.

Una de les dificultats a les que s'enfronta l'investigador durant la recerca és decidir què observar i com enregistrar-ho. En el moment de plantejar la recollida de material s'ha de

[69] L'exposició es dividia de manera cronològica: 'realistes i premoderistes (1860-1890); la generació modernista i post-modernista (1890-1914); la generació noucentista (1914-1940); figuracions (1935-1960) i gabinet de dibuixos.

pensar en "*què*" i "*com*" es recopilarà la informació. Val a dir que va ser més difícil definir el "*què*" ja que es partia de la idea que s'havia de tenir una mirada holística de la investigació. És a dir, que es va partir del fet que la investigació en l'acció requeria adoptar una mirada integrada, dinàmica, flexible i microscòpica (Geertz, 1992) que tingués en compte la perspectiva dels actors i el marc de referència com un tot. D'altra banda, determinar el "*com*" o la manera de recollir les dades fou més fàcil. **Els principals mètodes foren l'observació-participant, l'anàlisi de documents, els enregistraments de les accions, els relats i les entrevistes**. S'ha de tenir en compte que en la investigació qualitativa no hi ha una guia que determini la quantitat de dades que són necessàries per reafirmar una conclusió o interpretació i de vegades, és un únic incident que és suficient per desenvolupar una categoria conceptual per a la teoria fonamentada (Taylor i Bogdan, 1992).

Taula 30. Mètodes de recollida d'informació utilitzats en la investigació

	Observar	Preguntar	Analitzar
Tècniques	Observació no participant	Enquestes Entrevistes individuals Entrevista grupal	Anàlisi de materials
De qui prové la informació	Investigadora Educadors Participants	Participants Educadors Coordinador de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG (CAEU) Investigadora	Documentació

Mitjans	Notes de camp	Enregistraments (audio i video) Fotografies	Anàlisi de dades

8.1. Les observacions.

All llarg de tota la investigació he realitzat observacions tant als participants com als mateixos educadors. Una crítica habitual a aquesta tècnica és la seva falta d'objectivitat. Davant d'aquesta preocupació em recolzo amb autors com Rifkin (2000), el qual considera que és impossible que existeixi un observador imparcial que registri objectivament els secrets de la naturalesa ja que, el mateix acte d'observar implica a l'observador amb l'objecte d'estudi, segant els resultats. Per tant, **les observacions són sempre selectives perquè depenen de les apreciacions del investigador**. En aquest sentit, Barone i Eisner (2006) comenten que les observacions d'una pràctica són sempre incompletes, és més, han de ser així i consideren que la validesa de l'observació prové precisament de la seva subjectivitat, en la mesura que aquesta es faci intel·ligible pels interlocutors. Per aquest motiu, les observacions han d'anar acompanyades de les interpretacions produïdes a partir de les interaccions, considerant que l'investigador explica la seva versió dels fets (Latorre, 2004).

El tipus d'observacions que he dut a terme se'ls podria considerar més aprop de l'anomena observació passiva o no participant perquè la persona que investiga encara que està present a l'escena on passa l'acció, no interactua ni en forma part, a diferència de l'observació activa o participant que consisteix en que l'investigador es converteix en un membre normal del grup i forma part de l'activitat (Vázquez i Angulo, 2003). En el cas d'aquesta recerca, es pot considerar que durant la primera acció la meva observació va ser passiva mentre que en la segona, va ser més activa. Aquest fet es deu al mateix plantejament de l'acció ja que, a la segona acció es volia aconseguir un "*intercanvi de coneixements i d'experiències entre els alumnes de l'Aula i els educadors*" i per tant, van creure convenient, juntament amb l'educador, que la investigadora tingués un paper més actiu, fent les aportacions que considerés necessàries al llarg de l'acció. Aquest canvi de passar d'una participació passiva a una de més activa, segons Vázquez i Angulo (2003), és normal que passi durant el procés d'investigació. Per aquests investigadors "*no existeixen regles fixes, cada investigador o investigadora ha de sospesar la situació puntualment, considerant les implicacions, prejudicis i*

oportunitats que un canvi en el seu paper porta no només per a la qualitat de la investigació en curs, sinó pels propis subjectes amb els que es relaciona" (:30).

Encara que l'observació rebutgi l'especificació de categories i la seva quantificació, això no vol dir que la persona que observa entri en el camp objecte d'estudi amb els "*ulls tancats*" (Vázquez i Angulo, 2003). És necessari tenir present algunes qüestions abans de començar les observacions, així com elaborar un petit llistat de punts a tenir en compte. **He mirat d'observar el què passava al meu voltant durant les accions, des de les relacions que s'establien entre els propis participants, les relacions entre els educadors i els participants, el desenvolupament de les pràctiques educatives o els conflictes propis de cada escenari.** En el meu diari de camp també he anat apuntat no només les dades formals de les trobades amb el Coordinador, els educadors i els participants sinó també, les meves sensacions, preocupacions i valoracions al llarg del procés de la recerca.

Taula 31. Matriu descriptiva de qüestions a tenir en compte a l'hora d'organitzar les observacions (Spradley, 1980:81):

- Espai
- Objectes
- Accions
- Relacions
- Esdeveniments
- Temps
- Actors
- Objectius
- Sentiments

8.2. Les entrevistes.

En aquesta recerca es va utilitzar el que s'anomena la tècnica de l'entrevista amb "*l'informant clau*" (Goetz i LeCompte, 1988) que és una "*variant de l'entrevista general amb la condició especial que es realitza amb un individu que posseeix coneixements, destreses o experiència únics o especialitzats dins d'una organització, o que està disposat a compartir-los amb l'investigador*" (:134). Els informants claus s'escullen perquè tenen temps i coneixement especial per a proporcionar relats i comentaris determinats. En aquest cas, **els educadors, els dos participants a les dues accions i el Coordinador de l'Aula d'Extensió Universitària van ser considerats, per la investigadora, com els "*informats claus*"**. Durant les entrevistes que vaig

dur a terme no es tractava tant de treure informació sinó de dialogar amb els entrevistats de com havien viscut el desenvolupament de les accions i quin sentit havia tingut per a ells. Per aquest motiu les entrevistes no tenien una sèrie de preguntes tancades sinó que, tenien més aviat un guió de temes a tractar. Evidentment, hi van haver temes que es van tractar més que d'altres i noves qüestions no previstes que van emergir durant la conversa i que vaig deixar que emergissin lliurement.

Entenc l'entrevista com la defineix Latorre (2004) quan diu que és "*una conversa entre dos o més persones, una de les quals, l'entrevistador intenta obtenir informació o manifestacions d'opinions o creences de l'altre*" (:70). Així les entrevistes permeten descriure aspectes que no es poden observar com els sentiments, impressions, emocions, intencions o pensaments. **En el cas de les entrevistes als educadors es cercava obtenir arguments reflexius i crítics que recolzessin determinades accions que havien realitzat a la pràctica i per l'altre, es volia conèixer l'experiència, els significats i els valors subjacents de les accions.** En aquesta recerca, es van construir entrevistes no estructurades ja que, eren de caràcter obert i el mateix entrevistat el que construïa la seva resposta. Tot i que, aquest tipus d'entrevistes tenen alguns inconvenients respecte a les entrevistes estructurades, com per exemple: que exigeix una major preparació per part dels entrevistats, que la informació és més difícil d'analitzar i que es consumeix més temps, amb elles es més fàcil crear un clima favorable perquè l'entrevistat expressi amb llibertat les seves opinions i consideracions. En aquest sentit és rellevant arribar a establir un bon "*rapport*" per tal que la persona entrevistada no s'adoni que està sent *"entrevistada*". Les entrevistes que vaig dur a terme es poden considerar dirigides perquè, tot i l'estil col·loquial i espontani en que es van desenvolupar anteriorment, s'havia creat una llista de qüestions "*imprescindibles*" pel desenvolupament de la recerca. D'aquesta manera, vaig intentar evitar oblidar-me de qualsevol qüestió rellevant, delimitant aquells aspectes que eren de vital importància i aprofitant, al màxim, el temps que els entrevistats em van dedicar, que va ser entre una hora i mitja i dues hores. Conseqüentment, les entrevistes es van estructurar per temes.

Taula 32. Estructura de l'entrevista per temes als dos participants de les accions

- Concepció dels museus
- Valoració de les accions educatives
- Relació amb els educadors

En el cas dels educadors, l'entrevista es va centrar bàsicament a comentar les accions educatives ja que, de la seva trajectòria professional com educadors n'havien parlat a través dels relats. Les entrevistes, en aquest cas, van ser individuals, es van dur a terme en el mateix Centre i en dos dies diferents. Pel que fa a les dues entrevistes amb els dos participants, en primer lloc, es van situar les preguntes més descriptives, aquelles que feien referència a la seva relació amb la cultura en general i, en concret, amb l'Aula. En la fase intermèdia es concentraren les qüestions d'opinió entorn a aspectes concrets de l'equipament on van tenir lloc les accions, que servien de preàmbul per entrar de ple, a l'última fase, protagonitzada pels temes més delicats i interessants per a la investigadora. Així doncs, les preguntes sobre les pròpies accions es van reservar per a la part final de l'entrevista, perquè es va considerar que aquestes requerien d'una "*relació personal de mútua confiança entre l'entrevistador i l'entrevistat, ha d'haver-hi un clima d'espontaneïtat i senzillesa*" (Taylor i Bogdan, 1992:105). De fet, la majoria dels entrevistadors deixen les preguntes complexes, controvertides o difícils pels moments intermedis o finals de l'entrevista, quan ja s'ha creat un cert "*rapport*" i s'ha aconseguit despertar l'interès del entrevistat. L'entrevista es va dur a terme el mateix dia i al mateix lloc per exprés desig dels participants, que van voler venir els dos el mateix moment.

> "*Fa temps que no els veig. L'interval de temps ha estat molt llarg aquesta vegada. Des de la darrera activitat, ja fa alguns mesos... Amb tot, quan els vaig trucar per convidar-los a venir al Centre per fer-los una breu entrevista amb la finalitat d'obtenir informació dels resultats de les accions per afegir a la meva tesi, de seguida em van dir que sí! Amb ells, les coses són fàcils. A més, ja m'han "avisat" que disposen d'una hora i mitja com a màxim. Arriben molt puntuals. Ens acomodem els tres al voltant d'una taula rodona dins d'una petita sala de conferències. Al principi, ens posem al dia de les "nostres coses": em comenten les "novetats" de l'Aula, els nous conferenciants, les sortides culturals que tenen programades per enguany, etc. (...). Pleguem puntuals perquè els dos tenen altres compromisos. Miro de reüll el guió que m'havia confeccionat amb "els temes imprescindibles", crec que he intentat fer-los-hi tots el què no sé és si m'han contestat".* Diari de camp, gener de 2010.

Taula 33. Estructura de l'entrevista per temes als educadors

- Concepció de les persones grans com a visitants
- Concepció de les pràctiques educatives dels museus que es dirigeixen a les persones grans

- Concepció del seu treball diari com educadors de museu
- Formació de les seves pràctiques i sabers professionals com educadors

D'altra banda, l'entrevista amb el Coordinador de l'Aula d'Extensió Universitària (CAEU) es va centrar principalment, en la seva experiència amb l'educació d'adults i el seu coneixement sobre el món de les Aules d'Extensió Universitària. En aquest cas, l'entrevista es va dur a terme en un parell de sessions que van tenir lloc en el seu despatx. Com vaig fer amb la resta d'entrevistats, prèviament, havia planificat el tipus d'àmbit sobre els quals girarien les qüestions i les preguntes de l'entrevista.

Taula 34. Estructura de l'entrevista per temes al Coordinador

- Relació amb les Aules d'Extensió Universitària
- Concepció del model educatiu que es promou des de les Aules
- Punts forts/febles del model educatiu de les Aules

Totes les entrevistes van ser enregistrades utilitzant una gravadora però també, vaig anar prenent notes, no tant de les seves explicacions sinó, de l'ambient, dels gestos, dels moviments, etc. De tot allò que en certa manera, no podia quedar enregistrat i que em va semblar interessant destacar. En aquest punt haig d'esmentar que a tots els entrevistats se'ls hi va comentar que seria interessant que les converses fossin enregistrades perquè així m'era molt més fàcil d'analitzar les dades posteriorment. Durant les entrevistes, vaig procurar que la gravadora passés totalment inadvertida per a l'entrevistat, dissimulant en tot moment la seva presència. Com ja he expressat anteriorment, les entrevistes va ser totes transcrites i validades pels interessats. Evidentment, en tot moment, vaig seguir els dos pressupòsits bàsics a tenir en compte a l'hora de portar a terme una recerca qualitativa que són informar a les persones entrevistades sobre els propòsits i les activitats de l'acció i protegir-les de qualsevol risc en relació amb les seves opinions i punts de vista.

8.3. Les enquestes.

Segons Latorre (2004) "*existeixen dues raons per utilitzar l'enquesta en un projecte d'investigació en l'acció: per obtenir informació bàsica que no és possible aconseguir d'una altra manera i per avaluar l'efecte d'una intervenció quan és inapropiat aconseguir feedback d'una altra manera*" (:66). De fet, tant en els estudis de públics dels museus com en les

avaluacions d'exposicions, les enquestes han sigut les eines més usades fins el moment encara que, **darrerament es considera que les qüestions com l'aprenentatge en els museus o la construcció d'identitat dels professionals del museu, són difícils de "*mesurar*" amb aquesta tècnica**. L'enquesta consisteix en una llista preestablerta de preguntes que poden ser de naturalesa oberta o tancada. És fàcil d'administrar i proporciona respostes directes d'informació. En aquest cas, les enquestes es van administrar en grup i es va utilitzar majoritàriament, preguntes obertes. Les preguntes obertes tot i que, les respostes són més difícils de codificar en l'anàlisi posterior, es va emprar per expressar: les creences, opinions i les sensacions dels participants. Una vegada aclarides les preguntes que volia que formessin part de l'enquesta vaig dissenyar la seva estructura seguint les recomanacions de Pérez Santos (2000).

> "*Convé començar amb aquelles preguntes que aborden temes que no plantegin excessius problemes a la persona que va a respondre, com són, per exemple, aquelles que fan referència a la freqüència de la visita. Poc a poc s'ha d'anar realitzant una aproximació al problema central o a les preguntes més complexes, amb més càrrega emocional o que requereixen una major elaboració cognitiva. Encara que això depèn en última instància dels objectius de la investigació, en general les preguntes referides a les valoracions de la exposició, preferències, impacte emocional, etc., solen estar situades cap a meitat del qüestionari. Per acabar, s'inclouen preguntes de tipus classe (edat, nivell d'estudis, etc.), més fàcils de contestar i que, per tant, permeten finalitzar l'enquesta de forma relaxada*" (Pérez Santos, 2002:101).

En aquesta recerca es van dur a terme enquestes als alumnes de l'Aula que van participar només a la primera sessió de la primera acció amb el propòsit de saber la valoració de l'acció educativa d'una manera ràpida per, en funció dels resultats, poder modificar el convenient de cares a les següents sessions. **Es tractava de "*prendre el pols*" a l'activitat a partir de l'opinió dels primers participants d'una manera ràpida i directa.** De les respostes de les enquestes se'n va poder extreure informació valuosa pel bon funcionament de les següents accions educatives.

8.4. Les notes de camp.

Les notes de camp són "*registres que contenen informació registrada en viu per a l'investigador i que contenen descripcions i reflexions percebudes en el context natural*"

(Vázquez i Angulo, 2003:58) i s'utilitza en totes les fases dels diferents cicles (planificació, acció, observació i reflexió). Al inici de la tesi no portava diari de camp i per tant, la informació que fa referència als primers contactes o a les negociacions inicials les he hagut de reconstruir a partir del record i de la recuperació d'antics correus electrònics i agendes personals. Un fet que ve a demostrar la meva poca consciència del que estava fent en aquells moments o del que estava buscant. Amb tot, el diari de camp ha estat especialment útil durant la recerca, on he dut a terme notes de les observacions de les accions educatives en el propi entorn.

Segons alguns autors (McKernan, 1999) el diari de camp és una tècnica narrativa que reuneix sentiments i creences capturats en el moment en que passen o justament després, proporcionant així una "*dimensió de l'estat d'ànim*" a l'acció humana. De fet es pot dir que **el diari de camp és la "*cara més personal*" de la recerca.** Es redactava al final de cada acció o entrevista i era una manera d'obligar-me a adquirir una rutina d'escriptura reflexiva. El fet d'escriure el diari m'imposava una disciplina que implicava detenir-me a pensar sobre el què s'estava fent a la recerca, m'obligava a reflexionar i a recompensar les meves idees per enregistrar-les. També em va permetre revisar allò que vaig fer, els progressos en la millora del treball en relació a la preocupació temàtica i em proporcionava un registre a partir del qual podia exposar als altres la meva tasca. Normalment l'escrivia després d'haver estat en el camp objecte d'estudi i per tant, les anotacions són cronològiques.

> "*En algun moment de la recerca, força al principi però, no suficient, vaig donar-me compta que necessitava portar un diari de camp. Tot i que, per a mi escriure'l no era un fet natural i per tant, vaig haver de ser disciplinada per a portar-lo sempre a sobre i escriure-hi amb regularitat. Per això, està situada a partir dels mesos i no dels dies, ja que, com que la recerca s'ha esponjat molt en el temps, no cada dia escrivia en el diari, només quan es duia a terme alguna acció, entrevista, reunió, etc. Ara bé, no ha sigut fins al moment de redacció de la tesi, quan m'he adonat del valor dels comentaris escrits en el diari, els quals, m'han servit per contextualitzar molts dels fets que han anat succeint durant aquest temps"*. Diari, abril 2011.

S'ha dit que els diaris de camp es troben entre "*diversos móns*" (Sánchez de Serdio, 2007), és a dir, entre "*l'estar aquí*" i "*el tornar cap a casa*" perquè mentre s'està en el camp de recerca el diari ens connecta amb la llar i et recorda que s'està investigant i al revés, una vegada a casa, el diari t'evoca les experiències del camp i et permet reviure-les. Per aquest motiu es diu que **el diari de camp esdevé el "*vincle material*" entre l'investigador i la recerca**. D'altra banda,

una de les problemàtiques que es deriva del diari de camp és el fet de reconèixer les dades que cal anotar en els diaris.

8.5. Els relats.

Flick (2004) ha definit els relats com "*una opció diferent d'apropar-se als móns individuals d'experiència (...). El punt de partida és un escepticisme bàsic sobre fins a quin punt es pot aprofundir en les experiències subjectives a l'esquema pregunta-resposta de les entrevistes tradicionals, encara quan aquest esquema s'utilitzi d'una manera flexible*". En aquest cas es va optar per demanar relats als dos educadors i a la mateixa investigadora per explicar la seva situació com educadors de museu. **Els relats esdevenen una tècnica rellevant per analitzar històries sobre la nostra experiència personal, contextual.** L'objectiu és plasmar les diferents maneres de visibilitzar les diferents personalitats dels educadors i de la pròpia investigadora.

Taula 35. Estructura dels relats per temes als educadors i investigadora

- Quina és la teva tasca com educador/a
- Quina és la teva relació amb els altres professionals del centre
- Quines són les preconcepcions sobre les persones grans com a visitants del museu i com creen els seus missatges a partir d'aquestes

Els relats plasmen principalment les experiències dels educadors a partir de la reflexió crítica de la seva pràctica, el seu rol, els seus aprenentatges, etc. Ha estat una oportunitat per a nosaltres com educadors poder pensar sobre la nostra tasca en general i sobre aquest projecte, en concret. **Reflexionar sobre la pràctica suposà una oportunitat per pensar en el que feiem de forma crítica, experimentar i en definitiva, significà la possibilitat de transformar allò que feiem, doncs la nostra reflexió en l'acció passada podia modelar indirectament la nostra actuació futura**. A partir dels relats es posà en evidència com les dimensions del context en que el professional exerceix condicionen la forma en que aquest pensa la seva tasca. Els relats van ser interessants per mostrar per exemple, els estereotips sobre les persones grans que tenien els educadors abans de dur a terme les accions. Els estereotips mai esdevenen una imatge innocent ja que, naturalitzen diferències que han sigut construïdes social, política i històricament amb propòsits concrets (Bhabha, 2006).

"*El coneixement en l'acció d'un professional està incrustat en el context estructurat a nivell social e institucional que comparteix amb una comunitat de pràctics. El coneixement en la pràctica s'exerceix en els àmbits institucionals propis de la professió, s'organitza en funció de les seves unitats característiques d'activitat i les seves formes familiars de situacions de la pràctica, i es veu impediment o facilitat pel seu tronc comú de coneixement professional i pel seu sistema de valors*" (Schön, 1992:42).

8.6. Els mitjans audiovisuals.

Basant-me en les idees exposades per Elliot (1993) que considera que el vídeo i la fotografia poden servir d'instrument per a l'anàlisi de la realitat en diferents àmbits (educatiu, social, científic, etc.), en aquesta recerca es van dur a terme enregistraments d'audio i de vídeo, a més de fotografies. Pel que fa a **l'enregistrament de vídeo és valuós perquè es poden filmar tots els moments i el que és més important, es té un registre vàlid i fiable de la interacció humana, que es pot recuperar per a la seva interpretació i reinterpertació**. En aquest cas es va utilitzar una càmara portàtil de vídeo, de tal manera que em va permetre realitzar visions des de tots els angles que vam voler. En la investigació vinculada a l'acció, la càmara de vídeo es pot utilitzar per a gravar les sessions senceres o en part. En el cas d'aquesta recerca, es van gravar la totalitat de les accions educatives mentre que, a la primera es va fer a través de plànols mòbils i va ser enregistrada per la mateixa investigadora; en la segona, els plànols majoritaris van ser fixes i va ser gravada per un dels membres del Departament de Didàctiques Específiques de la Facultat.

D'altra banda, l'enregistrament en cinta magnetofònica és útil per identificar patrons generals de conducta verbal i selecció d'episodis per a un microanàlisi més ampli (Latorre, 2004). L'ús d'enregistraments en cinta magnetofònica proporciona múltiples perspectives als participants dins d'un entorn naturalista. Segons Latorre (2004) a les fotografies se les considera artefactes, documents o proves de la conducta humana. És obvi que l'ús de les fotografies és documentar l'acció però també, poden utilitzar-se com a prova de comprovació i avaluació. Les fotografies escollides per aquesta recerca, majoritàriament, pertanyen a moments de les concrets de les accions, mentre els participants treballaven, la distribució física de l'espai, la postura de l'educador, etc.

9. La triangulació de la informació o com relacionar les dades de la investigació.

En aquest apartat parlaré de la triangulació, que segons la definició clàssica de Denzin (1978) és "*el procediment àmpliament utilitzat que consisteix en l'ús de diferents fonts de dades, investigadors, perspectives o metodologies per a contrastar les dades i interpretacions*" (:271). Eisner (1998) prefereix el terme de "*corroboració estructural" (:73) definint-lo com "la confluència de múltiples fonts d'evidència o la recurrència d'instruments que recolzen una conclusió*" afirmant però, que en molts contextos s'anomena triangulació. Per tant, una vegada analitzades i interpretades les dades registrades amb cada un dels instruments utilitzats, **es planteja la seva triangulació, tractant de complementar i contrastar, des de cada instrument, la interpretació de la realitat**. La triangulació és una de les tècniques d'anàlisi d'instruments més característica de la metodologia qualitativa i el seu objectiu és explicar cada una de les dades recollides amb diferents instruments des de diversos angles per comparar-les entre si i poder crear diferents punts de vista, els quals serveixen per reafirmar-se o per rebatre si en el contrast de dos instruments es veu que no coincideix i un pot ser més fiable que l'altre (Taylor i Bodgan, 1992). Així augmenta tant la validesa com la seguretat dels estudis qualitatius i és un mecanisme de control per la investigadora.

Existeixen diferents definicions de triangulació (Pérez Serrano, 1994) així com diverses modalitats: de temps –canvi i processos-; d'espai –transcultural-; teòrica –diferents perspectives teòriques-; d'investigador –verificació intersubjectiva-; metodològica –igual mètode en diferents ocasions, diferents mètodes en igual objecte-; i nivells combinats de triangulació –nivells d'anàlisi: individual, interactiu i cultural. Stake (1998) afegeix la "*revisió dels interessats*" ja que, en ocasions poden fer observacions i interpretacions d'interès i segons Denzin (1978) poden actuar de jutges per avaluar els descobriments. **La triangulació ajudarà a obtenir informació necessària i transcendental des de diferents punts de vista amb una metodologia pròpia**. Així per exemple, amb el vídeo es poden extreure algunes dades que no es perceben en l'observació per tant, la triangulació d'aquestes dos dades ofereix una capacitació major a l'hora de valorar certs comportaments i actituds dels alumnes i dels educadors.

En aquesta investigació s'assumeix el principi "*d'humilitat metodològica*" descrit per Guba (1981) en tres sentits: l'epistemològic, perquè afirma que no existeix un accés privilegiat a la realitat, de tal manera que s'assumeix que el món social i educatiu està configurat per múltiples punts de vista, un dels quals és el de l'investigador; el tècnic en tant que, evita la imposició de preconcepcions estranyes i l'adaptació profunda del procediment d'investigació a les característiques i contingències de la realitat estudiada i per últim, l'ideològic, que és un

pas necessari perquè una investigació potenciï i desenvolupi l'aprenentatge dels subjectes implicats sobre la seves pròpies pràctiques sense legitimar les usuals dependències pràctic/investigador expert.

El tema de la validesa i la generalització en les recerques qualitatives esdevé un problema ja que, no es regeixen per "*receptaris*" metodològics ni criteris quantitatius. S'ha de tenir en compte que moltes investigacions qualitatives sovint s'enfronten a l'especificitat de la situació única o assumeixen que la investigadora forma part de l'objecte d'estudi o es qüestionen la inestabilitat del significat. Per tots aquests motius i d'altres, **la validesa en aquest tipus d'investigacions ha de definir-se de manera completament diferent ja que són temes que s'allunyen de la recerca de certesa amb la realitat**. D'altra banda, és evident que esdevé necessari concebre modes d'investigació que, encara que no siguin convencionals o plantegin altres tipus de validesa, puguin servir a altres persones i col·lectius. A la seva tesi doctoral, Sánchez de Serdio (2007) seguint a Lather (1994) ens parla d'altres tipus de validesa, aplicables a les recerques qualitatives. Una seria la "*validesa transgressora*" centrada més en el joc entre els límits de les disciplines i el funcionament del discurs que en la recerca d'una certesa que correspongui amb la realitat. Una altra seria la "*validesa irònica*" que apunta als límits del llenguatge per a produir efectes de sentit i planteja la veritat com un problema més que com un objecte i al mateix temps, estableix una tensió productiva entre el referent i la seva creació com a objecte d'investigació. La "*validesa voluptuosa*" fa referència a l'entrada en contacte i fluïdesa dels límits i posicions, la idea de construir autoritat a través de pràctiques d'implicació i reflexivitat; de fet, des d'aquesta posició es tracta de construir temptatives situades i sempre parcials de producció de significats.

Seguint amb la discussió de la validesa i la generalització, hi han autores (Ristock i Pennell, 1996 citades a Sánchez de Serdio, 2007) que parlen de diferents formes de validesa, com la "*validesa de constructe*" que es refereix al reconeixement de les tradicions teòriques dins de les que opera la investigació, així com el seu qüestionament i eventual transformació. En el cas de la recerca objecte d'estudi es pot dir que he intentat enfrontar-me de manera crítica a les aportacions de les tradicions i als seus límits, contrastant diverses posicions i argumentant la meva posició. **El segon tipus de validesa seria la "*relacional*" i agafa en consideració fins a quin punt té sentit la investigació pels altres, principalment pels seus participants.** Tenint en compte que la devolució tant de mi cap al grup com del grup cap a mi es van plantejar a llarg termini, crec que una recerca com aquesta beneficiarà a apropar els caminis dels dos

col·lectius principals d'aquest estudi, els museus i les persones grans i que es plasmarà en la programació permanent en els museus de propostes educatives per a les persones grans en un termini de temps no massa llunyà. Per últim, parlen de la "*validesa catalítica*" és a dir, les possibilitats que la comunitat a la qual fa referència la investigació es senti afectada o reorientada per la investigació. Pel que fa a la generalització, en aquesta recerca s'ha treballat seguint la idea de Van Manen (2003) de la "*teoria d'allò únic*" i "*establint relacions entre casos similars i també distants, i a partir d'aquesta reflexió sobre els punts de contacte i divergència, generant possibilitats d'acció més riques*" (Sánchez de Serdio, 2007:440).

IV. ANÀLISI DE LES DADES

"*La capacitat d'influència d'un objecte no depèn naturalment tan sols dels records objectius que hagin quedat adquirits, sinó també, dels capricis de la nostra fantasia i la nostra memòria*"

Pamuk (2009:271)

1. Qüestions introductòries.

Aquest capítol recull la informació procedent de l'anàlisi de les dues accions que protagonitzen aquesta recerca. Aquest apartat ha sigut un dels més complexos de tota la tesi, d'aquells que sempre "*queden per més tard*" perquè, sempre hi ha alguna cosa abans per fer: acabar de redactar algun punt de les referències teòriques, tornar a visualitzar algun fragment dels vídeos, repassar les notes del diari de camp, etc. Un fet que ve a confirmar que **l'anàlisi de les dades qualitatives no és una tasca fàcil perquè, és el moment que s'ha de reduir la informació i "*desplegar-la/estructurar-la*" per després, determinar relacions i "*extreure/verificar*" conclusions** (Latorre, 2004). L'anàlisi pròpiament consisteix en transformar les referències en resultats d'investigació i el problema esdevé en com es fa aquesta "*transformació*". En el cas dels estudis qualitatius que, contenen "*dades descriptives riques: les pròpies paraules pronunciades o escrites per la gent i les activitats observades*" (Taylor i Bodgan, 191:152), s'ha de tractar el material de manera rigorosa i sistemàtica sense que perdi per això la seva riquesa de matisos i la seva diversitat. En el cas d'aquesta investigació les dades per a l'anàlisi provenien principalment, dels enregistraments dels vídeo de les dues accions educatives, de les entrevistes als participants i educadors i del diari de camp de la investigadora. A més, com a "*fonts complementàries"* (Angulo i Vázquez, 2003:45) vaig tenir en compte els resultats de les enquestes fetes als alumnes de l'Aula, l'entrevista al Coordinador i els relats dels educadors i la mateixa investigadora.

Taula 36. Fonts principals per a l'anàlisi de les dades

- Enregistraments dels vídeos de les accions educatives
- Entrevistes als dos educadors
- Entrevistes als dos alumnes de l'Aula que van participar de les dues accions
- Diari de camp de la investigadora

Cada investigador ha d'establir els seus propis processos i estratègies d'anàlisi de forma que, no només els hi resultin útils a ells sinó que, puguin ser revisats per altres investigadors.

Tanmateix aquest ha sigut **un dels moments més fascinants de la recerca ja que, vas donant forma a tot aquell munt d'informació que has anat recollint al llarg del procés de recerca**. En aquest sentit, la tasca de la investigadora és rellevant perquè, "*contràriament a la creença popular, les dades no parlen per si mateixes i necessiten ser interpretades per donar significat als resultats obtinguts*" (Pérez Santos 2000:110) i precisament, és la investigadora la que esdevé la mitjancera entre les "*dades*" i els seus "*significats*". Per tal de facilitar la lectura del capítol als possibles lectors, em detindré un moment a parlar de l'estructura del capítol que consta de tres grans apartats: el primer dedicat a les qüestions introductòries; el segon dedicat als resultats extrets de la primera acció i el tercer, dedicat als de la segona acció. Tanmateix, el segon i tercer apartats s'articulen al voltant de quatre grans preguntes que la mateixa investigadora es va proposar al voltant de les accions: *què em plantejo amb aquesta acció educativa?* (plantejaments de millora inicials); *què va passar?* (descripció i desenvolupament de l'acció); *què diuen les dades?* (anàlisi i interpretació) i per últim, *què em portar a canviar i pensar en una nova acció?* (propostes de canvi).

Taula 37. Estructura de l'anàlisi de les dues accions a partir de les preguntes de la investigadora:

- *Què em plantejo amb aquesta acció educativa*? Pretén ser el "*punt de partida*" o sigui, intenta descobrir què volíem aconseguir portant a terme aquesta acció, quins eren els nostres reptes en relació a les accions educatives.
- *Què va passar durant la sessió?* Vol transmetre "*una sensació d'estar aquí"* (Taylor i Bodgan, 1992:152) tenint en compte que en la investigació qualitativa, es proporciona una "*descripció íntima*" de la vida social (Geertz, 1983) amb la finalitat de presentar detalladament el context i els significats dels esdeveniments i escenes importants. A més, es veuran quines proves educatives[70] concretes es van dur a terme amb els alumnes de l'Aula, com es van plantejar, quins eren els seus objectius i com es van dur a terme.
- *Què diuen les dades?* Ordenació de les dades en funció d'allò que la investigadora ha considerat rellevant. S'estableixen categories objecte d'estudi a partir de les dades disponibles i com, a partir de la seva codificació i interpretació, s'arriba a la construcció de significats.
- *Què em va portar a canviar i pensar en una nova acció?* Plantejament de propostes de canvi després de la reflexió sobre els aspectes positius i negatius de les accions, allò que es milloraria de cares a una pròxima acció.

[70] Per tal de no confondre al lector, es parlarà de proves educatives per a referir-nos al què fan fer els alumnes al llarg de les accions. És a dir, cada acció fa estar formada per diverses proves educatives.

L'estil en que s'ha escrit aquest capítol és principalment, el narratiu. Com ha passat al llarg de tota la investigació hi ha fases de les accions que s'han portat a terme amb els educadors, com són els plantejaments de millora i el desenvolupament de l'acció, i en canvi d'altres, com la interpretació i les propostes de canvi, que han sigut més introspectius i personals. Aquest fet té conseqüències directes en la forma que està escrit ja que, a vegades, es pot tenir la sensació de "*desajustament*" pel que fa a les persones verbals utilitzades, barrejant la primera persona del singular i la primera persona del plural. Això es deu a que **en aquelles fases en que les van pensar conjuntament amb els educadors, s'usa la primera forma de plural, mentre que les fases més subjectives, utilitzo la primera persona del singular**. El meu posicionament al llarg de la investigació ha estat una de les qüestions més confuses de la tesi perque, durant la fase dedicada a l'elaboració de l'activitat em vaig situar com una educadora més, treballant per igual amb els altres educadors, en el desenvolupament de l'acció em vaig situar en un pla observacional, com un "*outsider*", no interferint en el seu treball i, en l'anàlisi i les reflexions vaig prendre més el paper d'investigadora.

Al llarg del capítol he intercalat diferents veus que a vegades dialoguen entre elles, altres s'intercalen o senzillament discorren en paral·lel. **Les entrevistes, els relats, els enregistraments, els fragments teòrics, les meves descripcions, etc. tenen la seva pròpia vida, la seva pròpia autonomia i d'aquesta manera resolia un dels temes que em preocupaven a l'hora de l'escriptura de la recerca que era la jerarquització acadèmica dels discursos** "*segons la qual a la cúspide de la piràmide es troba el discurs teòric, llavors potser el del propi investigador, i als seus peus, les paraules dels subjectes*" (Sánchez de Serdio, 2007:429). D'aquesta manera, pretenia que les idees es tractessin de tu a tu, en un plànol més horitzontal i alhora es reflectia la dificultat de la pròpia recerca. Conseqüentment, hi ha punts on apareixen les entrevistes de manera extensa i no com a meres citacions; llargues descripcions detallades d'ambients i enclavaments o transcripcions literals dels participants procedents dels enregistraments de vídeo, tot plegat amb la voluntat de mostrar al lector la complexitat de les accions i en definitiva, de la pròpia investigació.

> *"No volia caure en l'escriptura d'un text on la veu fos omnipresent, unívoca, generalista, i que designa, prescriu, parla per i per tant, està per damunt o es tanca amb un jo fix, invulnerable, compacte metàl·lic com un potent cos musculós sense esquerdes, universal i racional"* (Padró, 2011:20)

Pel que fa a l'enregistrament de les activitats, la primera activitat ho vaig fer jo mateixa mentre que per a la segona, vaig comptar amb l'ajuda d'un company de la Facultat. Els motius del canvi són varis, des de la millora que suposava tècnicament, fins a la llibertat que em permetia no estar pendent de les qüestions pròpies de la gravació i per tant, podia centrar-me en el desenvolupament de l'acció. **En tot moment, en les dues accions, es va justificar la presència de la càmara de vídeo davant dels participants** dient "*no us estranyi la presència de la càmara, que ens filmarà al llarg de la sessió. Com que això ho estudiarem, perquè, del resultat d'aquesta activitat en sortiran noves propostes que s'adeqüin a les seves necessitats i interessos, és rellevant que ho tinguem documentat*" (E1). En el cas de la primera acció, la gravació va ser intuïtiva i improvitzada i la major part de decisions, les anava prenent a mesura que es desenvolupava la mateixa activitat, en la segona acció prèviament, havien estat parlant amb la persona que la gravaria sobre el que volia.

2. Al voltant de la primera acció.

2.1. Buscant alguna cosa més...: plantejaments (educatius) de l'acció.

En el cas del Centre que ens ocupa, cal dir que aquesta era la primera vegada que es duia a terme una acció cultural destinada a les persones grans ja que, anteriorment, no s'havia dirigit a aquest col·lectiu amb un programa específic per a ells. Tant per a l'educadora com per a la investigadora, **aquesta era la primera acció que programàvem per a les persones grans i la nostra experiència es basava, principalment, en organitzar activitats pel públic escolar**. Per tant, es tracta d'una activitat pilot tant pels Alumnes de l'Aula en el seu paper de "*participants protagonistes*", com per a nosaltres com educadores de museu i pel Centre com a context d'una nova proposta educativa vers aquest col·lectiu.

> "*Aquest tipus de públic (fent referència a les persones grans) sol passar pel Centre però, d'una manera molt passiva. A més, des de la institució, sovint no tenim en compte què ha suposat l'exposició per a ells. Amb aquesta activitat volíem veure quines eren les seves experiències a l'hora de visitar una mostra"* (Entrevista a l'educadora, maig 2009)

Des del principi vam tenir clar, tant l'educadora com jo mateixa, que amb aquesta acció es volia programar una **proposta educativa dedicada a les persones grans que es desprengués del to paternalista i assistencial que habitualment acompanya a les accions destinades a**

aquest tipus de públic, i dels prejudicis negatius associats a la vellesa com la solitud, la malaltia o la mort. Pel que havíem anat llegint sobre les persones grans es podia veure que coexisteixen dos concepcions de la vellesa una de caire més deficitari lligada al model mèdic tradicional entorn als canvis biològics, que la defineix en termes de dèficit i involució i de l'altra, lligada al desenvolupament basada en la necessitat de redefinir-la com una etapa diferent de la vida plena de possibilitats.

> "*Si bé és cert que perviuen mites i prejudicis socials impregnats d'ancianitat, també és cert que en aquestes dècades s'ha avançat en la redefinició de les tradicionals imatges de la vellesa i de les persones grans. Aquestes noves definicions van ser produïdes per processos socials, polítics i culturals convergents en els que poden enregistrar-se la influència dels avanços científics que contribueixen a enderrocar molts dels mites elaborats per la cultura occidental. Mites que van ser funcionals i necessaris pel sosteniment de societats estructurades sota la lògica del capitalisme modern, però que mostren les seves fissures a l'hora d'enfrontar-se amb la visió social generada per l'acció concurrent de tres factors: la creixent presència social dels majors en l'escena pública; la transformació de les maneres de considerar als majors, etiquetats de "problema social" per llavors ser considerats "capital social"; el concomitant passatge de les institucions socials i les polítiques públiques des d'una visió assistencialista i compensatòria "d'ajuda als demés", a una posició "tutelar" i posteriorment al reconeixement de la seva autonomia i capacitat per participar activament en la resolució de les situacions que afecten al seu benestar*" (Yuni i Ariel, 2007:91)

També ens volíem allunyar del tipus de propostes que alguns museus duen a terme quan es plantegen una política d'aprenentatge per a tota la vida, la qual s'acaba centrant en "*la formació per a l'ocupació i el desenvolupament de coneixements informàtics de les persones grans*" (Black, 2005:124). En aquest sentit, **l'acció es proposava com una oportunitat per exercir les capacitats d'iniciativa cultural dels seus participants** intentant "*obrir camins per a un major apropament a aquella formació humana que propiciï el plaer i el gaudi del patrimoni cultural, l'expressió lliure, la comunicació interpersonal, les condicions d'una major participació en els diversos sectors de la vida social*" (Pla Gerontològic, 1993:15).

Figura 39. Proposta educativa del Museu de les Aigües-Agbar titulada "*Una ploma d'aigua*". Adreçada a les persones grans, és una acció que permet conèixer la Central Cornellà d'Aigües de Barcelona a través d'una passejada tranquil·la pel Museu, compartir records i reviure vivències amb l'ajuda de fotografies antigues de la vila de Cornellà de Llobregat i del seu entorn o de reproduccions d'objectes de la col·lecció del Museu, tot conversant sobre els canvis en l'abastament d'aigua a una gran ciutat, mentre prenen un cafè.

La proposta educativa es plantejava al voltant de l'exposició temporal "*Dibuixants, humoristes i il·lustradors de La Vanguardia. 1888-2006*", formada per una selecció d'il·lustracions publicades al diari durant els seus darrers 125 anys d'existència, que s'havien reunit per "*donar a conèixer l'evolució de la il·lustració i l'humor en aquest mitjà*". Segons el propi comissari, **aquestes il·lustracions *"coincideixen en tractar d'oferir l'apunt d'un determinat fet històric conjuminant uns valors estètics, ideològics i semàntics i mostren una manera diferent de veure i interpretar la història"*** (Fulletó de l'exposició). Tant a l'educadora com a mi mateixa com investigadora, ens va interessar treballar aquesta exposició amb els alumnes de l'Aula per diversos motius: primer, perquè ens va semblar que la temàtica els hi podia resultar familiar ja que, l'exposició explicava part de la història d'aquest país que ells l'havien viscut "*en primera persona*" i després, vam pensar que el fet de tractar-se d'una exposició de caràcter històric, els hi resultaria atractiva perquè s'identificarien amb la temàtica de la mostra i a més, al estar formada per imatges figuratives, la seva lectura podia ser més comprensible. Amb aquesta elecció es poden veure alguns dels nostres "*prejudicis*" vers a les persones grans al inici de l'acció. El més destacat, és el fet de pensar que l'art figuratiu en aquest cas, les il·lustracions del diari, els hi seria més comprensible, respecte a l'art abstracte, creient que "*la majoria de les vegades, l'espectador no té paràmetres d'interpretació i en molts casos porta a un sentiment de distància i llunyania en relació amb la proposta artística actual*" (Trigo, 2007:178).

Educadora: *"El motiu pel qual hem escollit treballar aquesta exposició amb vostès és molt clara: perquè, una part de la Història d'aquest país, vostès l'han viscut directament. La*

majoria de vostès han nascut a partir del 1920, no?... Per tant, molts d'aquests fets, vostès els han viscut en primera persona" (Enregistrament de vídeo, 7 de febrer de 2007)

"Les vegades que he parlat amb ella (l'educadora) fent referència al perquè vam escollir aquesta exposició i no una altra, acabem xerrant de què hagués passat si per exemple, haguéssim escollit una exposició d'art contemporani o de cultura popular" (Diari de camp, 2009)

Prenent com a punt de partida la idea del propi comissari a l'hora de plantejar l'exposició quan diu que el que l'interessava era *"mostrar diverses interpretacions d'un mateix fet històric*"[71], **la proposta educativa que vam plantejar tenia com a principal objectiu incloure discursos "*alternatius*" al discurs "*oficial*" de la institució representat en aquest cas, pel propi comissari**. En certa manera, l'acció pretenia ajudar a mostrar, desvelar, analitzar i qüestionar els elements discursius dels objectes de l'exposició. En aquest punt convé ressaltar que aquesta recerca s'allunya de la idea de museu tradicional i es situa en el fet de reconèixer els museus com a llocs d'intercanvi d'idees i de discursos entre les comunitats dels professionals i les comunitats dels visitants (Padró, 2000). D'aquesta manera, els museus contribueixen a construir col·lectivament versions de la realitat en funció de les diferents societats i cultures (Burr, 1997).

"*(...) l'educació al museu no només ha de dirigir-se a exhibir i promoure valors patrimonials i "de cultura", sinó a involucrar persones i comunitats en la pròpia vida social i contemporània, a augmentar la integració de (amb, en) un mateix, i d'un mateix en (amb) la societat, a través d'estratègies didàctiques que, precisament, poden (i han de ser) incloure objectes de tipus sensorial, perceptiu, creatiu, comprensiu i crític*" (Juanola i Calbó, 2007:28)

Conseqüentment, **es partia de la idea que qualsevol objecte museístic apareix dins d'un context històric per una part, creatiu i estètic, per un altra i polític, sempre**. En aquesta acció des del principi, es va plantejar la necessitat de fer evidents aquests processos a través de l'educació. S'enteinia la imatge com un condensat d'experiències fruit del context cultural, de la trajectòria històrica, de les situacions personals i per descomptat, també d'allò que posa el participant. De fet, per a poder-los mostrar a través de les il·lustracions sovint, primer

[71] Declaració feta pel comissari, el Daniel Giralt-Miracle en la conferència de premsa de l'exposició.

s'intentava ubicar la imatge en una línia cronològica d'espai-temps i al mateix temps, relacionant-t'ho amb l'entorn polític; després, s'analitzaven els trets de caire més artístic i estètic i per últim, s'intenta establir el vincle més vivencial de la imatge amb la història personal dels participants. Per tant, si es segueix per aquest camí l'educació s'amplia el sentit del patrimoni incloent en el concepte el patrimoni individual, familiar, local, fins arribar al patrimoni oficial d'una societat.

> Educadora: *"El que volem és veure quines són les seves memòries, versions, històries al voltant de les imatges de l'exposició i poder-los contrarestar, comparar, disposar en paral·lel amb les interpretacions que han fet els artistes i sobretot, el comissari de l'exposició"* (Enregistrament de vídeo, 7 de febrer de 2007)

D'altra banda, sabent que un dels temes principals de l'exposició era la Guerra Civil i que tots els seus participats l'havien viscut de manera directa, **ens vam proposar ensenyar a través del anomenat *diàleg analític* d'Ellsworth (2005) és a dir, "*ensenyar a través de la discontinuïtat i de la impossibilitat d'una comprensió plena*"**. L'autora nord-americana afirmava que precisament, en "*temàtiques traumàtiques*" es pot aplicar el diàleg analític ja que, "*les formes tradicionals d'educació d'accés i narració de l'experiència humana fracassen quan han d'abastar i explicar traumes de la història com l'Holocaust, Hiroshima i Vietnam*" (:119). Segons Ellsworth (2005) *"aprendre de les discontinuïtats"* vol dir ser conscient que cada persona, única i situada, està "*constituïda pel fet que al igual que passa en un jurament, no el pot realitzar una altra persona*" (:120). El resultat és la discontinuïtat de les "*diferències entre punts de vista heterogenis*". Però, aquesta heterogeneïtat no és simplement sobre una diversitat de punts de vista o una diversitat de graus d'implicació i compromís emocional amb l'esdeveniment. La discontinuïtat entre casos testimonials és la inconmensurabilitat de les diferents posicions topogràfiques i cognitives, entre les quals la discrepància no es pot dissoldre, aquestes posicions no poden ser "*ni assimilades*" ni "s*otmeses unes amb altres*". I també existeix la discontinuïtat entre l'esdeveniment pròpiament i els records del mateix que es contaminen sense saber-ho de fantasies.

Seguint a Ellsworth (2005), com que els significats del món i les nostres experiències no es poden extreure de forma directa del món o de nosaltres mateixos, els significats que es creen són els productes d'una interpretació –de les nostres "*rutes particulars de lectura*"-. No són productes d'una representació absoluta o de comprensió directa. I aquesta és la raó per la qual els processos i les rutes dels nostres actes d'interpretació resultin tan crucials. El que s'analitza

en el diàleg analític és la "*ruta de lectura*". Conseqüentment, una lectura mai serà la "*correcta*" o la "*justa*" perquè les lectures poden ser més o menys útils o pràctiques o "*justes"* o efectives, depenent de per a qui sigui la lectura particular. Però, l'afirmació que el diàleg analític manté obert altres lectures no significa que aquells que practiquen el diàleg analític s'escapen de la responsabilitat de llegir, d'assignar significat als esdeveniments i a les experiències. **El diàleg analític s'allunya de les discussions sobre la veritat i s'apropa a la necessitat, el dret i la responsabilitat de participar en la construcció de significat**. L'exploració de la creació de significat i les seves conseqüències, a diferència de descobrir la veritat, "*no comporta un final*". El que es guanya amb el diàleg analític és la capacitat d'aprendre a través d'escoltar les discontinuïtats en nosaltres mateixos, en la parla, el coneixement i les memòries dels altres.

En aquesta acció es buscaven les "*experiències compartides que permeten que es pugui desxifrar el missatge ja que, les paraules que es poden utilitzar estan recolzades per molts altres canals de comunicació com gestos, expressions facials, èmfasis*" (Hooper-Greenhill, 1998:57). En la conversa cara a cara existeix la possibilitat que qualsevol de les parts pugui modificar el missatge i donar-li forma a través del intercanvi d'idees. **El que es pretenia era arribar en una situació de proximitat perquè les idees s'intercanvien sovint sense pensar-ho gaire, amb repeticions i aclariments, si són necessaris**. En aquest tipus de situacions és freqüent que les converses es solapin i que les idees es transmetin a través de gestos. Com diu l'autora anglesa en la comunicació natural trobem les següents característiques: "*interpretació a través de l'experiència compartida, modificació o desenvolupament del missatge a la vista de la resposta i moltes formes de comunicació que la complementen"* (1998:58). De fet, la interacció és molt més fàcil d'aconseguir en una situació natural i directa de comunicació.

> "*No recordo cap visita on no aprengués res de nou. Encara puc percebre l'emoció que em produïa l'entrada dels alumnes en un espai que per ells era novell i com a través dels seus ulls també apareixia com una novetat per mi. Tenia hora i mitja per fer d'aquella visita quelcom que deixés petja en cadascun d'ells. La tasca no era fàcil, però, el "context" jugava a favor meu. Calia seduir però fer-ho amb perspicàcia i de manera dinàmica, utilitzant tots els recursos que tenia a l'abast*" (Relat de l'educadora, juny 2009)

Mentre ens plantejàvem l'acció vam parlar sobre el rol de l'educador i ambdues estàvem d'acord en veure a la figura de l'educador com a creador és a dir, com un "*impulsor de la*

creativitat" que té, com un dels trets específics, "*la mobilitat metodològica per integrar referents didàctics i crear-ne altres de nous en funció de les circumstàncies d'ensenyament-aprenentatge*" (Fontal, 2006:27). Ens imaginàvem **un educador que es posicionés al costat i no davant o a sobre dels participants per a poder iniciar un projecte junts**, no es tractava "*d'entregar el coneixement sinó d'utilitzar els marges del debat per a mirar en el coneixement històric i pensar en alguna cosa nova i compartida*" (Ellsworth, 2005:39). Conseqüentment ens plantejàvem el rol de l'educador, la seva posició dins del museu i dins del coneixement, la seva experiència.

2.2. El què va passar durant el desenvolupament de l'acció.

El nombre total de persones que van participar d'aquesta acció va ser vint i dos, la majoria de participants van ser dones: divuit dones i quatre homes que es van repartir en tres sessions diferents: el 21 i 22 de febrer i el 7 de març de 2007. El 22 de febrer havíem quedat a dos quarts de sis al Centre Fontana d'Or però, a un quart ja havien arribat pràcticament tots. Bé, tots no, perquè faltaven dues persones. A la llista d'inscrits, elaborada a partir de les butlletes que havíem deixat el dia de la nostra xerrada a l'Aula Magna de la Casa Cultura, ens constaven que hi participarien vuit persones i n'eren sis. Una de les dones (més tard vaig saber que era la Roser) comentà que li semblava que les alumnes que faltaven no vindrien, es veu que eren de les "*més grans*" del grup i com que com que feia molta fred era probable que no sortissin de casa seva. Davant del suggeriment de l'educadora d'esperar-nos cinc minuts més, els alumnes van decidir no esperar i començar l'acció i que, en el cas que arribessin, ja s'incorporarien a la sessió.

> "*A fora plou, poc. Fa fred. Molta fred. És clar, som a mitjans de febrer. Estem nervioses. Hem revisat que les taules estiguin ben posades, que hi hagi tot el material, les cadires en ordre,... Darrers comentaris (quasi darreres 'instruccions'): que siguin ells que portin el ritme, que es diverteixin, que participin tots, que no se'ls hi faci pesat,... que la càmara no els intimidi. Un quart de sis i entra per la porta en Lluís. Després, en Josep Maria, la Paquita i la Margarita arriben juntes,...*" (Diari de camp, febrer 2007).

L'educadora ens conduí fins a la zona que havíem habilitat per a començar l'acció i per arribar-hi vam travessar bona part de la sala expositiva, primer, una espècie d'arc folrat amb diaris que donava la benvinguda a l'exposició i servia, al mateix temps, per separar el "*hall*" d'entrada del

Centre de la sala d'exhibició. Vam passar de pressa, sense donar la possibilitat que es paressin davant de les imatges penjades a les parets, ni de les vitrines que guardaven els diaris més antics. Vam arribar al lloc que havíem preparat al bell mig de la sala, la taula amb les cadires estava ubicada en un racó perquè, durant el temps que durava l'acció, el Centre estava obert al públic i per tant, hi havia persones que visitaven l'exposició pel seu compte. Es tractava de tenir les mínimes interferències possibles, tant per ells com per nosaltres. Tanmateix, buscàvem que des de les seves posicions es pogués veure bona part de l'exposició. **La primera que es va asseure a la taula va ser l'educadora, que es col·locà al mig deixant lliures les puntes de la taula després, les dones van començar a agafar les seves posicions, mentre que els homes, van ser els darrers en seure, en funció dels llocs que havien quedat lliures**. Més tard vaig observar que s'havien assegut per coneixences: les quatre dones estaven juntes, mentre que dos homes s'havien assegut de costat i el tercer, al costat d'una de les dones, just al davant de l'altra parella d'homes. Les dues cadires que van quedar buides van ser les més properes a l'educadora, de tal manera que quedà una certa distància entre l'educadora i els participants. Una vegada tots asseguts, els primers comentaris fan referència a la "*feminitat*" del grup. Aquest fet demostra una vegada més que les activitats relacionades amb la formació artística tenen més demanda per part de les dones que dels homes[72]. A més, un dels membres de la Junta recordà que, en el cas de l'Aula de Girona, el 80% dels inscrits són dones.

> "*Mai m'hagués imaginat que es pogués parlar tanta estona, no sobre l'activitat sinó de com havien d'estar els participants durant aquesta: si drets o asseguts. Està clar que tota l'estona drets no és una bona idea però, no sé si ho és que estiguin sempre asseguts. Tant el Coordinador com el Secretari de l'Aula ens han avisat que hi poden haver persones amb dificultats a l'hora de desplaçar-se i per tant, seria millor que bona part del temps, estiguessin asseguts. Bé, primer dubte resolt, estaran asseguts però, està clar que a terra, com fem amb els escolars. Doncs, amb cadires fent mitja rondalla, o, millor ben asseguts en una taula perquè hauran d'escriure i contrastar fotografies. Bé, asseguts en una taula que improvisarem al mig de les sales expositives ja que, en el Centre no disposem de sala per a tallers o similar. A més, hauran de ser dues taules perquè l'exposició està situada en dos espais clarament diferenciats, una part a la planta baixa i l'altra a la planta soterrani. Així, doncs, unes taules rectangulars envoltades de cadires i que ells s'asseguin com vulguin*" (Diari de camp, febrer 2007).

[72] Dades extretes de l'*Enquesta sobre les Condicions de Vida de les Persones Grans* (2004) duta a terme per a l'Observatori de Majors del IMSERSO.

"*Mentre s'asseuen i es treuen els abrics, comencen a sorgir les primeres converses de caràcter informal, sobre el temps, la fred i la pluja dels darrers dies. La Imma parla amb dues dones i escolto que comenten el Curs d'Òpera que fem al Centre cada dimecres. M'adono que el seu tracte amb la majoria de membres que participen a l'acció és familiar, ja sigui perquè alguns d'ells són visitants assidus del Centre, o perquè s'han conegut durant les negociacions de l'acció. Amb això vull dir que el tracte de l'educadora cap a ells és de força complicitat, utilitzant els seus noms de pila en el cas de les dones, mentre que en els homes, s'hi dirigia de vostè*" (Diari de camp, febrer 2007)

"*S'ha de comptar amb que no tothom pot estar dret tota l'estona per tant, el fet que haguéssiu plantejat l'activitat asseguts i amb taules, va anar molt bé. Nosaltres necessitem molta comoditat. Algunes vegades quan anem als museus i demanem per a fer visites comentades i hem d'estar molta estona drets, ens hem trobat que hi han companys que han hagut de marxar i abandonar l'activitat*" (Entrevista Sr. Torner, Alumne de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG)

A continuació l'educadora passà a explicar breument de què tractava l'exposició, el motiu de perquè s'havia escollit aquesta mostra per plantejar l'activitat i finalment, l'objectiu de l'acció educativa. Durant l'explicació, **l'educadora posà èmfasi en que el criteri amb que havien estat agrupades les imatges havia estat el cronològic i que aquest, l'havia escollit el comissari encara que, "*en podria haver escollit qualsevol altre: per temàtiques, per autors o potser, per afecció cap a certes imatges*"**. El comissari va organitzar la mostra seguint els postulats modernistes (línia cronològica, idea de progrés, recerca de les metanarratives) i per tant, oblidant que l'acte d'exposar és un acte de provocar preguntes sobre les visions i versions de l'encàrrec o reflexions i relacions sobre aquells que han compartit, comprat, col·leccionat, i no un acte d'individualisme institucional (Padró, 2005b). El resultat del seu criteri és que l'exposició va quedar dividida en quatre etapes històriques: la primera que, cronològicament, anava del 1881 al 1928 i es titulava "*El periodisme crida a l'art*" perquè, "*el director del moment, Modesto Sánchez Ortiz, home preocupat per la cultura i assidu de les tertúlies artístiques, va contactar amb joves creadors captant-los pel seu diari*" (Catàleg de l'exposició). En aquesta etapa hi ha il·lustracions de Casas, Rusiñol, Utrillo, Opisso, etc. El segon període

anava del 1929 al 1939 i portava per títol "*Sàtira i crònica de combat"*, segons el comissari, "*(...) paradoxes de la guerra, en temps de patiment, sense cap motiu per a l'humor, l'humorista esdevé un professional molt preuat. La propaganda de guerra propicia un bon moment per a cartellistes, il·lustradors i ninotaires*". D'aquesta etapa hi havia imatges principalment, de Lluís Bagaria, el qual "*no només va fer divertides caricatures sobre els militars insurrectes sinó que, reflexionà sobre els avatars de la guerra i la vida a la rereguarda (...) En definitiva, els seus dibuixos mostren el sofriment i són un al·legat demolidor contra el colpisme i la barbàrie de la guerra* " (Catàleg de l'exposició). La tercera etapa era la dedicada als anys que van del 1940 al 1974 i es titulava "*L'humor d'una realitat amagada*" i estava protagonitzat per il·lustracions de Muntañola, Fresno o Rafael de Penagos, entre d'altres. Són anys "*duríssims pels mitjans de comunicació i en particular per a la premsa escrita perquè a la censura calia afegir-li l'escassetat del paper i la seva baixíssima qualitat*" (Catàleg de l'exposició). La darrera etapa anava del 1975 fins al 2006 i portava per títol "*Nous estils i nous llenguatges*" fent referència als canvis tecnològics del moment tot i que, "*el treball d'humoristes, il·lustradors i ninotaires no ha desaparegut"*. De fet, amb l'aparició dels suplements dominicals i el "*Magazine*", "*un producte periodístic basat en la combinació d'imatge i text, es comença a utilitzar la il·lustració com a suport gràfic per als artistes conceptuals. El dibuix sempre ofereix al lector una segona interpretació*" (Comentaris del comissari de l'exposició durant la conferència de premsa). D'aquesta etapa hi ha imatge des de Tísner o Perich, fins a Jordi Labanda, passant per Mariscal o Perico Pastor.

> Educadora: "*Jo, abans de començar us volia donar les gràcies per haver confiat en aquesta activitat. Com sabeu és una activitat pionera i per a nosaltres, és molt important perquè representa la primera vegada que treballem específicament per les persones grans. Per tant, aquesta experiència esdevé una espècie de "prova" per a tots per, a partir d'aquí, esperem poder obrir noves vies de col·laboració entre l'Aula i el Centre (...). Sabeu que l'exposició que veurem a continuació és una selecció de diferents il·lustradors, dibuixants i caricaturistes que han treballat a La Vanguardia al llarg d'aquests cent vint-i-cinc anys, del 1881 al 2006. Han sigut artistes que interpretaven la història del país a la seva manera, per tant, a vegades és una visió més artística i d'altres, més política. (...). El motiu pel qual hem escollit aquesta exposició per a treballar amb vostès és molt clara: perquè, part de la història d'aquest país, vostès l'han viscut. En aquest sentit, volem veure quina és la seva visió de les imatges; quines lectures fan de l'exposició"* (Enregistrament de vídeo, 22 de febrer de 2007)

Una vegada presentades les diferents etapes per part de l'educadora i, amb la finalitat que ells mateixos poguessin "*veure les principals diferències entre aquests quatre períodes històrics*", el que va fer va ser **repartir a cadascun dels participants una còpia d'algunes de les imatges que formaven part de l'exposició i que ells havien de situar-la en un "*requadre de línia històrica*" elaborat sobre una cartolina de grans dimensions**. Aquest "*requadre de línia històrica*" es dividia en diverses columnes: una dedicada als anys dels diferents períodes de l'exposició; l'altra a les il·lustracions de "*La Vanguardia*", que els participants havien d'identificar i enganxar; l'altra, elaborada per les educadores, parlava de les "*referències històriques*" més rellevants d'aquell període i una darrera columna titulada "*records personals i/o generacionals*", que també havien d'omplir els propis participants a partir dels seus relats orals. L'educadora els hi explicà el que havien de posar en aquesta darrera columna dient "*a cada cartolina, apart de les columnes dels anys, de les il·lustracions i de les referències històriques (de caràcter més general), hi ha una columna en blanc titulada "records personals i/o generacionals" perquè, vostès hi apuntin fets o històries més pròpies, més quotidianes, de la seva vida més "íntima", per així, contrastar-los amb els fets històrics, mes generals i universals".*

	Il·lustracions de "*La Vanguardia*"	Referències històriques	Records personals i generacionals
1881-1928		Coronació de la Mare de Déu de Montserrat com a patrona de Catalunya (1881) Mort Alfons XII (1885). Regència de Maria Cristina (1885-1902) Exposició Universal de Barcelona (1888) Pèrdua de les darreres colònies a Amèrica (Cuba i Puerto Rico) i al Pacífic (Filipines) (1898) Fundació del Fútbol Club Barcelona (1899) Regnat d'Alfons XIII (1902-1931) 1a. Guerra Mundial (1914-18) Guerra civil russa (1918-21). Execució del tsar de Rússia i la seva família Cop d'Estat i establiment de la Dictadura de Primo de Rivera (1923)	En 1923 fue mi nacimiento El meu pare que llegia en aquest "La Vanguardia", jo tenia pocs anys, em cridava l'atenció aquestes vinyetes

	Il·lustracions de "*La Vanguardia*"	Referències històriques	Records personals i generacionals
1929-1939	 Hitler: —Así, así. Si seguís siendo un rebaño, el mundo es mío. (L. 7-IX-1933.) **LOS MUERTOS COMENTAN, por Bagaría** —Hablan de paz, hermano. —¡Y a nosotros qué nos importa! Eso es cosa de vivos...	Fi de la Dictadura de Primo de Rivera (1930) Cop d'Estat republicà de Jaca (1930) Macià proclama la República Catalana dins la República Federal Espanyola convertida (1931) Alçament militar (17-18 juliol): comença la Guerra Civil espanyola (1936) Fi de la guerra civil (1 abril de 1939). Milers de catalans s'exilien Inici de la Segona Guerra Mundial (1939)	M'havia impactat molt la bomba d'Hirosima, que tractantse d'un tema totalment desconegut, ignoràvem les seves conseqüències. Recordo els ultims dos del any 39 a l'Hospital de Sta. Caterina tots apilonats amb matalassos a terra. A Taialà al final del any 39 a casa meva hi havia en Sistor i amb va imprese quan van volar l'Esglesia de Domeny

	Il·lustracions de "*La Vanguardia*"	Referències històriques	Records personals i generacionals
1940-1974	 	Execució de Companys, a Montjuïc. Irla, president de la Generalitat (1940) Es crea el D.N.I (1944) Els EUA llancen les primeres bombes atòmiques sobre Hiroshima i Nagasaki (1945) Fi de la Segona Guerra Mundial (1945) Inici de la guerra del Vietnam i assassinat de J.F.Kennedy (1963) Serrat exigeix cantar en català al Festival d'Eurovisió i les autoritats el substitueixen per Massiel (1968) Franco designa Joan Carles de Borbó com a successor (1969) Execució de S.Puig Antich (1974)	Any 1974. La meva gilla estrovaba al cementiri de Barcelona perque enterraban un seu familiar

	Il·lustracions de "*La Vanguardia*"	Referències històriques	Records personals i/o generacionals
1975-2006		Mort de Franco i Joan Carles I es proclamat Rei (1975) Adolfo Suárez, cap de govern (1976) Retorn del president Tarradellas (1977) S'aprova la Constitució (1978) J.Pujol, president de la Generalitat (1980) Cop d'Estat del 23 de febrer (1981) F.González, president del govern (1982) Atemptat d'ETA a Hipercor (Barcelona) (1987) Jocs Olímpics de Barcelona (1992) Victòria del PP: J.M.Aznar, president del govern (1996) Atemptats terroristes a Madrid (2004) José Luis Rodríguez Zapaterc, president del govern (2004)	El dia de la mort d'en Franco estaba a casa amb el meu marit i fills - força contents. La atemptat d'ETA a Hipercor 1987 estava a Barcelona i no vam poquet tornar

Figura 40. Requadre de línia històrica confeccionat per l'educadora i la investigadora al voltant de la primera acció educativa.

Mentre l'educadora els hi passava una imatge a cada participant, els hi deia "*mireu-les i, digueu a quina etapa històrica corresponen. Després, vosaltres mateixos podeu agafar la cola adhesiva i enganxar-la a la columna que li correspongui*". **Van passar uns minuts, durant els quals, hi va regnar principalment el silenci, menys alguns xiuxiueigs que es sentien quan els alumnes feien comentaris amb els seus companys més propers**. En diverses ocasions, l'educadora els hi preguntà si tenien clar el què havien de fer i si els podia ajudar a resoldre els possibles dubtes que tinguessin dient: "*A veure, tenim clar a on corresponen?; Maria Teresa, com ho tens?*". Davant d'una participant que no trobava la ubicació per enganxar la imatge, l'educadora l'animà dient-li "*aquesta és la que presenta més dificultats per tant, anem per passos*". D'altra banda, en aquest moment també em vaig adonar que la majoria d'ells, no tenien problemes per aixecar-se de les seves cadires i anar a buscar cartolines o coles adhesives a l'altra banda de la taula.

La majoria de participants van encertar el període històric al qual corresponia la seva imatge. La Roser per exemple, des del principi va manifestar que ho "*tenia fàcil molt fàcil*" ja que, la imatge que li havia tocat portava per títol titulada "*Davant de les urnes: Franco, Franco, Franco. La votació del dilluns, 26 de febrer de 1945*". Mentre enganxava la imatge a la tercera

etapa que anava del 1940 al 1974, ens explicà que aquesta il·lustració li havia recordat que "*quan anava pel Passeig de Gràcia i sonava l'himne nacional, havies de parar-te estiguessis on estiguessis i quedar-te immòbil i "almenys", escoltar-lo"*. Curiosament, les imatges que van trobar més complicades van ser les més "*antigues*" és a dir, les corresponents al primer període. Per tal de oferir-les-hi un cop de mà, l'educadora els hi va demanar que es fixessin en els carrers, en els carruatges i en les vestimentes per poder-les ubicar en el context històric pertinent. En aquest punt, en Josep Maria va recordar que ell encara "*havia vist la seva àvia vestida d'aquella manera*". L'educadora també els hi assenyalà que es fixessin que, de totes les imatges que havien anat mirant, "*aquestes són les més detallistes, sabeu el perquè?, doncs, perquè en aquests moments encara no hi havia la fotografia per tant, la il·lustració feia la seva funció, la de documentar la realitat tal com era*". **Una vegada es van enganxar totes les imatges a les columnes pertinents, es van passar a comentar els "*fets personals i/o generacionals*" dels participants els quals, la majoria feien referència a la segona etapa, és a dir, a la dedicada a la Guerra Civil**. Potser perquè, la primera anècdota que es va explicar estava relacionada amb el conflicte bèl·lic o potser perquè realment és el que més presència té entre els seus records.

> Roser: *"Jo vivia a Taialà i, a sota a casa nostra es va instal·lar l'Enrique Lister, a la retirada, al final de la Guerra, ja quan la gent anaven a passar cap a França. Això ja era a la retirada. Nosaltres teníem molta gent amagada a casa que havien vingut a refugiar-se per anar cap a França. Doncs bé, el teníem instal·lat a sota a casa.*
>
> Educadora: *Però, al mateix edifici que vostès?*
>
> Roser: *Sí, si, tant si volies com si no, ells es van posar a viure allà. Me'n recordo que el meu avi, que era molt vell però, sempre llegia coses de guerra, va dir "A aquesta gent, si els atipem, no ens faran res" I així ho vam fer, els hi vam anar portant de tot: tocino, pà, verdura, etc. I no ens vam fer res"* (Enregistrament de vídeo, 22 de febrer de 2007)

S'anaven animant a explicar anècdotes personals totes elles relacionades amb la Guerra i tot i que l'educadora els hi demanà en diverses ocasions que no es centressin exclusivament en el conflicte bèl·lic, només en Josep Maria va explicar una anècdota "*diferent*" que a més, era "*compartida*" amb un dels altres participants.

> Josep Maria: "*Doncs jo vull explicar que l'any 1956 en Roca i jo vam aprovar les oposicions de mestre i, com que en Roca havia fet la promesa d'anar a veure la "Pilarica" a Saragossa*

si aprovava, hi vam anar tots dos en bicicleta. Vam trigar tres dies en arribar-hi. Així que vam sortir de casa d'en Roca a Maçanet fins a Aigualada i, després, fins a Lleida, que hi vam fer una nit. Llavors vam anar de Lleida a Saragossa i, quan vam arribar a prop del "desert" vam esmorzar i aquella gent ens van dir que si fes sol no ens deixarien passar, perquè, hi havia trenta quilòmetres de desert, dels Monegros. Però, nosaltres vam marxar igualment. Vam dormir a Saragossa i, l'endemà, vam tornar a Barcelona en tren. Quan vam arribar a Barcelona cap a les onze de la nit, ja no hi havia trens cap a Girona i vam dir: I ara què farem? Doncs, vam tornar a agafar la bicicleta i vam venir cap a Girona" (Enregistrament de vídeo, 22 de febrer de 2007)

Taula 38. Perfil sobre la disposició del temps durant la primera prova.

Temps	10'	10'
Activitat de l'educadora	Explica el perquè ens hem proposat treballar aquesta mostra amb la gent gran i com es desenvoluparà l'activitat que realitzarem. Explica el contingut general de l'exposició, esmenta les diferents etapes que ha proposat el comissari i comenta què hi trobarem a cada una d'elles.	Reparteix a cada participant una il·lustració significativa d'alguna de les quatre etapes de l'exposició.
Activitat dels participants	Els participants escolten atentament.	Els participants han d'identificar la imatge amb el seu període corresponen. Enganxar-la en el lloc que li correspon en la línia cronològica. Els participants han de recordar algun fet personal i/o generacional que recordin que es pugui incloure en alguna de

		les quatre etapes de l'exposició.
Activitat en grup (educadora i participants)	Al final de l'explicació de l'educadora, alguns participants fan preguntes orals.	Els participants comentaran a la resta del grup la imatge que tenien, senyalaren en quina fase l'han ubicada i el perquè. Alguns participants recordaran alguns personals i/generacionals que escriuran en la línia cronològica.
Materials	Material penjat a l'exposició que ens envolta.	Imatges reproduïdes de les il·lustracions de l'exposició. Requadre de línia cronològica. Llapis i cola adhesiva.

Com que no hi havia hagut presentacions dels participants ja que, entre ells ja es coneixien, abans de començar el que era la segona prova de l'activitat, l'educadora "*aturà*" l'acció i inicià una ronda de presentacions: "*El Senyor Torner, de nom, Lluís; la Margarita; la Paquita; la Roser; la Maria Teresa; el Senyor Roca, de nom, Esteve i el Senyor Casadevall, de nom Josep Maria*". Seguidament, va reprendre el fil de l'acció, presentant la segona prova, que tenia com a principal objectiu: "*relacionar les il·lustracions amb els esdeveniments històrics corresponents i per l'altra, fer evident que la il·lustració era el mitjà del qual es disposava per explicar els fets del moment*" (Guió de l'activitat elaborat per l'educadora i la investigadora). Així doncs, **a cada un dels participants se'ls hi tornar a donar una imatge i a sobre la taula es van deixar unes frases[73] que estaven relacionades amb les seves il·lustracions per a poder fer una "*reconstrucció de l'època*"**. Ells mateixos havien d'escollir la frase que corresponia amb la seva imatge. Quan l'educadora va haver explicat el procediment a seguir per a fer l'activitat, la Margarita de manera espontània s'expressà dient "*Ai, no sé pas si ens en sortirem*". Abans de

[73] Les frases van ser escrites per l'educadora i la investigadora a partir dels textos del catàleg.

començar la prova pròpiament dita, l'educadora va voler fer una introducció de l'època a la qual pertanyien les imatges a partir del text del catàleg.

> Educadora: "*Abans de començar, només vull comentar-vos de manera ràpida quatre "apunts" que el comissari ha escrit en el catàleg de l'exposició sobre aquesta etapa històrica, que ens poden servir per a situar-nos davant de les imatges. El comissari apunta que segons alguns historiadors, l'any 1888 és l'any en que Barcelona entra en la modernitat gràcies a la celebració de l'Exposició Universal de Barcelona. És l'any, també, de la refundació del diari La Vanguardia. Aquest petit diari de partit, fundat el 1881 com a suport a una facció del Partido Liberal, es transforma en un diari modern amb ganes de connectar amb la societat del moment. Il·lustradors com Ramon Casas, Santiago Rusiñol, Josep Lluís Pellicer, Josep de Passos, etc. són els encarregats de mostrar-nos, a través dels seus dibuixos, les transformacions urbanístiques que va patir la ciutat comtal, les noves aficions a l'aire lliure de la burgesia, les peripècies dels artistes que anaven a París en busca del reconeixement, etc.*" (Enregistrament de vídeo, 22 de febrer de 2007)

Amb la frase "*tothom té les seves, no?*", l'educadora donava el temps de "*treball individual*" per finalitzat i començava l'exposició oral per part dels participants. "*Si us sembla bé, que comenci en Josep Maria*" que tenia una il·lustració d'Antoni Roca i Maristany titulada "*Samitier*" i la frase que va escollir per acompanyar-la va ser *"A finals del segle XIX es fundà el Futbol Club Barcelona que, amb jugadors com Samitier o Zamora, aconsegueixen molts èxits"*. Després, l'educadora afegí algunes notes informatives sobre la imatge dient "*Ja saben que en Joan Gamper arribà a Barcelona l'any 1888, procedent de Suïssa, i que de seguida posà un anunci a la revista "Deportes" per convocar a gent que estigués interessada a muntar un Club d'un esport que, en aquells moments, aquí era totalment desconegut: el futbol. A l'anunci només van respondre onze persones que van fundar el Futbol Club Barcelona. L'època de màxima esplendor va ser la de jugadors com Samitier, Zamora, que serà l'època entre 1919 i 1929, moment que coincideix amb la dictadura de Primo de Rivera i que la gent vehicularà a través dels colors del Barcelona tots aquells sentiments catalanistes. És per tant, el moment del naixement de l'associació del barcelonisme amb el catalanisme*".

Més tard, la Roser va dir que ja tenia la seva imatge, que era d'en Ramon Casas i la frase que hi va escollir per acompanyar-la va ser la de "*Els pintors catalans, Ramon Casas i Santiago*

Rusiñol, marxen a París, capital de l'art. Viuen a Montmartre i porten una vida bohèmia". A continuació, l'educadora els hi va preguntar si coneixien en Casas i en Rusiñol "*Sabeu que en Casas i en Rusiñol eren dos burgesos catalans? Les seves famílies eren molt riques. Van ser els primers en passejar-se per Barcelona en bicicleta".* A més, la Roser va afegir que "*Eren dos bohemis".* Després, l'educadora va completar la informació dient "*És l'època que tots els artistes volen anar cap a París. Entre 1890-92. Casas i Rusiñol, que eren fills d'una família benestant, decideixen anar a París a viure la vida bohèmia. El director de La Vanguardia els encarrega en aquell moment una crònica que escriguin una mica sobre què vol dir portar una vida bohèmia a París i fan unes cròniques que escriurà Rusiñol i dibuixarà Casas. Tenen tant d'èxit que es recopilaran totes i s'anomenaran "Des del Molino".*

La següent imatge que vam comentar va ser la Paquita que es va dirigir a la resta del grup dient "*La Pasqua Negra, serà això, no?*". L'autor de la il·lustració era en Lluís Graner i Arrufí i es titulava "*La Pasqua negra del repatriat*" i la frase escollida per la Paquita per acompanyar-la era "*Arribada de vaixells procedents de Cuba amb repatriats i soldats malalts i malferits. A Barcelona arriben més de 25 vaixells i uns 20.000 soldats*". Després, l'educadora va afegir la següent informació respecte a la imatge dient "*Aquesta època, la crisi del 98, és la pèrdua de Cuba i Filipines. Aquest fet, no només suposarà la derrota de l'Armada Espanyola, sinó, que significà una crisi molt forta en el si d'Espanya*". En Josep Maria pregunta el *"perquè?"* i l'educadora respon que "*Doncs, perquè s'adonen que ja no estan a primera línia. És una crisi psicològica: d'adonar-se que ja no és l'Espanya que era. A més, aquest fet a Catalunya s'aguditzarà perquè hi havia certs sectors que estaven molt i molt enrabiats amb l'exèrcit, sobretot, amb el sistema de reclutament, que el que feia era que els nens de "casa bona", no anaven a files".* A més, la Paquita va afegir que dita crisi "*Va marcar en molts aspectes la literatura: la Generació del 98 reflectien la pèrdua d'uns llocs que havien sigut espanyols*". Per la seva banda, la Maria Teresa va afegir que "*El meu pare va ser un recluta. Ell va pagar per no fer la mili".*

Taula 39. Perfil de l'activitat dedicada a la primera etapa de l'exposició

Temps	10'	10'

Activitat de l'educadora	Explica verbalment la situació cultural, social i política de Catalunya a finals del segle XIX. Remarca la importància de l'Exposició Universal de Barcelona l'any 1888, moment de la refundació de *La Vanguardia*.	Reparteix a cada participant una il·lustració de l'exposició que pertany a la primera etapa. Al mig de la taula hi ha un munt de frases que guarden relació amb les imatges repartides.
Activitat dels participants	Els participants escolten atentament.	Els participants han de buscar la frase que millor descriu la imatge que els hi ha donat l'educadora.
Activitat en grup (educadora i participants)	Al final de l'exposició de l'educadora, alguns participants fan preguntes orals.	Cada participant ensenyarà al grup la seva imatge amb la frase que ha escollit. Comentar quins esdeveniments històrics representen les imatges i com eren les il·lustracions de l'època
Materials	Material penjat a l'exposició que ens envolta.	Imatges plastificades d'algunes il·lustracions de la primera etapa de l'exposició. Frases plastificades.

Un cop acabada aquesta prova, ens vam traslladar al soterrani de l'edifici, on estava situada la resta de l'exposició. El motiu del trasllat responia a que les altres etapes de l'exposició es trobaven en aquella planta. Allà, també havíem preparat una taula rectangular voltada de cadires. Aquesta vegada, el fet d'asseure's va ser molt més àgil que l'anterior. De fet, en aquesta ocasió, alguns d'ells, no es van treure ni l'abric. A més, **tots es van asseure de la mateixa manera que havien estat a la sala anterior i per tant, la disposició de les persones a la taula era la mateixa a un espai i a l'altre.** Una vegada tothom va estar situat, l'educadora va començar a descriure la tercera prova de l'acció educativa, que responia a la segona etapa descrita en el catàleg i titulada "*Del 1929 al 1939: Sàtira i crònica de combat*". Els seus

objectius eren "*observar com la fotografia va condicionar a la il·lustració; comparar les tècniques de la fotografia i les de la il·lustració a partir de l'obra de Centelles i Bagaria; identificar si es tracta d'una fotografia o d'una il·lustració; senyalar les característiques de la fotografia i de la caricatura; analitzar el recurs de la caricatura i ressenyar els objectius de la fotografia i la caricatura*" (Guió de l'activitat elaborat per l'educadora i la investigadora).

> Educadora: "*Com a continguts procedents del catàleg us vull assenyalà que aquesta etapa està marcada per un fet històric que marcà la història del país i, de molts, dels nostres participants: la guerra civil espanyola. A més però, en el camp periodístic hi hagué grans innovacions. La dècada dels trenta va representar l'època daurada del fotoperiodisme català gràcies a la conjunció de diferents factors: els diaris capdavanters disposaven de noves tècniques d'impressió amb les noves rotatives Wifag i l'aparició de la Leica de 35mm, una càmara lleugera ideal per desplaçar-se i amb nous focus que permetien captar uns camps de visió més amplis. Era el moment de la fotografia. I així, mentre les pàgines del rotogravat, per la qualitat de les seves fotos, eren un element indispensable per a mantenir alta la moral de la ciutadania, l'humor a través de les il·lustracions, es converteix directament en arma de combat. En aquesta prova ens hem centrat en dos autors: d'una banda, el fotògraf, Agustí Centelles i, de l'altra, l'humorista Lluís Bagaria*" (Enregistrament de vídeo, 22 de febrer de 2007)

L'activitat proposava que els participants comparessin les fotografies d'Agustí Centelles i les caricatures de Lluís Bagaria sobre la guerra civil espanyola. Els dos autors havien donat dues mirades molt diferents al conflicte bèl·lic. Es donava una imatge a cada persona i se'ls hi demanava que expressessin "*allò que us vingui al cap quan la veieu. Res, molt breu. Ho escriviu al darrera i després, ho comentem, d'acord?*". **Hi ha molt de silenci i només es trenca quan fan alguna pregunta a l'educadora per comentar dubtes o quan, comenten entre ells curiositats sobre les imatges.** De tant en tant, algú demana algun aclariment sobre si "*ha de ser tota una frase o només una paraula*" i l'educadora insisteix en que vol que escriguin "*la primera idea que els hi vingui al cap quan vegin la imatge*". El primer que acaba és en Lluís. Mentre la Roser i la Maria Teresa comenten les seves imatges en veu baixa. La Margarita, primer, comenta la seva amb en Lluís i després, amb la Paquita. La Paquita mostra dubtes, està preocupada perquè "*no em surt el que vull dir*" i demana consell a l'educadora i ella li suggereix que es fixi bé amb la representació del personatge "*a què et recorda?*" i, la Roser salta dient "*a un pallasso, és clar!*". Tots riuen. Sembla que ja han acabat i per tant, l'educadora comença a

donar el torn de paraules. Abans però, l'Esteve li explica alguna cosa quasi a l'oïda a l'educadora i ella, amb un to més fort, li contesta que "*això que dius està molt bé, ho pots explicar a la resta de companys?*".

"***Rancúnia i odi durant la guerra***"
Lluís

"Jo he posat "macabra" és a dir, es fa un acudit d'una cosa macabra"
Margarita

"Pallasso i ninot"
Paquita

" Una guerra cruenta entre germans"
Maria Teresa

"Mortaldat massiva"
Maria Teresa

"Pobresa i més pobresa"
Esteve

En Josep Maria té una "*imatge molt coneguda*" de Centelles, on es veuen uns cavalls morts que fan de trinxeres, li recorda la "*batalla de la gent de Barcelona*" i, vol explicar l'anècdota de la imatge que li ha comentat el mateix Esteve, "*que diuen que algú li va dir que aquesta fotografia era més "llarga" i que hi havia algú que apuntava amb una pistola a aquest grup que es veu a la imatge*". Les paraules que la descriuen, per en Josep Maria són "***baralla, baralla i baralla***".

A continuació, l'educadora els hi va preguntar "*quina imatge, de totes les que hem vist, tant de fotografies com de caricatures, és la més directa?"*. Després d'un breu silenci, es van mirar les cares entre ells i de cop, la Margarita diu que la protagonitzada per la fotografia del "*nen mort*" i la resta, assisteixen. Encara que, en Josep Maria opina que "*la del cavall*", també "*Déu n'hi do*". A la pregunta de l'educadora sobre la imatge "*més explícita*", alguns dels participants assenyalen la fotografia de Centelles del bombardeig. Per últim, l'educadora els hi pregunta per la "*més reflexiva*" i en Josep Maria contesta que la del "*nen mort*" perquè és la que fa "*més pena*". Amb això, l'educadora els hi pregunta si troben "*reflexiva*" la imatge protagonitzada per la "*hiena*" i de manera ràpida, la Margarita respon que "*l'impacte de les caricatures no és el mateix que el de les fotografies*" i en Lluís afegeix que en ell li fa pensar amb "*l'odi que hi havia a tots dos bàndols*". L'educadora afegeix una reflexió que ha fet sobre la imatge de Bagaria dient "*trobo que aquesta imatge permet una expressió d'una idea molt forta, que no permet la fotografia, que és la reflexió que es fan alguns autors durant el període d'entreguerres, quan la societat comença a posar en dubte aquest progrés humà, aquest "animal social" que potser no és tan social i és més animal. Lluís Bagaria juga amb aquesta contradicció de "home/civilització/animal". Fins i tot, la hiena pot veure la calamitat de la Guerra. Aquest fet ho permeten les caricatures de Bagaria, però, no tant, les fotografies de Centelles*".

Davant del clima distès entre els participants, **l'educadora els hi pregunta si "*sou partidaris que la Guerra s'ha d'explicar a les següents generacions?*"**. En Lluís, ràpidament, respon que "*s'ha d'explicar perquè no hi tornin, perquè, no es caigui en els mateixos errors*". La Paquita

afegeix que "*s'ha d'explicar imparcialment, sense odis*". Encara que, en Josep Maria és rotund afirmant que "*això d'anar recordant-ho tant, crec que ja n'hi ha prou*". La Roser respon que "*algú, potser, algun historiador ho hauria d'explicar de manera "objectiva", perquè cada dia veure a la televisió coses que són "subjectives", no*". Però, en Josep Maria segueix emfatitzant que "*jo podria explicar anècdotes molt fortes perquè, la meva família va rebre d'un costat i de l'altre*". La Maria Teresa apunta "*nosaltres, també vam rebre de tots dos costats*". En Lluís comenta que "*jo crec que el que s'ha de fer és explicar que ni uns ni els altres tenien la raó*". Amb aquesta idea, quasi tots hi estan d'acord, la Margarita assenyala que "*tant un costat com a l'altre, van fer les coses mal fetes*" i en Josep Maria assisteix "*just, va ser justament així*". La Roser puntualitza que "*això és com quan un matrimoni es separa, que s'han de conèixer totes dues versions*". En aquest punt la Paquita comenta que "*tinc una anècdota que crec que pot anar bé a la pregunta de com es pot recordar aquesta història. El meu pare va anar a la guerra forçat, pertanyia als rojos, però, ell no era ni roig, ni res. El van posar a fer fortificacions i per tant, no va matar mai a ningú. Però, el van enviar a la batalla de l'Ebre i allà li donaren un fusell, però, automàticament, ell el va llançar pensant que no podria matar a ningú que potser, com ell, tenia família. Així que, amb un amic seu es van escapar i van venir caminant cap a Girona. Quan van arribar em va agafar en braços i vam anar a casa d'uns familiars a una masia de Cassà de la Selva i allà vam quedar recollits, mentre, els nacionals van anar matant a tothom. No obstant, jo soc partidària que sí que s'ha de saber aquestes coses i sobretot, poder-les explicar de forma "objectiva"*. Per acabar l'educadora va fer una reflexió personal dient "*aquests dies he pogut veure que, les generacions posteriors a la seva, van tendir a explicar el conflicte de manera molt partidista, molt bipolar, mentre que vosaltres, la gent que heu viscut la guerra, esteu "capficats" en dir que tothom hi va perdre. Aquesta idea de mirar el conflicte amb compassió és una de les coses més interessants de la gent que l'ha viscuda*".

Taula 40. Perfil de l'activitat dedicada a la segona etapa de l'exposició

Temps	10'	10'
Activitat de l'educadora	Explica verbalment els canvis a nivell periodístic que suposà l'aparició de la fotografia. Incideix en la manera com va influir la fotografia a l'hora de	Reparteix a cada participant una fotografia de la guerra civil d'Agustí Centelles o una il·lustració de Lluís Bagaria.

	representar la guerra civil.	
Activitat dels participants	Els participants escolten atentament.	Els participants han d'observar la imatge i extreure'n algun comentari (una frase, un adjectiu, una onomatopeia).
Activitat en grup (educadora i participants)	Al final de l'exposició de l'educadora, alguns participants fan preguntes orals.	Cada participant mostrarà la seva imatge a la resta del grup i llegirà en veu alta allò que ha escrit sobre ella. Després es posaran en comú totes les imatges i se'ls hi proposà que reflexionin sobre: quina era la imatge més directa; quina era més explícita; quina els hi afectava més; quina reflectia millor la guerra civil, etc.
Materials	Material penjat a l'exposició que ens envolta.	Fotografies de Agustí Centelles i caricatures de Lluís Bagaria plastificades i llapis.

La quarta activitat respondria a la tercera etapa descrita en el catàleg i titulada "*Del 1940 al 1974: L'humor d'una realitat amagada"*. Els objectius per aquesta activitat eren "*analitzar de quina manera la censura afectava els humoristes i dibuixants; recordar fets i actes censurats viscuts pels participants i fer palès la presència de l'humor durant l'època de la censura*" (Guió de l'activitat elaborat per l'educadora i la investigadora).

> Educadora: *"Com a continguts, seguint el text del comissari, ja sabeu que, la postguerra va ser molt dura per a tots els mitjans de comunicació i en particular, per a la premsa escrita perquè, a la censura, calia afegir-hi l'escassetat del paper i la seva baixa qualitat, situació que es va perllongar fins quasi la dècada dels anys 50. Aquesta, no va ser una època propicia per a l'humor, la ironia o el comentari satíric. La situació*

social no estimulava als artistes, els quals, a més, s'havien de sotmetre a les restriccions de la censura. Van ser, per tant, uns anys de poca broma, en els que dominaven les avorrides imatges fotogràfiques que parlaven d'audiències, de grans inauguracions o d'actes institucionals d'obligada apologia del règim imperant" (Enregistrament de vídeo, 22 de febrer de 2007)

L'activitat proposava que els participants recordessin "*algun fet, situació o acte relacionat amb la censura franquista*". La primera a encetar la conversa és la Margarita que recorda que "*trencant les normes*" va anar a veure la pel·lícula "*Gilda*" i que abans d'entrar "*estava tant nerviosa, que el cor m'anava rapidíssim*". I que una vegada a dins, "*només pensava a veure quan vindrà l'escena i total, després només es treia un guant*". La Paquita també explica que "*quan vaig sortir dels estudis, vaig posar-me a fer pràctiques al diari "Los Sitios" de Girona. Com que tenia "moltes hores mortes", vaig trobar un llibre a casa meva que es deia "Els miserables" d'en Víctor Hugo, el vaig agafar i me'l vaig endur cap allà i, com que m'agradava més llegir que fer ganxet.... Un dia, mentre llegia el llibre, va entrar el director i em va preguntar: "Què estàs llegint?, Saps que aquest llibre no es pot llegir? I jo li vaig preguntar: Perquè? I ell em va respondre: "Per què està excomulgat". Automàticament, el vaig tancar i em vaig esperar als vint-i-un anys a llegir-lo, perquè em vaig pensar que estava fent "un pecat mortal".* La Roser afegeix que hi havia censura, tant als llibres com a les pel·lícules, en concret, "*hi havia pel·lícules que no es podien anar a veure fins a determinades edats. A més, quan s'anaven a fer algun petó, només feien la inclinació, o, directament, ho tallaven*". I la Maria Teresa comentà que "*allà a Casa Carles, al Bisbat, hi havia un taulell d'anuncis que t'indicava quines pel·lícules podies anar a veure i quines, no. I també deien si eren pel·lícules perilloses o no. Hi havia una urneta amb un vidre que posava que les pel·lícules eren "azul", que les podíem anar a veure; "rosa", que ja havíem de ser més grans i les de "los mayores con reparos""*. A més, la Margarita recorda una anècdota amb el seu pare quan anaven al Publicinema que, *"abans de veure el documental, ens aixecàvem i saludàvem. Tothom s'havia d'aixecar i saludar"* i la Maria Teresa afegeix "*això al col·legi, també ho fèiem, allà al patí i, ho trobàvem natural*". L'educadora comentà que en la sessió anterior, una de les participants havia explicat que, fins i tot a la platja, hi havia els "*guardes muntats a cavall, que els hi deien els de la Moral i que vigilaven que quan sortissis de l'aigua, et posessis faldilles ràpidament*". La Roser afegeix, amb un to irònic que, "*abans les feien anar vestides de manera que anessin "decents*" i per anar a missa, "*màniga llarga i mantellina*". De fet, "*la portera tenia moltes mantellines i, si anaves a fer la visita i te l'havies oblidat, te'n deixava una*" es suma la Paquita. Tot seguit, l'educadora preguntà a en Lluís si tenia alguna anècdota relacionada amb la censura i ell

explicà que "*jo anava a un col·legi que, a les hores de coral, cantàvem cançons en català, però, quan sentíem que algú s'apropava pel passadís, de seguida canviàvem i ens posàvem a cantar en castellà*". I tots es van posar a riure.

En Josep Maria puntualitza que "*de totes maneres, hi havia força llibertat. Jo vivia en un poble i, allà, potser, era diferent. De la mateixa manera que, ara, ens estem passant per l'altra costat*" i en Lluís li contesta que "*no hi estic d'acord amb això que dius, perquè, potser n'hi ha molts que es passen, però, jo no em passo gens, per exemple, i d'altres persones, tampoc*". En Josep Maria replica que "*ja em diràs tu, tot això, del "botellón", massa llibertat! Jo, com a mestre, només resàvem una petita oració a l'entrada*". La Margarita salta i diu "*nosaltres anàvem a missa cada dia, abans d'entrar a classe*" i en Josep Maria contesta "*sí, home, sí, jo vaig estar una temporada amb nens de l'Hospici a Girona i també anàvem a missa cada dia*". La Maria Teresa puntualitza que "*l'Església pesava molt*" i en Josep Maria acorda que "*sí, potser, una mica massa*".

Taula 41. Perfil de l'activitat dedicada a la tercera etapa de l'exposició

Temps	**10'**	**10'**
Activitat de l'educadora	Explica verbalment la situació política, social i cultural durant la postguerra i la dictadura franquista. Posa èmfasi en com la censura afectà els mitjans de comunicació.	Pregunta a cada participant que recordin un fet, una situació o un acte relacionat amb la censura franquista.
Activitat dels participants	Els participants escolten atentament.	Els participants pensen, alguns individualment, d'altres ho comenten en grup.
Activitat en grup (educadora i participants)	Al final de l'exposició de l'educadora, alguns	Cada participant explica algun fet relacionat amb la censura.

	participants fan preguntes orals.	Altres membres del grup assisteixen i comenten les seves opinions o experiències en relació al mateix fet.
Materials	Material penjat a l'exposició que ens envolta.	No hi ha material complementari.

L'educadora per anar tancant el tema de la censura comenta "*si us sembla, avancem cap a la darrera etapa de l'exposició*". La cinquena activitat tenia relació amb la quarta etapa de l'exposició titulada "*Del 1975 al 2006: Nous estils i nous llenguatges"*. Els objectius per aquesta prova eren "*fer palès que l'humor i les il·lustracions segueixen presents en els diaris, tot i els nous canvis tecnològics; analitzar el rol que han agafat els il·lustradors i humoristes a partir de l'aparició del Magazine, a principis dels anys vuitanta; observar que el Magazine és un producte periodístic basat en la combinació d'imatge i text i ser conscient que en el Magazine s'utilitza la il·lustració com a suport gràfic per als articles conceptuals*" (Guió de l'activitat elaborat per l'educadora i la investigadora).

> Educadora: *"Com a continguts rellevants assenyalem que la mort del dictador va anar seguida, com era previsible, d'uns canvis profunds en el món de la comunicació. A més, els canvis tecnològics també van transformar profundament el treball dels professionals i, tot i que van anar desapareixent els linotipistes i caixistes, els humoristes, il·lustradors i dibuixants es mantingueren. Precisament, l'aparició dels suplements dominicals a principis dels anys vuitanta permeten que el diari incorpori més il·lustradors. La darrera tendència del Magazine, per definició un producte periodístic basat en la combinació d'imatge i text, és utilitzar la il·lustració com a suport gràfic per als artistes conceptuals. El dibuix sempre ofereix al lector una segona interpretació. Les darreres tendències es retornar a la il·lustració la categoria d'element periodístic imprescindible enfront la delimitació de l'ús de la fotografia"* (Enregistrament de vídeo, 22 de febrer de 2007)

En aquest cas, l'educadora els hi donava una imatge per cada participant, menys en Josep Maria i l'Esteve i la Roser i la Maria Teresa, que l'havien de compartir. ***"Fixeu-vos que tots són***

***imatges extretes del Magazine que acompanyen algun article que parla de temes d'actualitat. Heu d'imaginar-vos el títol de l'article*", comenta l'educadora mentre repartia les il·lustracions**. Torna el silenci i mitges rialles entre els companys més propers. Al cap d'una estona, l'educadora proposa començar per en Lluís, que ha titulat la seva imatge "*les tisores de la Censura*" perquè en ella hi veu una dona amb unes tisores a la mà. Però, l'educadora li pregunta, "*què vols dir, la censura d'avui dia?*" i llavors, ell s'adona que "*ah! És un tema actual?*" i en Josep Maria respon "*sí, sí, perquè avui dia, no n'hi ha pas de censura*". Llavors l'educadora agafa la imatge i la mostra a la resta de companys, dient "*és difícil aquesta il·lustració, perquè, ahir ja ens va costar molt amb l'altre grup*". Com que ningú proposa cap frase, l'educadora decideix "*aparcar*" uns instants la imatge i anar a la següent, a la Margarita, que diu "*això parla de la integració dels immigrants a la societat, amb la nena xinesa..., sí, deu parlar d'integració*". La Paquita, també ho té clar, i diu que la seva il·lustració parla de que "*tot s'arregla amb vitamines*" i la Margarita s'afegeix dient "*amb verdures i pastilles*". La imatge que han compartit la Roser i la Maria Teresa, per elles, parla de "*sexe*", perquè, es veu una "*parella i que l'home li passa la mà per sota de les faldilles a la dona*". Tots riuen i de fet elles, mentre ho explicaven també reien. Per últim, la parella formada per en Josep Maria i l'Esteve comenta que la seva imatge parla de la "*felicitat*" ja que, es veu un home estirat en un sofà escoltant la televisió o l'ordinador i, per tant, sembla que "*dormi molt feliç*". La Paquita afegeix que sembla que estigui "*al psiquiatre*" segurament, perquè, està tombat en un sofà. L'educadora els hi comenta que s'estan acostant molt a la idea de l'article i que es fixin en "*qui fa de psiquiatre, aquí?*" i, la Roser salta dient "*la televisió o l'ordinador, no?*". Tornen a la imatge d'en Lluís però, no se'ls hi acudeix cap frase i finalment, l'educadora reparteix a cadascú els títols "*reals*" dels articles i, tots comenten i se'ls ensenyen i riuen. En Lluís està content amb la seva imatge i l'ensenya als altres dient "*això va a favor de les Aules, nois*"; "*perquè?*" pregunta la Roser, "*doncs pel títol:* "*el saber per fer de la vellesa una edat feliç", encara que a mi m'hagués agradat més un títol com "el jardí de la cultura""*. Mentre, els altres van llegint les seves frases als companys "*De les confidències on-line a l'amor a la vida real", "ja ho deia jo, que aquest home semblava molt feliç*", comenta en Josep Maria.

Taula 42. Perfil de l'activitat dedicada a la quarta etapa de l'exposició

Temps	10'	10'

Activitat de l'educadora	Explica verbalment la situació cultural, social i política de Catalunya a finals.	Dona una imatge, per a compartir dues persones, de la revista el Magazine de *La Vanguardia*
Activitat dels participants	Els participants escolten atentament.	Els participants han d'identificar quina pot ser la temàtica de la crònica que l'acompanya i quin títol hi aniria bé.
Activitat en grup (educadora i participants)	Al final de l'exposició de l'educadora, alguns participants fan preguntes orals.	Cada parella ensenyarà al grup la seva imatge amb el títol i la temàtica escollida. Comprovar el títol proposat per ells amb el títol que hi correspon.
Materials	Material penjat a l'exposició que ens envolta.	Imatges plastificades d'algunes il·lustracions extretes de la revista del Magazine de *La Vanguardia*.

2.3. Agafant un dels possibles camins: el què diuen les dades.

Aquest punt està dedicat pròpiament a la interpretació del contingut de les accions que va començar, tal com suggereixen Taylor i Bodgan (1992), per "*llegir repetidament les dades*" (:160). Després de visualitzar diverses vegades les diferents sessions, vaig centrar-me en l'anàlisi de la sessió del dia 22 de febrer perquè en ella participaven les dues persones que van coincidir en les dues accions educatives, la de l'any 2007 i la del 2008. Durant les primeres visualitzacions no tenia cap idea preconcebuda sobre els temes que esdevindrien protagonistes de la recerca. Així doncs, que **em vaig proposar visualitzar els vídeos i anar anotant tot allò que, de manera intuïtiva i perspicaç, em cridés l'atenció**. Es pot dir que aquesta va ser una fase purament exploratòria i de familiarització amb el material objecte d'estudi.

"*Després del primer visionat, les sensacions que tinc són moltes i diverses. La primera que tècnicament, és molt millorable. Es nota que no estic acostumada a dur a terme enregistraments i menys, tan llargs com aquest. De fet, aquesta és la primera vegada que enregistro alguna cosa durant tant de temps i vaig anar improvisant una mica sobre la marxa. Però, pel que fa al contingut del vídeo, he quedat sorpresa, bé no, desbordada. És molta informació i no sé per on començar. Primer, fixo la meva atenció en els diàlegs entre els participants després, en les preguntes de l'educadora, en els gestos i les actituds d'uns i dels altres. Salto d'un tema a l'altra. Val més que em centri en els "continguts" i deixi els gestos. Però, quins "continguts"? Els que provenen dels participants, o, de l'educadora. O, potser millor, faig un seguiment dels discursos de les persones per veure quina evolució fan al llarg de la visita... No, crec que optaré per l'anàlisi dels continguts i per visualitzar "tòpics" que es vagin repetint al llarg de la visita... Qui va dir què?, Què va fer que apareguessin alguns temes? Qui els reprenia?.. Podria elaborar un perfil de recorregut temàtic...* " (Diari de camp, març 2007)

Després de veure en diverses ocasions els enregistraments, vaig agafar una llibreta on anava apuntant els temes que anaven apareixent durant el visionat. A les anotacions que feia tant apuntava paraules, expressions, àmbits temàtics, etc. De fet, em deixava conduir pel material sense forçar-lo en temes preconcebuts per posteriorment, agrupar-los en blocs coherents. Després, m'enfrontà a la complicada tasca de donar sentit a tot aquest magma d'informació i per fer-ho, vaig intentar agrupar els diferents temes en dos grans blocs: la informació que feia referència a l'educadora i la dels Alumnes de l'Aula. Una vegada identificats els dos principals temes d'interès per a la recerca vaig tenir clar que aquests s'havien de relacionar amb les referències teòriques i amb la resta d'informació extreta dels relats i de les entrevistes ja que, només d'aquesta manera podien adquirir significat. Finalment, **vaig decidir centrar la recerca en els aspectes que feien referència als educadors incorporant transversalment la informació procedent dels participants per il·lustrar, contrastar, constatar, etc. problemàtiques o dilemes al voltant dels vertaders protagonistes de l'anàlisi**.

Taula 43. Aspectes analitzats en relació a l'educadora

- Posicionaments respecte als Alumes de l'Aula i a l'exposició: *com els*

educadors treballen els continguts de l'exposició sobre una idea preconcebuda del visitant ideal; com l'educadora intenta trencar amb el discurs expositiu creat pel comissari

- Relacions educatives establertes durant l'acció: *quins mecanismes va establir l'educadora en aquesta acció per a fomentar la participació activa dels participants*
- Vincles entre memòria, narratives personals i objectes museístics: *com pot l'educadora dur a terme una aproximació dels objectes museístics des de les narratives personals dels participants*

2.3.1. Posicionaments de l'educadora respecte als Alumnes de l'Aula i a l'exposició.

En aquest punt m'interessa veure com concebia l'educadora a les persones grans com a públics és a dir, **com els educadors creen els seus missatges sobre idees preconcebudes al voltant de qui és el receptor i per a fer-ho em vaig apropar al concepte de direccionalitat d'Ellsworh (2005).** La noció de direccionalitat prové de la crítica de cinema i l'autora la trasllada al camp de l'educació esdevenint una forma de pensar i parlar dels processos socials i polítics i les posicions implicades en la representació, en la creació de significat. Segons l'autora el concepte de direccionalitat es construeix seguint aquesta opinió: perquè un film funcioni amb cert públic, perquè, simplement tingui sentit per a un espectador, o perquè el faci riure, adherir-se a un personatge, suspendre la seva incredulitat, plorar, cridar, sentir-se satisfet al final, l'espectador ha d'entrar en una relació particular amb la història de la pel·lícula i el sistema de la imatge. Per tant, aquest concepte te relació en com un ésser humà dissenya un producte tenint en compte el seu destinatari. Ara bé, l'espectador mai coincideix única o enterament amb la persona que el film pensa que és ell/ella. A més, no hi ha només un mode de direccionalitat en un film, llevat que el film també s'apropa a persones que "*estan fora*" del tipus d'espectador projectat.

> "*Un exemple molt bo per entendre que la direccionalitat no és una cosa sinó un conjunt de coses és visualitzar-la en la nostra construcció visual quotidiana: quan escollim la roba, sabates, pentinat, joies, maquillatge, barret, etc. que ens posem pel matí estem treballant la nostra direccionalitat, estem treballant la nostra direccionalitat, estem construint a través del llenguatge visual un discurs que li està dient a l'altre qui som. És a dir, escollim aquesta combinació d'objectes i els articulem amb una composició construïda per a contestar a la pregunta ¿qui penso jo que soc per a mi mateixa? o ¿qui pensen els demés que soc jo? o ¿qui penso que soc jo pels demés?. Com podem veure,*

> *la direccionalitat ha de veure amb el posicionament (jo soc això) i amb la transmissió d'aquest concepte a través del llenguatge visual (només recordar que la paraula posicionament ja ha arribat al fet museal i al fet pedagògic però no podem oblidar que ve del màrqueting on contínuament es parla del posicionament del producte, és a dir, com aquest producte es relaciona amb el seu comprador ideal)"* (Acaso, Antúnez, Megías, 2011:66-67).

En el camp de l'educació al museu, això vol dir com els educadors treballen els continguts de l'exposició sobre una idea preconcebuda del visitant ideal. Lindauer (2006) diferencia entre un "*visitant tipus*" dient que és aquell que representa el promig de tots els usuaris del museu en termes d'educació, estatus econòmic, identitat ètnica i el "*visitant ideal*" com aquell que ideològicament i culturalment es sent còmode amb la informació presentada a l'exposició. L'autora també parla d'una tercera categoria que seria **el "*visitant crític*" que és aquell que analitza críticament les característiques visuals, textuals i espaials d'una mostra**. És a dir, el visitant crític analitza quins objectes són presentats, de quina manera i amb quins propòsits.

> *"(...) aquest seria el visitant que ens interessa construir és a dir, hem de crear les circumstàncies perquè els usuaris de l'exposició desenvolupin una postura crítica i reflexiva respecte al fet artístic i que, aquest procés serveixi per mirar i comprendre la realitat des d'una perspectiva més crítica*" (Coca i Pérez, 2011:22)

A priori es pressuposa que els museus parteixen d'una noció de visitant com un subjecte genèric i coneixedor, que comprèn els rituals del museu i mostra una sensibilitat i gust innats i veu i pensa segons les seves propostes. Tanmateix també es parteix que el visitant adult té una actitud passiva en contraposició a la del visitant escolar, que és activa al qual se li permet parlar, interactuar, manipular, etc. En aquest moment, **m'adono de fins a quin punt s'ha relacionat l'educació al museu amb l'educació formal i la relació amb les escoles, deixant de banda altres públics potencials**. Precisament, la relació entre el museu i l'escola pot esdevenir una trampa en el sentit que els departaments d'educació es veuen sovint, relegats a representar el públic escolar i si bé, s'incorporen nous públics com ara la família o les persones grans, aquests són tractats sota les referències del públic escolar i la metodologia usada per al públic escolar. Per tant, quan s'han programat activitats per adults s'han aplicat estratègies educatives pròpies del públic escolar i com a conseqüència en el cas concret d'aquesta acció, el

tractament cap a les persones grans per part de l'educadora és molt similar al tractament dels nens.

> "*Com educadora et situes davant dels diferents col·lectius establint determinades relacions de poder/saber. Al llarg de l'acció de fet, es van establir diferents relacions entre els participants i jo com educadora, entre els propis participants, entre homes i dones, etc. Com et posiciones davant de la figura d'educador, del subjecte que aprèn i del coneixement? No sé quina és la lectura que fan de mi els participants de l'activitat ni tampoc pots controlar el que passarà amb el contingut, que és evident que hi haurà una diferència entre el què s'ensenya i l'efecte d'allò que s'ensenya (del que queda) al públic. M'interessa aquest "espai" entre el contingut i la comprensió d'aquest en el visitant*" (Relat de l'educadora, maig 2009)

La relació entre l'educadora i els Alumnes de l'Aula es pot dir que va ser "*pautada i mediada*" per aquesta, que anava presentant les proves, demanant el que s'havia de fer a cadascuna d'elles, establint els tempos i que, la resposta per part dels Alumes era la d'atendre i seguir les directrius marcades creant un tipus de relacions de poder basades en el consentiment (Ellsworth, 2005). Aquest fet es pot veure sovint en l'actitud de l'educadora cap als participants al llarg de l'activitat que sovint, fa judicis sobre la dificultat d'algunes imatges com per exemple, "*aquesta és la pregunta que presenta més dificultats. A veure, anem per passos*" i fins i tot, fa aclariments reiteratius per explicar el que han de fer, amb frases com "*teniu clar a on corresponen?*"; "*ah sí, la pot enganxar aquí*"; "*no, aquí, no, la tenen que enganxar allà"*. L'educadora per tant, en aquesta acció es va situar en una posició de "*vigilant*" que conduïa l'acció, controlava els temps, atorgava els torns de paraules, etc. Encara que acceptava els comentaris o les anècdotes personals, la seva idea era seguir amb el seu guió. En certa manera **es va crear una relació de verticalitat on el coneixement s'imposava de manera jeràrquica.** Per tant, tot i que es va plantejar una proposta educativa de caràcter compartida i diàleg plural, a la pràctica l'educadora sembla que s'espantà davant de la pèrdua de control.

> "*Durant l'activitat, l'educadora segueix el guió i porta una dinàmica preestablerta. Fins i tot, la noto nerviosa quan no té el control de la situació i no 'aconsegueix' seguir l'ordre preestablert. Per la seva part, els participants, es pot dir que a vegades tenen dubtes o es*

mostren insegurs davant les directrius de l'educadora, frases com: "així és el què vols que fem aquí?" es repeteixen al llarg de la sessió" (Diari de camp, maig 2007)

"*D'aquesta manera, per evitar aquest pas dràstic "d'educador dialògic" a "jutge", hauria de deixar de situar-me frontalment quan no veig complertes les meves expectatives i desitjos sobre l'actitud dels estudiants pel projecte. En lloc d'això, es tractaria d'ensenyar com puc treballar a partir del que el grup ha d'oferir-me"* (Amengual, 2012:336)

Precisament aquesta actitud de l'educadora es pot relacionar amb la del docent novell i sovint insegur, massa pendent de les expectatives que s'espera d'ell i que relaciona la seriositat de l'acció amb la quantitat de continguts experts que pot transmetre. Com a conseqüència d'aquesta actitud fa que l'educador tingui la necessitat de fornir el seu discurs d'abundants tecnicismes. Dins de l'àmbit de l'educació formal, López F.Cao (2002) ha comentat que "*aquest és un error molt comú entre aquelles professores i professors que treballen a l'àrea de l'art i la imatge, que tendeixen a ressaltar els aspectes tècnics en detriment dels artístics i humans, donat el caràcter d'assignatura "secundària" que sembla arrastrar aquesta àrea davant de l'alumnat i davant dels col·legues d'altres especialitats*" (:200). En el context museístic, aquest fet es reprodueix ja que, l'educació i els professionals que s'hi dediquen encara es considera una funció del museu complementària i secundària.

"*Quan una s'enfronta davant les obres amb un grup i vol que la gent se'n vagi d'allà amb una determinada informació, - encara que això sigui un entre altres propòsits -, és difícil treballar mitjançant un diàleg "real" amb els visitants. Sovint acabo dins de pràctiques en les que la conversa té sentit com una forma amable de transmetre continguts pre-determinats, tal i com s'ha criticat al respecte de les VTS. Llavors, acabo practicant el que critico des d'una posició acadèmica. Això passa més del que hauria de passar, i és normal. No es tracta d'una qüestió de negligència respecte a la pròpia tasca o d'una adopció "laxa" de determinats principis educatius; simplement es tracta que la nostra pràctica és complexa i difícil*" (Amengual, 2012:161)

Pel que fa als posicionaments de l'educadora respecte a l'exposició, es pot dir que tot i que la seva voluntat no era transmetre als participants el discurs del comissari; en moltes ocasions el va acabar reproduint. Aquest fet es pot veure principalment en l'organització de la pròpia

activitat, estructurada al voltant de les etapes cronològiques marcades pel comissari, com en el contingut que utilitza l'educadora per a comunicar-se amb els participants procedent del catàleg de l'exposició. En aquest punt es pot veure com **el catàleg esdevé una eina mitjançant la qual el museu dona a conèixer allò que considera important que el visitant aprengui** i al mateix temps, significa un element que desvetlla una concepció positivista del coneixement perquè s'entén que les obres contenen en si mateixes una informació que es pot desxifrar, fragmentar i catalogar (Hooper-Greenhill, 1998).

> "*El museu imposa la seva pròpia visió, no la negocia, no busca consens. La democratització o la participació es redueixen a entelèquies, a paraules maques per emmascarar dinàmiques impositives, modes de fer basats en el vell mastodont decimonònic que s'alcen com a model de sensibilitat i articulació identitària*" (Díaz Balerdi, 2008:141)

En aquest sentit, cal dir que habitualment les pràctiques educatives desenvolupades en els museus prenen com a punt de partida les obres exposades a les seves sales. Per tant, **la majoria de propostes es plantegen sobre l'aparell discursiu de l'exposició, fomentant així el caràcter contemplatiu del visitant i sostraient-li la seva dimensió crítica**. Així, la majoria de propostes educatives s'adscriuen al discurs oficial o, com a màxim poden contestar o proposar alternatives qüestionant els motius pels quals es decideix quins objectes exposar i quins no, com són exhibits i quines interpretacions es poden extreure[74].

> "*El comissari era l'expert, l'intel·lectual i nosaltres, només érem uns mers transmissors de les seves idees i no estàvem autoritzats a construir altres discursos, a mirar les obres des d'altres perspectives. El fet que el nostre treball aparegués al final, ens creava tal incertesa que no dubtàvem a memoritzar aquells dossiers i llançar-los al públic sense dubtar, sense fer-nos càrrec d'uns conceptes que nosaltres no havien elaborat. La formació adequada pel treball que havíem realitzat estava basada majoritàriament en estratègies de comunicació (com projectar la veu ben forta cap endavant, en com mirar als ulls a les persones del grup, etc.). A més, mai ens donava un espai-temps per a*

[74] Hi ha institucions que han creat espais expositius/educatius alternatius per a trencar aquesta dinàmica com pot ser la "*Sala Cero. Muntatge educatiu*" del Museu Patio Herreriano de Valladolid o "*Espai Zero1*" del Museu Comarcal de la Garrotxa a Olot (tancat l'any 2012 per "*qüestions econòmiques*").

reflexionar sobre el nostre treball, sobre les nostres funcions. Simplement havíem de repetir sense qüestionar" (López, 2009:34)

D'altra banda però, hi han alguns indicis de trencament amb aquesta dinàmica que es pot apreciar quan l'educadora, des del primer moment, posa de manifest que el comissari ha escollit l'ordre cronològic com a fil conductor de l'exposició i que les etapes històriques, han estat elaborades per ell mateix. Fins i tot en algun moment, deixa entreveure que aquest, és un criteri totalment "*subjectiu*" i, que n'hi ha molts d'altres, que en el cas que s'haguessin utilitzat, el resultat de l'exposició hagués estat totalment diferent. Es pot dir que **hi ha un intent per part de l'educadora de mostrar el context des d'on s'ha creat l'exposició és a dir, el del comissari o possiblement, el del mateix diari, al tractar-se d'una exposició commemorativa, que tenia com a principal objectiu "*enaltir del propi rotatiu*"**. En aquest sentit, per a Weil (1990) una de les principals missions dels professionals dels museus es mostrar els contextos dels objectes per poder dialogar amb els públics que accedeixen al museu. Segons l'autor "*els museus són constructors d'històries, ja sigui sobre les col·leccions, sobre l'edifici, sobre la comunitat, sobre els col·leccionistes, etc.*" (:11).

> Educadora: *"En Daniel Giralt-Miracle, comissari de l'exposició, potser a algú el coneix perquè és una persona que ha estudiat i escrit molt sobre el Modernisme i va ser el comissari de l'Any Gaudí, ha separat l'exposició en quatre apartats molt diferenciats: una primera part del 1881 al 1929, moment de la fundació del diari; al 1929, moment en que les tropes franquistes entren a Barcelona; el tercer període estaria marcat pels anys del franquisme i el darrer apartat, del 1975 al 2006, va des de la transició democràtica fins a l'any passat. Com veuen, el criteri que ha escollit és el cronològic, encara que, en podria haver escollit qualsevol altre: per temàtiques, per autors o, potser, per afecció cap a certes imatges i així, les mateixes imatges, estarien disposades d'una manera totalment diferent i, el resultat, seria una exposició totalment diferent a la que estem veient avui*" (Enregistrament de vídeo, 22 de febrer de 2007)

Els museus han estat considerats com espais rituals on els visitants han d'actuar d'una manera concreta i on el darrer objectiu és que aquest absorbeixi un determinat discurs, que va més enllà de les obres que s'observen (Duncan, 1995). Com a conseqüència d'aquesta situació, **les**

propostes educatives que es plantegen o bé s'adapten als discursos dominants o bé els qüestionen i per tant, busquen una altra forma de conceptualitzar al visitant (més actiu) intentant incorporar els seus sabers i interpretacions. Ara bé, si es pren aquesta darrera postura, la de produir els discursos expositius de manera conjunta, alguns autors (Arriaga, 2010a) ens comenten que hi ha el perill de caure en una espècie de "*relativisme total*", en una deriva d'interpretacions, on "*tot s'hi val*" en relació a la producció de significats que és vertaderament perillós.

> "*En ocasions ens vam plantejar "complementar" el discurs del comissari oferint altres visions a les que ell proposava i segurament menys "conegudes" o poc habituals pels públics. La gent no està acostumada a que li demanin què opina d'una imatge exposada o que la seva interpretació quedi exposada durant uns dies al costat de la cartel·la feta pel comissari. Ara bé, quan dus a terme aquestes accions, sempre tens la sensació que vas en paral·lel a la institució, que te n'allunyes més (...) A més, tot i que a vegades et plantegis dur a terme aquesta "contra-visita" acabes "caient" en el discurs del comissari i no en la seva recepció en els visitants*" (Entrevista amb l'educadora, 2009)

2.3.2. De les relacions educatives establertes durant l'acció.

Darrerament dins del anomenat "*gir educatiu dels museus*" (Rogoff, 2010) a més, de parlar de la creació de noves audiències, pren protagonisme el fet que el nou espectador passi de ser objecte a ser subjecte, d'exercir un acte de consum a exercir un acte de coneixement, de ser passiu a participar de manera col·laborativa amb l'autor en la construcció del significat de l'obra. Per tant, un dels reptes que es planteja des dels museus és treballar sobre com fer que aquest canvi succeeixi i per tant, les preguntes serien: *què significa que les audiències participin com a productors culturals?, quines eines es poden utilitzar per donar la veu als visitants? i quins mecanismes va establir l'educadora en aquesta acció per a fomentar la participació activa dels participants?.*

Des del inici de l'acció, en la fase de la seva concepció, ens vam plantejar considerar als visitants com a "*creadors*" i de fet, quan parlàvem de participació no ens estàvem referint a que els visitants deixin els seus comentaris sobre l'exposició reflectits en el llibre de visites o que es creés una "*participació a porta tancada*" en la que es convidés a un grup reduït de la

comunitat per a co-desenvolupar algun projecte expositiu paral·lel a la mostra o que se'ls hi proposés jugar amb algun joc interactiu durant la visita. En aquest cas, estàvem referint-nos a **desenvolupar experiències participatives en què els visitants "*creessin, compartissin i connectessin*" uns amb els altres al voltant del contingut de l'exposició,** establint un aprenentatge compartit i un treball col·laboratiu entre professionals del museu (en aquest cas representat per a l'educador) i els visitants. Fins ara els responsables dels museus s'han preocupat que els visitants consumeixin el contingut de les exposicions oferint-lo de manera consistent, amb qualitat, sense importar els antecedents o els interessos dels seus visitants. Amb aquest canvi en relació a la participació dels visitants es tracta de crear oportunitats participatives dins dels museus per oferir a cada visitant una forma legítima de contribuir a la institució, compartir els seus interessos, connectar amb altres persones, sentir-se un participant compromès i respectat.

> "*Moltes vegades hem parlat de fer les activitats més participatives. El dilema és què entenem per 'participació'. Es podria dir que hi han diferents 'graus'. Per exemple, en les activitats escolars, sembla clar que la 'participació' dels nens es centra fent un taller després de la visita al museu; a més, un taller de caràcter 'manipulatiu' és a dir, retallar, fer fang, pintar, etc. ja sigui intentant 'reproduir' algun vitrall que hagin vist, fent un versió més personal del que s'ha observat, etc. Des del meu punt de vista, aquesta no és la participació que em plantejo... Per exemple, quan penses en la participació al voltant d'una exposició, es pot dir que hi han diverses maneres d'ampliar les interpretacions disponibles al voltant d'una mostra com per exemple, oferint punts de vista diferents dels mateixos objectes, des de les interpretacions poètiques dels continguts, fins a les impressions dels visitants, etc.*" (Entrevista amb l'educadora, juny 2009)

Conseqüentment, la implementació de tècniques de participació activa en les propostes educatives dels museus requereixen alguns canvis en les perspectives institucionals sobre els rols d'autoritat, representats per la institució i el comissari, i els públics. Segons Simon (2010) el primer pas per a la "*personalització de les institucions culturals*" és prendre un enfocament centrat en les experiències de l'audiència (percepcions, actituds, valors, etc.). Evidentment, això no vol dir prescindir dels continguts que els professionals del museu creuen importants però, significa que s'emmarquen en el context que els visitants volen o necessiten. Per exemple, en lloc de començar amb la descripció del que una institució o comissari pot

proporcionar, es pot començar per traçar els interessos dels públics. Ara bé, **les iniciatives centrades en els visitants requereixen que els professionals del museu confiïn que aquests poden trobar el contingut que els hi sigui més útil per a ells i d'aquesta manera esdevinguin els propietaris de les seves experiències**. Les propostes educatives dissenyades sota aquest marc tenen en compte les idees de les teories constructivistes de l'aprenentatge (Falk i Dierking 1992, 2000; Hein 1998).

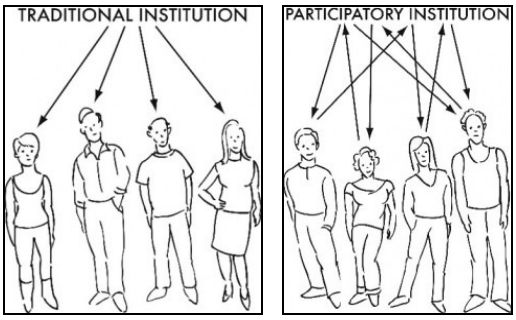


Figura 41. Dibuixos de Jennifer Rae Atkins del llibre "*Museu participatiu*" de Simon (2010). En el museu participatiu, la institució dona suports multi-direccionals d'experiències de contingut i serveix com a "*plataforma*" que connecta als diferents usuaris que actuen com a creadors de continguts, crítics, col·laboradors, etc. D'aquesta manera, la institució ofereix diferents oportunitats perquè els visitants tinguin experiències diverses.

En el cas de l'acció educativa que es a dur a terme, es pot apreciar aquesta voluntat d'incloure els contextos dels visitants en la proposta per part de l'educadora d'incloure els "*relats personals*" dels participants en el "*discurs oficial*" de l'exposició. Des del inici de l'activitat, **l'educadora es mostrà interessada en escoltar les històries personals i quotidianes de cada un dels participants amb la voluntat de relacionar-les amb els fets històrics que mostra l'exposició.** Això es va veient al llarg de tota l'activitat, tant a la primera prova, quan els hi demana que incorporin els seus "*records personals i generacionals*" juntament amb les il·lustracions de *La Vanguardia* i les referències històriques en el "*requadre de línia històrica*"; a la tercera prova, quan els hi pregunta com ells explicarien la Guerra Civil a les generacions actuals o a la quarta prova, quan els hi demana que "*recordin algun fet, situació o acte relacionat amb la censura franquista*". Aquesta idea connecta amb que a totes dues (educadora i investigadora) ens va semblar fonamental fomentar la idea que una obra d'art en aquest cas, les il·lustracions del diari *La Vanguardia* sempre susciten múltiples relacions. A través d'aquesta acció ens vam proposar posar de rellevància que qualsevol persona pot

trobar vincles entre les seves experiències, els seus imaginaris, els seus sabers i els objectes exposats.

> Educadora: "*Ens va semblar interessant donar als participants les eines per situar-se a l'època on s'ubicava la mostra. Això ho vam presentar amb el 'requadre de línia històrica' on situàvem algunes de les il·lustracions de l'exposició, relacionant-les amb certes referències històriques espanyoles i catalanes. A més, ens va semblar important proporcionar alguna mena 'intervenció' on es poguessin plasmar les seves vivències en relació amb les imatges i fets històrics que mostrava l'exposició. La idea era crear una línia del temps i animar als participants a intervenir-hi escrivint esdeveniments de la seva història amb la voluntat de crear una espècie de 'mapa de memòria col·lectiva. El resultat d'aquesta acció en concret és un dels aspectes que més em va sorprendre perquè recordo que els hi va costar molt dir coses, crec que no s'esperaven començar una visita a l'exposició d'aquesta manera i com que va ser la primera cosa que els hi vaig demanar, potser els vaig enganxar molt en "fred"*" (Entrevista amb l'educadora, juny 2009)

Segons les declaracions de l'educadora es pot veure que encara que, defensa una obertura de les interpretacions de les obres, considera que hi ha interpretacions més rellevants i per tant, considera que hi ha interpretacions que tenen més valor que d'altres. D'aquesta manera s'acosta a la idea d'Eco (1962) que pensa que **s'ha de limitar la gamma de contextos significatius rellevants i per tant, defensen també que hi ha interpretacions més legítimes o vàlides i en conseqüència, interpretacions no vàlides**. Segons Eco (1962), les obres no poden significar qualsevol cosa, "*s'ha de respectar el seu transfons cultural i lingüístic*" (:74). En aquest cas, en el que s'identifica el límit d'una interpretació correcta amb la seva adequació a la realitat del context en el que l'obra es va produir, l'autoritat interpretativa la tindran els subjectes que coneixen aquest transfons cultural i lingüístic, subjectes per tant, vinculats al coneixement expert i a l'acadèmia (Arriaga, 2010b). Conseqüentment, l'educadora diposità l'autoritat interpretativa en el discurs del comissari. Aquest tipus de tendència interpretativa troba el seu reflex en pràctiques educatives en les que tot acte d'interpretació sol quedar reduït a la recepció acrítica dels significats ja legitimats, normalment el discurs de l'especialista, el comissari o l'expert.

Ara bé, una vegada la institució aposta per a crear experiències participatives, la següent qüestió que apareix és si *els visitants estan disposats a participar activament en el museu?.* Tal

com diu Simon (2010), de la mateixa manera que hi ha visitants que no participen en els museus interactius o que no llegeixen les carteles en les exposicions, hi pot haver participants que optin per no compartir la seva història o per no adquirir els continguts generats per altres visitants. Hem de comptar que sempre hi haurà visitants que gaudeixen d'exposicions estàtiques amb un coneixement autoritzat. Però, també és veritat que **cada vegada més hi ha més visitants que gaudeixen de l'oportunitat d'afegir la seva pròpia veu en els debats en curs sobre el coneixement presentat.**

> Josep Maria: "*M'ha agradat, perquè, hem canviat totalment la forma de veure l'exposició"* (22 de febrer 2007)
>
> Esteve: "*Hem estat aquí una hora i mitja i ens ho hem passat molt bé*" (22 de febrer 2007)

2.3.3. Possibilitant vincles entre memòria, narratives personals i objectes museístics.

Els professionals dels museus han de ser conscients que els visitants no creen coneixement a partir de les mateixes preguntes que ells es plantegen (Padró, 2005b) sinó que, tal com descriu Silverman (2010) els visitants construeixen significat a través d'un "*procés de constant remembrança i connexió*". Es a dir, l'aprenentatge es basa en l'acomodació de nova informació en estructures i marcs de referència ja existents (Hein, 1998). Per tant, les persones intenten ubicar allò que troben en els museus dins del context de la seva experiència i és en aquest punt quan es pot veure la memòria com un mecanisme fonamental de la construcció de significat. Segons l'autora, els visitants dels museus a l'hora d'establir vincles rellevants es recolzen en experiències particulars com els anomenats "*coneixements especials*", com el coneixement general del tema de l'exposició (ciència, art, història, etc.) i les expectatives que pot generar aquest tema en els visitants. Els coneixements sobre tòpics particulars referits a exposicions i programes i les habilitats que fan referència a l'experiència del museu, com l'habilitat de llegir o reconèixer les propietats formals d'una obra d'art, són vincles estimulats per la majoria dels museus. Els visitants també relacionen les seves visites amb les expectatives i les normes de comportament dels museus. **Però, l'àmbit més natural de l'experiència dels visitants per a la creació de vincles i construcció de significat és el dels esdeveniments de la vida personal**. A través de la memòria els visitants recuperen experiències passades per a modelar el significat del present.

"Quan faig el buidatge de les seves anotacions en el 'requadre de línia històrica' comprovo que la majoria de participants recorden fets personals relacionats amb la Guerra Civil Espanyola. Mentre es duia a terme l'activitat ja vaig tenir la sensació que la conversa es cenyia a aquest fet històric però, és quan escolto la informació que comprovo que la majoria de comentaris tenen el conflicte bèl·lic com a protagonista. Amb tot, hi ha participants que han aportat fets relacionats amb altres etapes de la seva vida com per exemple, la Mercè, una dona molt vital que explica que ella del fet que se'n recorda perfectament és de l'atemptat de l'Hipercor a Barcelona l'any 1987 perquè "Nosaltres estàvem a Barcelona i no vam poder tornar a Girona, ens vam haver de quedar a dormir a Barcelona". També es veritat que la majoria dels fets recordats i relatats en relació al conflicte bèl·lic es podria dir que són de caràcter traumàtic i que tenen com a protagonistes els mateixos participants o bé, els seus familiars més pròxims" (Diari de camp, març, 2007)

Una vegada aclarit que els visitants contextualitzen el que troben en el museu dins de la seves experiències personals, la següent pregunta és *¿quins tipus de vincles hi estableixen?*. A grans trets i **a partir de l'acció educativa que s'ha dut a terme es pot dir que s'estableixen tres tipus de vincles diferents: de caràcter cognitiu-cultural** que serien aquells relacionats amb els aprenentatges anteriors que poden ajudar a conformar un major enteniment al voltant de l'obra d'art (identificar als artistes, als estils artístics, als gèneres, etc.; descriure l'escena o l'objecte o experimentar amb els materials, textures, processos, tècniques, etc.); **de caràcter estètic-emotiu** que es relacionarien amb els sentiments i emocions que sorgeixen durant la visita tenint en compte que els objectes en poden suscitar de diverses que van de la tristesa a l'alegria, aquest tipus de vincle és el més immediat i espontani en el cas de les persones grans i, **de caràcter experiencial-vivencial** que recolliria tots els comentaris al voltant les seves pròpies interpretacions i sobretot, aquells relacionats amb les seves memòries individuals que poden arribar progressivament a memòries compartides i col·lectives.

"*Altres vegades l'art ens ajuda no tant a conèixer la realitat sinó la nostra realitat, el paisatge interior: aquell que ningú coneix més que nosaltres, aquell que no li interessa més que a nosaltres mateixos i només nosaltres contemplem. I tot i això, acaba interessant a moltes persones perquè totes participen de la por, la solitud o el dolor que a vegades existeix en aquest paisatge (...) Moltes vegades l'art tracta de respondre al perquè de la vida o al perquè de determinades situacions*" (López F. Cao, 2008:227)

En el cas concret d'aquesta acció educativa, com que un dels temes més controvertits va ser el de la Guerra Civil, les reaccions dels participants van ser molt diverses provocant diferents alteracions emotives. Fins i tot, alguns dels participants van mostrar rebuig i bloqueig davant la petició de l'educadora de descriure algunes imatges del conflicte bèl·lic. S'estaria davant el que Felman (1992, citat a Ellsworth 2005) anomena "*morts simbòliques dels testimonis individuals, és a dir, el desig dels testimonis de no llegir i de no parlar, és el producte de la por a sentir-se parlar a un mateix, de ser testimoni. La voluntat-de-silenci és la voluntat d'enterrar al testimoni mort d'un mateix*" (:123). Tot i que l'autora nord-americana fa referència a l'Holocaust dient que l'esdeveniment va tenir "*testimonis empírics*", gent que ho va veure però que "*cognitiva i perceptivament*" no va tenir testimonis perquè mentre la gent ho veia i ho escoltava; no miraven, no comprenien. Aquest fet es pot extrapolar a la Guerra Civil espanyola i els records dels participants en són testimonis com el de l'Anna Maria que a la primera sessió va manifestar que són "*Records terribles. Prefereixo no excavar* " o en Cebrià que comentava que "*Voldríem tirar un teló i no pensar-hi més"*. Un fet que permet veure que el silenci cultural que encara persisteix, és un esdeveniment reencarnat i repetit en actes continuats de silenci, de decepció i autodecepció.

> Rosa: *"A mi, el que més em va afectar és la Guerra Civil perquè em vaig cremar les mans"*
> Educadora: "*Amb què es va cremar?"*
> Rosa: "*Estàvem tota la família en uns soterranis a pagès. Jo era molt petita, tenia dos anys, i vaig caure al braser. Em van treure a una finestra perquè, allà no teníem res per posar-me a les mans i feia molts crits però, els meus pares em deien: "No ploris que ens descobriran"*
> Anna: "*Això marca molt, eh?. Per a tota la vida"*
> Rosa: "*Això devia ser l'any 1939*" (Enregistrament, 22 de febrer de 2007)

Un exemple dels canvis emotius que poden provocar les imatges expositives en les persones grans seria el que es va produir quan es va passar de parlar de la Guerra Civil a la Censura amb ela Alumnes de l'Aula. El to de la conversa va canviar radicalment quan parlaven de la Censura, que ho fan amb una certa distància i en recorden especialment, anècdotes plenes d'ironia, centrades en el cinema, la lectura, les relacions de parella i les vestimentes. Amb aquesta acció es pretenia reconèixer que el coneixement és sempre subjectiu. És a dir, el coneixement no és

simplement una cosa objectiva presentada per a ser apresa. De fet**, el coneixement només es converteix en coneixement per a l'individu quan la seva subjectivitat s'apropia d'ell i l'incorpora en la seva vida personal.** Per tant, en l'àmbit de l'educació al museu, és fonamental obrir la possibilitat als visitants per afirmar el seu punt de vista personal i subjectiu. En aquest sentit, els objectes expositius ens donen la possibilitat d'expressió d'imatges i sentiments individuals dels participants.

> Rosa: "*La censura també es podia veure a la platja, ja que, els senyors havien de portar una vestits de bany quasi com les senyores. Ara fa poc, mirant fotografies antigues amb els meus néts. Al veure'n una d'aquestes de la platja, em van preguntar: on anava l'avi amb un vestit de dona per la platja?"* (21 de febrer)

> Dolors: "*No tot era censura de pel·lícules. El que jo recordo de la meva feina és una censura que es va fer de la lletra d'un cantant que havia de venir al Institut. Li van censurar bona part de la lletra" (*21 de febrer)

> Anna: "*En les relacions de parella, si et feies un petó ho havies de fer d'amagat. Quan t'anaves a confessar et deien que un petó a la boca era com el càncer de l'ànima*" (8 de març)

Sobre el fet d'explicar el conflicte bèl·lic a les noves generacions, les opinions estan molt dividides, per una banda, alguns són partidaris que "*s'ha d'explicar perquè no hi tornin. No es poden cometre els mateixos errors*" (Lluís, 22 de febrer), mentre que d'altres, consideren que "*També ja n'hi ha prou d'explicar-ho tantes vegades!"* (Josep Maria, 22 de febrer). D'altra banda, hi ha qui pensa que "*No s'ha d'explicar massa res, perquè, sinó es cansen"* (Mercè, 8 de març). Pel que fa a com s'hauria d'explicar l'esdeveniment, mentre que alguns pensen que es podria donar una visió "*objectiva*" del fet, altres tenen clar que "*s'ha d'explicar tal com un l'ha viscuda"* (Margarita, 22 de febrer). És curiós veure com dipositen la confiança en la "*autoritat narrativa*" dels esdeveniments en la figura de l'historiador.

> Roser: *"Algú, potser, algun historiador ho hauria d'explicar de manera "objectiva", perquè cada dia veure a la televisió coses que són "subjectives", no*" (Enregistrament, 22 de febrer de 2007)

D'altra banda, alguns dels participants comenten que durant aquests anys, ha estat difícil escoltar les dues versions del conflicte bèl·lic ja que, sovint han trobat que els relats són esbiaixats, partidistes i subjectius. La majoria insisteixen en aclarir que "*s'ha d'explicar imparcialment, sense odis*" (Paquita, 22 de febrer de 2007). En aquest sentit, l'educadora s'adonà que "*una de les coses que he après durant aquestes sessions és les generacions posteriors han tendit a polaritzar el conflicte, a ser molt partidistes. Veig que la gent que ha viscut la guerra insisteix en dir que tothom hi va "perdre" amb aquesta guerra*". Fins i tot, la mirada d'alguns d'ells cap al conflicte, és la de *"compassió"*.

> Anna Maria: "*Durant molts anys, s'ha explicat la part dels guanyadors, però, hi ha qui considera que era és molt tard per explicar l'altra banda*" (21 de febrer de 2007)

> Lluís: "*S'ha d'intentar fer veure que ni uns ni els altres tenien raó. Ni uns, ni els altres*" (22 de febrer de 2007)

2.4. Què em va portar a canviar i pensar en una nova acció?

Després de l'etapa dedicada a l'anàlisi del contingut de l'acció vaig poder evidenciar el que s'anomena la "*divergència entre el que fem i el que diem que fem*". És a dir que, vaig palpar el desencaix entre el què volíem fer en el projecte inicial i el que vam acabar fent, el resultat final. Vaig ser conscient de "*la manera en que ens manegem en les zones conflictives de la pràctica*" (Sánchez de Serdio, 2012:59). Amb tot, a partir de la reflexió del què va passar, se'm van generar altres preguntes que van servir per impulsar altres maneres de fer les quals es van poder materialitzar en una nova acció. A grans trets, després del seu anàlisi es pot dir que la **primera acció es va centrar excessivament en l'exposició i en el discurs del comissari és a dir, es va optar per donar el poder a les polítiques institucionals, representades a través de la veu del comissari i plasmades en els continguts del catàleg de l'exposició**. Una vegada més, va tenir lloc la distinció entre els que produeixen el saber i els qui el consumeixen, entre els productors i els consumidors de coneixement. En aquest sentit, vaig veure que, de manera intuïtiva, vam aplicar el procés convencional de construcció de significat. En aquest sentit, vam pensar que incloure fets històrics de la seva vida ja era incloure els seus discursos, les seves veus. Com a resultat s'intercala el discurs del comissari amb les anècdotes personals.

Com a conseqüència d'aquesta conclusió em preguntà: ***perquè els educadors encara que, es plantegen inicialment dur a terme activitats de caràcter participatiu i crític, acaben reproduint els discursos de les exposicions*****?**. Una possible resposta seria que com que la majoria d'educadors de museu no tenen coneixements sobre teoria de l'educació i per tant, manquen d'un model educatiu, de manera innata reprodueixen el model mitjançant l'educador ha sigut educat ja sigui, en els centres d'educació formal o, en els esplais i casals. Per tant, el model que s'acaba imposant en l'educació al museu i que l'autora ha anomenat "*pedagogia tòxica*" pregona "*l'obsessió pels objectius, la fascinació per la qualificació i la por, on l'ensenyament està basat en l'acumulació de poder i on els continguts estan aferrats en èpoques anteriors*" (Acaso, 2008a:292).

> "*Els organitzadors pretenen que els visitants: "a) memoritzin allò que els organitzadors coneixen, b) reconeixien allò que és més important pels organitzadors; c) identifiquin aquelles peces que el museu considera més valuoses i d) recordin que visitar l'exposició és un acte fora de la vida normal. Descuidant: a) que la institució està situada en un context cultural, social, econòmic, social, etc. I per tant, representa més del que mostra; b) que l'exposició és una forma de legitimació d'una investigació centrada en el contingut i sinó vinculada amb els processos; c) que hi ha altres lectures que evoquen, ressonen, envaeixen les esferes interpretatives i d) que els visitants són qui complementen l'exposició*" (Padró, 2001:12)

Pel que fa a la metodologia que vam emprar encara que, ens vam plantejar el diàleg com a principal estratègia educativa de l'acció, vam interpretar que dialogar consistia en preguntar i respondre. Per tant, **l'acció educativa que vam dur a terme tot i que, es proposava acostar-se al "*diàleg analític*" en realitat, encaixava amb el "*diàleg comunicatiu*"** d'Ellsworth (2005). Segons l'autora, molts educadors invoquen al diàleg incessantment perquè sembla una forma d'arribar a una comprensió sense imposició. Els educadors ofereixen el diàleg com una estratègia que possibilita major democràcia que les classes magistrals. Per tant, hi ha una associació constant per part dels educadors del diàleg amb la democràcia, que és com dir que quan entrem en el diàleg, acordem no partir d'idees preconcebudes i estar oberts a experimentar canvis a través del procés d'escoltar i arribar a una comprensió dels arguments, experiències, punts de vista i coneixements de l'altre. Això equival a veure el diàleg com un mitjà neutral per aconseguir un desig compartit de comprensió, encara que, les diferències

d'opinió i poder prevalguin. Amb tot, el diàleg comunicatiu no deixa de ser una forma maquillada d'imposició del discurs institucional als visitants.

> *"Durant anys vaig estar convençuda que es podia generar un diàleg amb la senzilla estructura de pregunta-resposta i que aquesta equació et porta automàticament a permetre que sorgeixin debats i dilemes i així, actuar de forma democràtica en el context de relació. I això és el que també pensaven les institucions amb les que col·laborava. Però estava més confosa del que es creia. La meva certesa era tal que havia intuït que no sempre el diàleg funcionava, però, sotmesa a la institució a la que pertanyia, no el contemplava ni deixava que s'escapés. Va resultar que allò escorredís era precisament l'èmfasi en el diàleg com una força constitutiva més, que no el constituí"* (Padró, 2011:28).

Ara bé, per a Ellsworth (2005) el diàleg comunicatiu no és un vehicle neutral que simplement porti en si mateix les idees i comprensions dels subjectes d'un costat a un altre, sense mediacions. El diàleg no és una finestra transparent a les realitats, significats, intencions dels seus participants. **És complicat veure el diàleg comunicatiu com una construcció social perquè està clarament vinculada a institucions i discursos de poder**. Per a Chang (1996, citat a Ellsworth, 2005), "*el problema del diàleg és que, encara que assegura que comporta una transmissió des de la individualitat a la construcció de relacions socials, no és així*" (:90). Amb la finalitat de fer-se necessari, el diàleg postula a un emissor i a un receptor que es troben separats i solitaris. Llavors s'ofereix a si mateix com una forma de mediació entre emissor i receptor. El diàleg és una mediació estranya ja que, és una mediació asimètrica perquè es dona entre el que es manté igual (emissor) i el que es mostra al anterior com a diferent (receptor). Això és perquè mentre que el diàleg es considera com l'enviament d'un missatge del jo a l'altre, i després la recepció del missatge des de l'altre novament cap al jo, el diàleg no té en compte a l'altre. Per a l'autora, l'objectiu principal del diàleg comunicatiu és la comprensió per tant, aquest ha funcionat quan el receptor és capaç de respondre amb una reiteració d'allò que l'emissor volia dir, un reflex del missatge de l'emissor. Amb tot, això no vol dir que el receptor hagi d'estar d'acord amb el missatge de la persona que el crida. En altres paraules, el que té lloc primer en el diàleg comunicatiu és la comprensió, llavors, es permet el desacord.

> "*L'activitat va ser molt distesa i precisament, aquella mica de treball escrit de com interpretàvem aquelles imatges ens va agradar molt. El comentari de la gent va ser*

favorable i de fet, ens van fer venir ganes de tornar-hi" (Entrevista del Sr. Torner, alumne de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG)

A partir de l'observació del treball de l'educadora, em qüestiono: *com es pot plantejar una activitat de caràcter experiencial, que s'apropi als plantejaments del diàleg analític des de la formació d'educador de museu actual?*. **Una manera d'allunyar-nos dels postulats de caràcter conductista i transmitiu de les activitats als museus seria plantejant-nos el treball per "*projectes*" és a dir, fer una indagació dels problemes que apareixen per tal de poder-ho treballar a partir de projectes.** De fet, se'ls hi podria preguntar als participants: *què els interessa estudiar de l'exposició?; com organitzarien la seva pròpia exposició?; amb el material del que es disposa, què es pot explicar?*.

En resum, com que vaig veure que els participants es sentien més còmodes parlant de les seves històries personals, la següent acció la vaig plantejar de tal manera pivotés entorn només de les experiències dels participants. A més, **el plantejament de la pròxima acció pretenia en tot moment posar en valor els processos de recepció dels participants, anteposant al discurs teòrics i artístics, les diferents mirades de l'espectador cap a les obres, a partir de l'experiència, el context o la subjectivitat.** La finalitat era crear "*un projecte d'emancipació*" on els subjectes no es sentissin objectes de l'educació sinó individus actius per a participar en la construcció de significat.

3. Al voltant de la segona acció.

3.1. Agafant un altre rumb, cap a un nou horitzó: plantejaments educatius per a una acció.

La segona acció educativa es va dirigir al mateix col·lectiu que la primera és a dir, als Alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG i es va situar al voltant de l'exposició temporal "*Infants de Montserrat. Dibuixos, pintures i escultures*". El tema central de la mostra era la figura del infant i la mostra "*permetia realitzar una reflexió sobre la vida i la valoració dels nens a la societat catalana dels segles XIX i XX*"[75]. **Un dels motius que ens va portar amb l'educador a escollir aquesta exposició van ser les seves imatges, que apart del seu valor plàstic, tenien un gran valor documental és a dir, podien arribar a tenir una gran capacitat narrativa**, que permetia parlar dels entreteniments, la indumentària, les classes

[75] Declaracions del comissari de l'exposició durant la conferència de premsa.

socials, etc. En aquest cas, partiríem de les peces com a pretext per a construir "*històries noves*" al seu voltant. Conseqüentment, la naturalesa dels museus es presta pel relat d'històries, no només per part dels comissaris i professionals sinó també, dels visitants. De fet, aquest és precisament, un dels principals motius pels quals aquesta investigació es centra en el col·lectiu de les persones grans ja que, com ha comentat Aranguren (1992), la vellesa *"és l'edat de la memòria i les memòries, del repàs i del balanç de la vida. El record és la memòria cordial, la memòria del cor, la de tot allò que està viu en l'ànima de l'individu*" (:74).

> Educador: *"Com educador trobo que normalment, acostumem a parlar nosaltres i no deixem que el públic s'expressi. En aquesta ocasió, ens semblava que aquesta mostra era molt bona, ja que, tractava de temes que jo, personalment, no he viscut per a la meva edat, gènere o procedència i en canvi, vostès visualitzaran moltes coses en les que es veuran reflectits, que hauran viscut directament, o, que potser hauran escoltat dels seus pares. Llavors, això és el que a nosaltres ens interessa, aprendre coses en funció del que vostès ja saben. Aquest coneixement que vostès ja saben és el que volem intercanviar. La seva visió, com a persones de més edat, amb la meva, i la de la pròpia exposició. Volem establir aquest diàleg i per aquest motiu, avui és important que no parlem ni de tècniques, ni d'artistes, ni de dates. Els que ens interessa és que vostès mirin les pintures, en triïn una o dues, aquelles de les que vostès puguin dir alguna cosa, com per exemple que jugaven als mateixos jocs, que tenien unes sabates similars,... Després, nosaltres les anirem projectant i llavors, en funció d'això, anirem parlant, vostès podran dir el que vulguin, el que recordin"* (Enregistrament 13 de juny de 2008)

> "*Nosaltres, quan fem una proposta educativa, intentem plantejar-la des de diferents punts de vista. A l'hora d'abordar un tema creiem que s'han de plantejar diferents situacions, diferents contextos, amb la idea d'obrir diferents portes i deixar que els educands vagin passant per elles per a que, després, es vagin posicionant i resolent problemes*" (Relat de l'educador, juny 2010)

Aquesta proposta situava les expressions artístiques en el context de "*les altres expressions de la iniciativa humana*" entenent que no es pot permetre que la interpretació de les obres d'art ignori la resta de la vida social (Geertz, 1983). Des d'aquesta concepció el més important de l'obra d'art és que no es basa en les seves qualitats sinó, en les idees o significats que poden relacionar-se amb ella. Aquesta postura s'allunya de la narrativa estètica en la que les obres

segueixen sent les úniques protagonistes de les exposicions. Per tant, s'entén que els significats es construeixen, s'entén que l'obra està oberta a la interpretació i no té, només, una única interpretació correcta sinó que, "*els significats són plurals, oberts a la negociació, diversos en comptes de unificats, i legítimament subjectius*" (Hooper-Greenhill, 1998:70). **Enfront al tractament de les imatges com a obres d'art, en aquest cas es preferia tractar-les com a teixits, com a trames de significació, on s'articulaven totes les circumstàncies de tipus cultural, històric o social dels participants.** Es tractava de veure les obres com a històries obertes i per tant, no com a portadores d'un significat fix que s'havia de descodificar. En aquest sentit, l'acció que proposàvem era la de reinterpretar les imatges de l'exposició.

> *"L'educació al museu ens ajuda a representar el patrimoni dins d'un context de producció i significació, i per un context social contemporani, de manera que aconsegueixi que, el visitant, al percebre, comprendre i reconstruir aquest "patrimoni" o aquesta "exposició", al mateix temps, elabora respostes creatives i personals i connexions amb un mateix i el seu propi sistema d'emocions i valors; per a la transformació d'un mateix i del propi sistema socio-cultural, econòmic i ideològic, o almenys per a la transformació del pensament sobre un mateix i sobre aquest sistema*" (Juanola i Calbó, 2007:27)

> "*Sobre l'educació als museus es teoritza molt, però costa molt arribar a receptes miraculoses. Em fa l'efecte que al final tot depèn dels objectius que ens plantegem inicialment. En el meu cas, per posar un exemple, dono prioritat a les peces de museu. Vull que els visitants hi estiguin en contacte i que sigui a partir del contacte amb aquestes peces que construïm els coneixements. Però és necessari? És a dir, podríem arribar a certs pensaments o plantejaments al voltant de les peces sense tenir-les a davant? Molt probablement sigui així, sempre que no es tracti de qüestions formals, referents a la tècnica. Però prioritzo el contacte amb les peces perquè en molts casos, després del temps que estiguin exposades, serà difícil tornar-les a veure*" (Relat de l'educador, 2010)

Roberts (1997) comenta que encara que, molt sovint els professionals del museu intenten emfatitzar l'objectivitat i perden de vista el fet que les exposicions, per la seva naturalesa, són un acte interpretatiu. En aquest sentit, l'autora apunta la necessitat d'atendre les exposicions com a "*fabricadores de discursos*". La percepció que els museus són territori neutre on es presenten veritats, successos o dades científiques, ja és obsoleta. Amb l'educador vam partir

de la idea que, a cada exposició es creuen varies formes de construir coneixement i diverses maneres de donar sentit al discurs del museu. Per tant, **aquesta acció es qüestionava la tradicional construcció de coneixement i permetia que cada espectador pogués construir el seu propi significat en relació a una obra ja que, es considera que el seu autor és tant l'artista com l'observador**. En aquest cas doncs, el principal objectiu de l'acció era el d'incloure la narració i la vida quotidiana com a nucli substantiu de l'exposició.

> "*Malauradament podem afirmar que les exposicions que es programen no tenen com a objectiu mostrar múltiples significats per als diversos visitants. No es pensa en el visitant com un receptor actiu, capaç de recrear el discurs. nosaltres creiem que la institució hauria de mirar les exposicions en relació a la teoria educativa constructivista. És a dir, veure el coneixement com una construcció mental que constantment nosaltres enderroquem i reconstruïm al trobar-nos amb noves experiències. Donar l'oportunitat al visitant d'aprendre a comparar i avaluar les diferents històries que entre tots nosaltres ens expliquem, en un intent de donar sentit al món. Això ens mostra la possibilitat que existeixin altres perspectives i que es puguin trobar formes diferents d'implicar als visitants en la construcció de significats. Però, a les nostres exposicions no hi ha prou elements que animin a l'exploració, al pensament crític i al diàleg. El paper de la institució continua sent proselitista i no accepta els diferents tipus de públics*" (Relat de l'educador, 2010)

> "*Una de les meves feines com educador és la de fer conscient al visitant què ja està a dins de l'obra, se n'adoni o no. Per tant, més important que el que hagi volgut dir l'artista, hagi dit el comissari, vulgui transmetre la institució, o expliqui l'educador, el més important serà el que sigui capaç de dir cada visitant, ja que cadascú d'ells forma part de l'obra i quantes més coses sobre ella escoltem més enriquidor per a tothom serà*" (Relat de l'educador, 2010)

En aquest cas, ens platejàvem la proposta educativa com una construcció de significat compartit, on es prioritzaria la reflexió del visitant i s'admetien les diferents versions que cada persona pot arribar a establir, concebent el coneixement des d'una postura interdisciplinària, contextual, política, reflexiva i emancipadora. Es tracta d'una acció educativa on, tant els participants com els professionals, van ser concebuts com a "*creadors de coneixement*" per tant, tots s'entenen com a aprenents perquè, tots *"generaven discursos*". D'aquesta manera, **els participants podien exercir processos reflexius, deliberatius i creatius, als quals van**

incloure continguts de caràcter cognitiu, afectiu, personal i social en estreta articulació amb les seves vides quotidianes. Conseqüentment, el coneixement no s'imposà jeràrquicament al visitant sinó que, es possibilità el treball a partir dels seus propis recursos per a construir eines crítiques i d'aquesta manera, comprendre i poder transformar el seu entorn. Des d'aquest punt de vista, el coneixement de l'educador i del visitant interaccionen: les diverses cultures aprenen l'una de l'altra en el que alguns han anomenat un "*procés d'aprenentatge dialògic*" (Flecha, 1997).

> *"No seran pocs els exemples que podríem citar de programes de naturalesa política o simplement docent, que van fallar perquè els seus realitzadors van partir de la seva visió personal de la realitat. Falta verificada perquè no van tenir en compte, en cap instant, als homes en situació a qui dirigien el seu programa, a no ser com a meres incidències de la seva acció"* (Freire, 1986:113).

> *"Crec que els educadors hauríem de transitar cap a pràctiques dialògiques que puguin continuar, que puguin generar discursos. Cal tenir presents models rizomàtics i adquirir l'hàbit de canviar freqüentment la nostra actitud perceptiva davant les coses"* (Relat de l'educador, 2010)

Aquesta acció educativa es preocupava més per les persones i els seus pensaments que pels objectes. Els objectes tenen la capacitat d'activar la memòria perquè remeten a les pròpies experiències i a les compartides, en la mesura en que la visita al museu és primordialment un acte social. Per aquest motiu, es pot dir que **aquesta proposta es situava més aprop del seu significat dels obejctes, que de la seva materialitat**. Evidentment, aquesta acció s'allunyava de la creença, encara vigent en alguns museus, que els objectes parlen per ells mateixos i s'apropava a la idea que els objectes només existeixen dins de les seves interpretacions de sentit i significat (Hooper-Greenhill, 2000). L'autora descriu la interpretació com l'exercici de construcció de significat a partir d'un objecte. Per tant, si els objectes no parlen per ells mateixos, "*què es diu sobre ells i qui ho diu?*".

> *"Crec que les obres d'art sense persones que les hi donin sentit no són res. De fet, és, com si no existissin. Seguint les idees de l'estètica de la recepció afirmem que nosaltres formem part de les obres d'art, així doncs, el més interessant és què podem dir d'elles, o què podem dir de nosaltres. Però ens plantegem un problema: un cop llegim diferents*

textos en relació amb l'exposició, i comencem a elaborar el nostre discurs sobre les peces, realment som capaços de elaborar un discurs propi, nostre, o en realitat parlem per boca d'altres, tot i ser molts altres? Dit d'una altra manera: realment som capaços d'emetre els nostres propis judicis, com alguna cosa realment nostra? És vertadera la nostra experiència davant de les obres d'art?. Per últim, som amos de les nostres experiències o pel contrari són les nostres experiències el resultat del que altres han volgut que siguin?" (Entrevista a l'educador).

Pel que fa al rol de l'educador en aquesta acció, em remeto a la reflexió que fa Marc Prensky[76] quan diu que la figura clàssica de l'educador com a "*director de l'aula, professor, controlador*" ja no té sentit i aquest ha de passar a veure's com a "*entrenador (coach), mediador o company d'aula*". En aquest sentit, segons Mörsch (2005, citada a Beltrán, 2007) "*la funció del mediador es concreta en la seva capacitat de provocar, la qual desenvolupa, a la vegada, el "pensament crític" i la recerca personal de "solucions als conflictes" (creativitat)*" (:68). Conseqüentment, **aquesta acció volia trencar amb la idea que l'educador tenia totes les respostes de l'exposició** i caminar cap a un procés a través del qual, l'educador i els participants anaven creant i desenvolupant "*contextos mentals compartits; formes comunes de conceptualitzar els materials objecte d'aprenentatge*" (Edward i Mercer, 1998 citats a Macaya i Suárez, 2007).

"El museu s'ha de plantejar com un espai productiu i no reproductiu. Un espai on els visitants-educands puguin manifestar-se i aportar els seus coneixements o punts de vista des d'allò que coneixen. Tot això em fa pensar amb el coaching, perquè hi ha certs aspectes que reuneix la figura del coach que també ha de tenir un educador. Un coach és una persona que facilita als seus clients (els visitants-educands, en el nostre cas) aprenentatges a partir de la pressa de contacte amb els seus recursos interns. És un procés per ajudar altres persones a revelar i utilitzar al màxim les seves pròpies habilitats. Serveix per ajudar a superar les limitacions i barreres internes i assolir el millor de cadascú. Exactament igual que hauria de ser l'educació en els museus (almenys la que a mi m'agradaria)" (Entrevista a l'educador).

3.2. El què va passar durant el desenvolupament de l'acció.

[76] Entrevista de l'Eduard Punset a Marc Prensky en el programa televisiu "*Xarxes*" (05/12/2010).

Havíem quedat, amb el Secretari de l'Aula, que l'acció educativa es duria a terme el dijous 13 de juny a les cinc de la tarda. Aquesta vegada no sabia exactament el nombre de participants ja que, va ser la mateixa Junta la que va anunciar la nova activitat i es va encarregar de gestionar els inscrits. A principis de maig m'havia posat en contacte través d'un correu electrònic al Secretari, per demana'ls-hi la seva col·laboració per a dur a terme una nova acció que "*formarà part d'aquest projecte més ampli que tracta d'estudiar les possibilitats és a dir, les possibles activitats de caràcter cultural encarades a les persones grans, que es puguin fer en els museus i centres culturals*" (Explicació investigadora als alumnes de l'Aula al inici de l'acció). Sabia que la proposta de visitar de nou el Centre havia tingut bona acollida entre els membres de l'Aula perquè, el mateix Secretari ja m'ho enunciava en el seu darrer correu encara que, no concretava el nombre de participants però, probablement voltaria "*la trentena*".

> "*Nosaltres tenim un públic força "bo" culturalment parlant; de nivell mig alt. Per aquest motiu a mi em xoca molt que no s'hi apunti massa gent a aquesta activitat en relació al nombre total d'alumnes que hi ha a l'Aula. Segur que si ho coneguessin més, segur que s'apuntarien més. En canvi, quan organitzem tallers sobre la memòria s'apunta força gent però, en els tallers que hem organitzat de cinema o història contemporània, tampoc tenim massa públic i fins i tot, en alguna ocasió hem hagut d'anul·lar. En canvi a les nostres xerrades dels dimarts sí que tenim molta gent. De fet, s''ha convertit en un lloc de trobada, en una espècie de tarda festiva*" (Entrevista el Sr. Torner, alumne de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG, maig 2009)

En aquesta ocasió vam poder comprovar també, la puntualitat dels participants perquè, alguns minuts abans de l'hora acordada, van començar arribar els primers. Amb l'educador havíem decidit fer la benvinguda i la introducció a la sala d'actes contigua a les sales expositives de la primera planta per tant, a mesura que anaven arribant, els anàvem adreçant cap a l'espai indicat. De fet, mentre l'educador es va quedar a baix esperant els participants que anaven arribant, jo vaig pujar amb els primers que havien arribat i em vaig quedar al interior de la sala. Quasi sense ni adonar-me'n, em vaig trobar asseguda entre la Paquita i la Margarita, que ja les coneixia de l'anterior acció i vam començar a parlar. Alguns d'ells arribaven a la sala des de l'ascensor mentre que d'altres, ho feien per les escales, que travessaven el pati.

La sala d'actes presentava un aspecte totalment diferent al habitual ja que, havíem disposat les cadires en forma de cercle i havíem arraconat la tarima. Mentre anaven arribant els

participants, els anava saludant i al mateix temps, es saludaven entre ells. Alguns em buscaven amb la mirada per preguntar-me "*com havien d'asseure*" pregunta a la qual, jo, els responia que "*com volguessin*", mentre que d'altres, no deien res i s'asseien directament a on els hi semblava. Durant el temps d'espera, parlaven entre ells, amb els que tenien més propers, amb els del seu costat. Quan l'educador va arribar a dalt amb els darrers participants, vam començar l'acció. Una vegada els vaig veure tots asseguts, vaig recomptar el nombre de participants i em vaig adonar que, una vegada més, predominaven les dones. Els quatre homes que participaven de l'activitat es van asseure junts.

Tots comenten que venen molt acalorats de fora, la veritat és que, era un dia calorós del mes de juny. Em fixo en la conversa que manté el Secretari amb les dues dones que té al costat, es veu que s'han trobat pel carrer de camí cap a la Fontana i li han passat molt ràpid per davant, que ni l'han vist i, ell amb to irònic els hi comenta si "*tenien por d'arribar tard, per si passaven llista*". En aquest punt m'adono de com relacionen la visita a un museu amb una classe d'escola i per tant, amb un cert formalisme a l'hora de la conducta. Amb l'educador havíem quedat que jo faria la introducció ja que, els coneixia de l'anterior vegada i després, ell seguiria amb l'activitat. Així que, una vegada, tots van estar asseguts, vaig començar la breu benvinguda que havia preparat.

> Investigadora: "*En aquesta visita canviarem una mica els rols. Sempre estem acostumats, quan anem a visitar una exposició, a escoltar allò que diu l'expert que normalment, és el comissari, aquí no ho farem així, qui ens explicareu coses vosaltres. Sereu vosaltres, qui ens explicareu aquesta exposició. Nosaltres avui no parlarem ni d'artistes, ni de corrents artístics, ni de tècniques pictòriques. Avui no ens interessa parlar d'això. El que volem és que vosaltres escolliu una obra perquè, us ha recordat alguna història personal que "porteu a dins" i després, volem que ho compartiu. A partir d'aquí veurem que les imatges, sense saber aspectes artístics, ens poden parlar, ens poden dir coses, podem establir-hi un diàleg"* (Enregistrament, 13 de juny de 2008)

Abans de començar el periple per a les sales, l'educador els hi fa "*cinc cèntims*" sobre l'exposició. De manera ràpida els hi explicà que les pintures provenien del Museu de Montserrat i en aquest punt és interromput pel Secretari que comentà que "*nosaltres fa vuit dies vam anar a Montserrat i també, vam visitar el Museu i ja vam veure que faltaven peces i en el seu lloc, hi havia una fotografia de la pintura i una nota que posava que estaven a Girona per aquesta exposició*". L'educador va seguir dient que "*de fet, som uns privilegiats perquè,*

algunes d'aquestes peces, mai havien sortit de Montserrat i que, aquesta, era la primera vegada que es veien a fora". Quan acabà l'explicació, en Lluís preguntà si "*primer, veurem les imatges a l'ordinador?*" i l'educador li aclarí que "*no, primer, voltarem per a l'exposició tranquil·lament i després, cadascú que es fixi amb la peça que vulgui per poder-la explicar més tard. No sé si els hi agradaria tenir llapis i paper per apuntar alguna cosa que us sembli interessant*". Tots van assistir i per tant, vam repartir per a tots llapis i papers abans que es disposen a passejar-se per a les sales.

> "*No visitem gaires museus, només quan anem a fora i sempre contractem algun guia. Per exemple, quan vam anar a Montserrat com a "Aula itinerant" vam contractar una guia que ens expliqués el recorregut del Museu. Abans però, ja havíem preparat la visita fent una xerrada a l'Aula sobre pintura modernista i després, aquesta activitat en certa manera també recolzarà la visita*" (Entrevista Sr. Casadevall, Alumne de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG)

Abans de començar i una vegada traslladats a la sala expositiva, l'educador els avisà que "*veuran que no hi ha molta llum, això, és perquè no es facin malbé les pintures. El Museu de Montserrat ens ha demanat unes condicions molt especials en quant a la llum i la temperatura. Per tant, veuran que és una exposició bastant fosca*". Mentre ells anaven mirant les pintures i escultures per a les sales, l'educador i jo mateixa ens anàvem passejant i em vaig adonar que els homes van anar més "*per lliure*", mentre que les dones estaven més en grupets i anaven comentant les imatges. La majoria d'ells es recolzaven a la paret per apuntar les seves impressions, opinions, etc. no em vaig concentrar en cap persona en concret i vaig anar vagarejant per les sales, "*pescant*" alguns comentaris aïllats "*aquest vestit, jo el tenia ben igual"; "és ben bé la nostra època"; "jo anava així, amb aquest pentinat*". Després de més de vint minuts voltant per les sales expositives i, a mesura que van anar acabant, van anar tornant a la sala de conferències on ens havíem reunit inicialment. Tots es van anar asseien en els mateixos llocs que ocupaven inicialment. Mentre esperaven a la resta de companys, alguns estaven en silenci, d'altres comentaven amb els seus companys més propers, d'altres repassaven les notes presses durant el trajecte, etc.

L'educador va arribar amb els darrers participants i una vegada tots asseguts, els hi va anunciar "*el que podem fer ara és anar passant les imatges a l'ordinador, les veuran en aquella pantalla i, quan n'aparegui alguna de les que han escollit, m'avisen i ens hi detindrem*". Van anar passant algunes imatges, fins arribar a "*La nena Carme Carreras Jané*" d'Arcadi Mas, que la

Roser va dir "*Home, jo aquesta l'he apuntat... Al mirar aquest quadre em dona la sensació de tranquil·litat, de pau, la llum, la manera de pintar, la mirada,... No sé, m'ha agradat molt"*. Mentre l'Anna diu "*Ah, sí, sí que és molt maca*". La Roser va reprendre la paraula dient "*Ara, és d'una altra època. És molt antiga. Crec que deu ser de l'època dels meus avis, no?*". I l'Anna puntualitzà que "*Sí, és antiga, però, la pintura no passa mai*". De lluny, la Magda comentà "*van molt ben vestits, van molt mudats*" i la Roser respongué "*devien ser d'una classe social burgesa i benestant*".

La nena Carme Carreras Jané, 1910
Arcadi Mas

"*Aquesta, aquesta, jo l'he triat*" digué la Paquita quasi cridant davant de la imatge de Dionés Baixeras titulada "*Pescadora amb nena*". L'Anna Maria, mentre comentava que, "*jo m'he fixat en aquesta imatge, perquè, les dones porten esclops i abans, quan jo era petita en portaven la gent de pagès* ". La Paquita reprengué dient que ella s'hi ha fixat per altres motius "*sobretot, per la mirada de la nena, cap a la llunyania*". En aquest punt, l'educador intervingué a la conversa preguntant "*algú més havia vist o tenia algunes sabates com aquestes abans?*", la Magda li demanà que tornés a formular la pregunta i després, contestà "*Ah, en teníem unes d'hivern i unes d'altres d'estiu i, unes pels diumenges*" i en Lluís va afegir que "*unes de diari, les altres pels diumenges, i, moltes espardenyes*". L'educador tornà a intervenir dient "*i ara, els nens, quantes sabates tenen?*". La Magda de seguida respongué "*Uf, masses*" i l'educador comentà que "*A mi em xoca aquesta idea de tenir-ne unes d'especials pels diumenges*" i la Margarita puntualitzè que "*nosaltres ens mudaven per anar a missa el diumenge i per tant, eren molt importants els vestits dels diumenges, les sabates, els abrics*". Ja quan l'educador anava a donar pas a la següent imatge, saltà la Mercè explicant que "*Jo soc de l'Escala i allà, vaig veure escenes com aquesta. Les dones s'asseien a terra amb les xarxes que s'havien d'arreglar i sinó tenien a ningú per deixar el nen, el posaven així, assegut en aquesta cadireta, que anava tancada, perquè, el nen no s'escapés. Mentre elles arreglaven les xarxes, tenien el*

nen de cares al mar. Això d'arreglar les xarxes, a l'Escala, ho feien en el camp de futbol, que entre setmana no es feia servir". Aquesta vegada, l'educador els hi preguntà si s'havien fixat amb els mocadors que portaven al cap i afegí dient si "*avui dia veuen algú que en porti mocadors al cap?*" i la Magda de seguida respongué que "*sí, els musulmans*" i l'Anna puntualitzà que "*el motiu perquè el porten ells es molt diferent, del perquè el duien aquestes dones. La meva àvia l'havia dut però, quan jo era joveneta. De fet, era un "atuendo" com un altre. Les nostres àvies anaven així*".

Pescadora amb nena, 1898
Dionís Baixeras

La següent imatge on ens vam detenir va ser "*La petita i el bon minyó*" de Francesc Gimeno. Començà la Mercè explicant que " *jo m'he fixat en el barret. Aquests barrets es posaven perquè no et donessis cops al cap. Aquesta trona era com la que teníem nosaltres quan érem petits, era feta de fusta. Ah, i el barret es deia barret de coq*". D'altra banda, la Magda assenyalà que "*És un quadre molt bonic però, el que més m'ha cridat l'atenció ha sigut el gos, concretament, els ulls del gos*" i l'educador li preguntà, "*perquè?; què fa el gos?*" i ella li respongué "*el gos acompanya al nen*". "*Cap a on està mirant aquest gos?*" preguntà l'educador i ella respongué "*Mira a aquell que està fent el quadre, suposo*" i l'educador digué "*o, potser, ens mira a nosaltres, no?*" i la Magda continuà dient "*té una mirada penetrant. Et mira contínuament, et posis on et posis. Et segueix amb la mirada. Per a mi, el millor del quadre, és el gos*".

La petita i el bon companyó, 1891

El quadre de Fèlix Mestre titulat "*Diumenge de Rams*" va ser el següent que van comentar, molts van coincidir a comentar la "*grandesa de la imatge*" i el seu "*marc formidable*". Per a la Magda era sens dubte "*El millor quadre de tota l'exposició. És el que més m'ha agradat. Si te'l mires amb atenció, veus que hi ha molts detalls. Primer de tot, tinc la sensació que el pintor devia ser benestant si es podia relacionar amb aquesta família*". L'educador els hi preguntà si "*Avui dia, algú es voldria fer un retrat com aquest?*" i la mateixa Magda li respongué que "*Un retrat sí, però, no una pintura, en tot cas, seria una fotografia*". La Dolors va assistir dient que "*jo tinc cada any el retrat de les meves netes, el meu fill, la meva jove, la palma, tots allà el dia de Rams*".

Diumenge de rams, 1911
Fèlix Mestre

Davant de la imatge "*Un pobre vailet*" d'Isidre Nonell, en Lluís s'hi va voler detenir per explicar que ell al veure'l havia recordat "*una història del Patufet. Un Patufet que eren tres o quatre dibuixos sense text, on es veia un nen pobre, com aquest, mirant un aparador d'una pastisseria. Mirava els pastissos, però, no se'n podia comprar cap. El dia que aconsegueix els diners per entrar i comprar-ne un, quan el mossega li sembla que està podrit, perquè, com que no n'havia menjat mai cap, se li fa estrany aquell gust*". La Magda seguí dient que ella en aquesta imatge hi havia trobat "*una tristor extraordinària. Una solitud extraordinària d'un nen que li ha passat alguna cosa. Un nen que té gana, que ha perdut el pare o que no té mare...*", l'Anna s'afegí a la idea de la Magda dient "*el un nen que està sol*". La Magda acabà dient "*Un pobre nen que pots trobar pel carrer ara mateix i que et pot dir "Escolta, em pots donar un euro que no tinc menjar?". Jo ho veig així en l'època d'ara*".

Un pobre vailet, 1896
Isidre Nonell

L'Anna es detingué amb el dibuix de Joan Llimona titulat "*L'ordinari de Vic*" dient "*Em sembla que és una minyoneta. Abans a nou o deu anys ja treballàvem. Els de darrera són els senyors de la casa. Ella està com amoïnada o trista amb la feina que fa tan petita. No sé que déu portar dins d'aquest paner...*".

L'ordinari de Vic, 1900-1910
Joan LLimona

L'escultura titulada "*Maria Rosa*" d'en Joan Rebull és una de les peces que va escollir la Paquita i explicà que "*Aquesta escultura m'ha cridat molt l'atenció per la bondat que se li veu a la mirada i, també, en els llavis. M'entra dins de l'ànima. Quina nena tan bona! És com érem nosaltres abans! Bones nenes! Nenes innocents! Innocents absolutament de tot!*". La Magda afegí que "*les trenes, en aquesta època és curiós perquè surten moltes trenes*". La Roser es sumà al comentari dient "*Les trenes, sí, que eren de la nostra època. Bé, de la meva, almenys! Jo les portava molt llargues i era molt rossa. La meva mare, a vegades, me les muntava com una diadema*".

Maria Rosa, 1935
Joan Rebull

La Magda es posà a riure quan va veure la imatge de Joaquim Sunyer titulada "*La família*" i, quasi li va fer vergonya dir que li havia agradat molt aquesta imatge però, a més, s'hi havia fixat perquè l'havia considerat "*una mica masclista perquè, les dones treballen i els homes, no*" i l'Ana Maria li respongué dient "*és aquella època en la que deien als homes "No, tu, aquí, no*", tanmateix la Rosa si sumà comentant *"ens deien que els nens no havien d'entrar a la cuina*". L'educador els hi preguntà "*què estan fent en aquesta escena?*", la Magda, automàticament, respongué que "*estan netejant el peix, no?"* i l'educador continuà preguntant "*i la nena, aquí al darrera, què fa?*". En aquest cas la Roser contestà dient que "*està mirant com netegen el peix, perquè, així ella ho sabrà fer*" i l'educador continuà preguntant "*s'imaginen una escena així, avui dia?*" i la Magda respongué "*sí, ja n'hi han!. Hi ha gent que es posa a la cuina i diu "Veniu que us ensenyarem com es neteja el peix". El peix costa molt de netejar i si és una sèpia d'aquelles que ho esquitxa tot...*" encara que, la Montserrat replicà que "*avui dia ja t'ho netegen a la peixateria, el peix*". L'educador continuà preguntant però, "*avui dia, trobaríem homes en aquesta cuina?*" a la qual, la Roser respongué "*potser, més homes que dones!*" i en Josep Maria comentà que "*a mi, només m'han deixat entrar a la cuina per a fer l'amanida i prou i, encara ho faig*". L'educador preguntà si "*les famílies, ens trobem avui al voltant de la cuina? On ens trobem?*". Encara que l'Anna respongué que "*avui el centre és el televisor i anem on hi ha el televisor*", la Magda afirmà que "*per a mi, la cuina encara és el centre. Jo veig la cuina com un lloc confidencial. Si algú et vol venir a explicar alguna cosa i tu, estàs sola a la cuina, ve allà i t'ho comenta mentre tu vas fent la feina*" i l'Anna replicà que això passa perquè "*les dones ens hi passem moltes hores a la cuina".*

La família, 1944
Joaquim Sunyer

La Fàtima s'havia fixat en la imatge de Torres-Garcia titulada "*La família*", pel fet que "*l'home hi participa poc*". L'educador els hi preguntà si "*avui dia, trobem aquest tipus de família: pare, mare i fills?"* i l'Anna tenia clar que "*sí que es pot trobar encara que, avui veus més els avis amb els néts, que no pas els pares"*. L'educador tornà a intervenir preguntant si "*podem trobar altres tipus de família?* i la Fàtima respongué que "*quan veus una parella amb tres o quatre fills ja et criden l'atenció!*". L'educador continuà insistint amb els diferents models familiars actuals preguntant "*Quins models de família hi ha avui dia? Quins tipus de família? A vegades, trobem famílies que tenen fills adoptats, no?*" i la Fàtima recollí la pregunta dient "*això sí que ha canviat. Abans s'amagava molt si eres adoptat i no es sabia fins que havia passat molt de temps. Llavors, el dia que es sabia, el disgust era molt gran*"

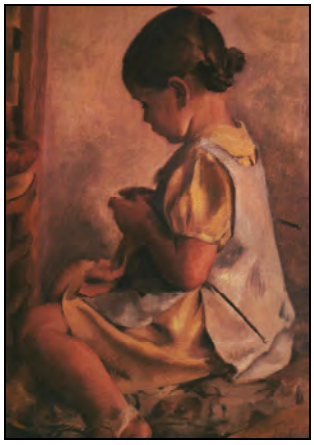
La família, 1917
Joaquim Torres-Garcia

L'escultura de Josep Jassans de "*La nena de les trenes*" ha impactat a l'Anna Maria perquè "*he vist a la meva germana, quan tenia deu anys: el serrell, les trenes, la cara, etc. igual fins i tot, m'he aturat una estona perquè m'he espantat*". La Mercè s'afegí dient "*jo també perquè anàvem vestides així i a mi, encara m'ha impactat una altra cosa, com que érem tres germans, no tenien temps de fer-me les trenes i portava el cabell així però, tallat i, llavors jo em feia unes trenes de llana i me les lligava als meus cabells i així, quan jugava me les podia tirar cap endarrere com les altres nenes"*. Tots van riure. La Roser també comentà que "*en el meu cas, aquest vestit, el tenia igual quan tenia dotze anys i l'odiava, perquè, a més, la meva mare m'hi*

va posar una torereta però, l'única cosa que al meu temps, no es portaven les trenes, no ho recordo" i, amb aquest darrer comentari es creà un rebombori de comentaris, espacialment entre les dones, per comentar a les seves companyes més properes si elles portaven o no trenes.

La nena de les trenes, 1966
Josep Jassans

Davant de la imatge "*Nena tocant el piano*" de Josep Obiols, la Margarita de seguida saltà per comentar que la figura "s'*assembla a la meva filla petita. Jo treballava al matí i a la tarda havia d'anar a comprar i les altres meves filles eren al col·legi i la deixava amb la una veïna, que l'entretenia i li donava ganxet per fer. I com que li feia por, per no dir-li res, feia unes tires de ganxet molt i molt llargues. És clavada a la Pili quan era petita. Portava dues cuetes així i un clip*". L'educador intervingué per preguntar si "*els seus néts, fan mitja avui?*" i, quasi tots al mateix moment contesten "*No, què va!*". Però, la Margarita comentà que ella i les seves filles als hiverns passats "*quedàvem els diumenges a la tarda i totes fèiem mitja. Va ser la vegada que la meva néta em va dir més vegades àvia, perquè, com que no en sabia, em deia: àvia, com dones la volta?. Nena, val la pena fer mitjà perquè et diguin àvia, perquè, feia anys que no em deia res. Però, aquest any, ja s'ha acabat".* L'educador continuà preguntant "*com és que els nens ja no fan mitja?*" i la Montserrat contestà que "*abans les mares feien mitja, sorgien mitjons, feien ganxet i les criatures, al costat de les mares, aprenien a fer el ganxet, la mitja, i, ara tenen altres coses: els ordinadors...*" i l'Anna comentà que "*les meves filles en van aprendre al col·legi però, ara crec que ja no en facin*". En Lluís emfatitzà que "*avui dia està passat de moda, perquè, no agrada la roba feta a casa perquè no hi ha cap marca. No hi ha ningú que en vulgui portar de jerseis fets a casa*" i l'educador contestà que "*potser ara és molt més fàcil i ràpid anar a comprar un jersei a la botiga, no?*" i l'Anna va estar d'acord amb l'educador ja que, a més "*avui dia hi ha botigues molt barates i als joves, els hi agrada canviar molt sovint de roba*".



Nena tocant el piano,
Josep Obiols

L'Anna davant de la imatge titulada "*Esperant*" de Julio Romero de Torres va parlar per dir que *"aquest quadre el trobo preciós. És molt bonic però, jo em pensava que era d'un altre autor. Veig que és un Romero de Torres*". L'educador comentà "*Es diu "Esperant", a qui creieu que esperen?*" i la Dolors contestà "*no ho sé però, està amb una cara de pena...*". La Mercè puntualitzà que "*aquesta nena fa la impressió que està gelosa perquè l'altre està a coll i ella està a terra. I està mirant així, tota trista".* L'educador es dirigí directament a l'Anna per preguntar-li *"i vostè que ha dit que no s'esperava que fos un Romero de Torres?*" i ella respongué "*no, m'he pensat que era un Casas. Però, en Romero de Torres també pintava molt bé*".

Esperant,
Julio Romero de Torres

En Cebrià intervingué davant del quadre de Picasso protagonitzat per un escolà i ens explicà que "*a mi aquest quadre m'ha fet pensar en quan vaig formar part de l'escolania de Sant Feliu.*

Concretament en un fet que va passar, que va ser la mort d'un altre escolà de sis anys. Vam anar al seu enterrament i va ser molt impactant. Tots érem nens de catorze i quinze anys però, molta colla de sis, set o vuit anys. Inclòs vam anar al cementiri de Girona i allà hi havia el costum de netejar el nínxol davant dels assistents a l'enterrament. I es veu que feia quatre o cinc anys que s'havia mort el seu avi, i, clar, érem nens mirant aquell espectacle... Va ser molt denigrant. Tenia una pena molt gran perquè havia jugat molt amb aquell nen. Inclòs el van exposar a la Rectoria quan es va morir. Es deia Angelats. I això estic parlant de l'any 1930". La Magda es dirigí a l'educador per preguntar "*aquest és d'en Picasso, no?. Està molt bé*", a continuació l'educador preguntà si "*actualment, només hi ha escolanets a Montserrat?*" i la Magda respongué que "*no, no, perquè, a la Catedral encara el dia de Corpus no hi ha escolanets, hi ha escolanassos. Són nois alts i grossos que fan d'escolans perquè van ben vestits d'escolans*". Amb això, en Cebrià reprengué la seva història dient "*l'escolania que anàvem nosaltres era un grup d'uns trenta i entreves a quatre o cinc anys i anàvem a totes les processons de la parròquia, i, inclòs, a les processons generals que feien a la Catedral. Les edats oscil·laven entre quatre i catorze anys".* L'educador continuà la conversa preguntant a en Cebrià "*què fèieu els escolanets?*" i aquest respongué que "*per exemple, tot el mes de Maria ens aixecàvem a les set del matí, abans d'anar al col·legi, anàvem al Grupo i allà tots anàvem a cantar el mes de Maria. I inclòs allà ens donaven uns punts perquè, al final, aquests punts es convertien en excursions a l'estiu a la platja. Aquests punts comptaven perquè el Diumenge de Pasqua tenien dret a escollir les millors mones, també. Inclòs ens donaven un diploma de l'assistència i, a més, fèiem música cada dia*". L'Anna Maria s'afegí dient que "*el meu germà també va ser escolà però, ells ajudaven a missa. Així com ara el mossèn ho fa tot, abans l'escolà era qui li canviava el llibre,... i també anava vestit així*". L'educador continuà fent preguntes com "*els pentinats dels nens, què us semblen?*" i en Cebrià respongué que "*el meu pare em tallava el cabell al zero i no perquè hi hagués perill de polls sinó perquè teníem calor, suàvem i clar, el cabell ens molestava molt. Hi havia molts costums inclòs, en el col·legi. Era moda pelar-nos al zero a l'estiu*" i en Josep Maria també s'afegí dient "*a mi, la meva mare em va dir que: "fins que no aprengués a pentinar-me tot sol, aniria pelat".*

L'escolà,
Pablo Picasso

La imatge de la *"Nena amb tirabuixons"* de suscità molts comentaris especialment, entre les dones i la Montserrat explicà que "*a mi, els tirabuixons me'ls feia la meva mare. Tenia una canya llarga i m'hi anava enrotllant els cabells, així... L'única cosa que trobo a faltar és el llaç, perquè, jo tinc una fotografia que hi porto un llaç ben gros".* L'Anna Maria s'afegí al comentari dient que "*jo tenia el cabell molt arrissat i la meva mare em feia els tirabuixons i un llaç. Per a dominar-me el tirabuixó primer, me'l havia de mullar molt i llavors, amb el pal m'anava enredant el cabell. A més, quan era molt petita i tenia molts rissos per aquí, subministrava de rissos a les meves germanes i cosines. La meva mare em tallava un ris i se'l cosia a la gorra per portaven elles* ". Tots van riure. I en Josep Maria s'afegí dient "*a mi, m'agradaven molt les noies que portaven aquests tirabuixons, eren molt maques. Encara és l'hora d'ara que considero que una dona que va ben pentinada, guanya molt tota ella!*". Tots van tornar a riure. La Magda comentà que "*a mi me'ls van fer el dia de la Primera Comunió, que les vaig passar morades perquè, la meva mare em va posar unes coses que es deien "torcidos" i hi vaig dormir tota la nit perquè jo tinc el cabell molt estirat i llis. A la nit se'm clavaven al cap i no podia dormir perquè em feia un mal horrorós. L'endemà al matí, me'ls van treure i sí, sí, tinc la foto de la Comunió amb uns rínxols".* Tots van riure.

Martha amb vestit groc, 1935
Pere Daura

L'educador pregunta si "*algú s'ha fixat amb aquest?*" i la Mercè contestà que abans "*d'aquests nois en dèiem un "gardapolvo" perquè eren mossos de la casa i els hi posaven aquestes bates perquè no s'embrutissin i parlaven mig castellà. No sé si algú sap si es deia un altre nom",* mentre la Roser afegí que "*encara existeixen, encara n'hi ha*" i la Mercè, sense escoltar-la continuà dient "*abans els negociants també en duien de bates d'aquestes, amb una faixa a sota per amagar-s'hi els diners*". La Montserrat recordà "*dos famílies de Girona que havien agafat dos nois de l'hospici i els hi feien fer de minyons i portaven aquestes bates, allà al carrer Nou estaven...*". La Magda es dirigí a la Montserrat per preguntar-li "*què tu hi vivies, al carrer Nou?*" i ella respongué "*hi tenia els avis*" i la Magda explicà que "*jo vivia ben bé davant de l'hospici i els veia; allà on hi ha l'edifici de la Caixa de Girona, hi havia el pati dels nens i de les nenes i, nosaltres vivíem a davant ben bé, a baix hi havia els oficis*". En Lluís afegí que "*a les porteries benestants, també veies el porter amb aquest "guardapolvos" i una escombra, netejant o també, en entitats públiques, com la Diputació o l'Ajuntament*". La Mari comentà que "*per mi és la primera vegada que veig un noi vestit així, i m'ha sorprès molt, jo estava acostumada a veure noies joves dels pobles, normalment, andaluses que anaven a les ciutats a servir*".

Domestic domesticat, 1890
Ramon Casas

La Magda davant d'aquesta imatge ens preguntà si "*anem bé de temps?, perquè, jo us vull explicar una cosa d'aquesta nena. A mi, aquestes nena m'ha emocionat molt, i, us explicaré perquè, perquè suposo que quasi tots sou de Girona. Bé, doncs, l'any 1948 ó 49, quan es va acabar la Segona Guerra Mundial, ens van anunciar que vindrien a Girona unes nenes d'Àustria. Jo anava a un col·legi de monges. Les famílies que ho volien podien acollir-ne perquè*

estaven passant fam i els havien de treure d'Àustria. A mi em va impactar molt perquè, a la meva època, quasi totes les nenes de la meva edat eren morenes i els ulls negres o foscos, i, aquestes nenes les vam anar a esperar a l'estació de Renfe, que abans era a la Plaça Poeta Marquina, i, aleshores totes anaven amb una bandera perquè això ho va fer l'Acció Catòlica juntament amb el Bisbat, em sembla que anava així... I jo, quan era petita em va quedar tant impactat que aquelles nenes quan vam arribar portaven un número i un nom i totes en fila i totes eren rosses i ulls blaus i em va impactar tant: perquè aquelles nenes eren completament rosses i amb ulls blaus i eren unes nenes que la més petita tenia cinc anys. N'hi havia de cinc, sis i set anys. Llavors, vam baixar, tothom aplaudia i van anar les autoritats: el senyor Bisbe, el governador, i, van anat tots a l'estació, però, multitud de gent. Llavors anaven cridant a les nenes, que anaven amb una maleta de fusta, així quadrada no gaire més grossa d'aquesta meva bossa, algunes anaven amb mocador lligat. Espantades perquè no entenien res de res, i, les anaven cridant. Després, cridaven a les famílies i aquelles nenes els agafava la família i es posaven allà fins que totes van estar repartides. Em sembla que aquí a Girona i província en van venir unes deu ó quinze".

En Lluís interrompí el discurs de la Magda dient "*aquesta noia s'assembla molt a la Nora Figueras*" i la Magda de seguida respongué "*allà vaig... En el meu col·legi n'hi havia cinc d'aquestes nenes i totes les estimàvem, no entenien res de res i parlaven en alemany. A la meva classe n'hi havia una que, finalment, la vàrem adoptar, que era la Nora Figueras. Al cap d'un any, els hi van donar l'opció a les nenes, de si volien tornar a casa seva o, si la gent que les tenien acollides es podien quedar amb ells. Quasi bé totes van marxar però, n'hi haver un parell que es van quedar. Llavors, aquesta nena que us parlo jo, que és història de Girona, es va quedar amb la família del doctor Figueras perquè no tenien fills amb la seva senyora. Ella es deia Nora i per a nosaltres, aquest nom era tant estrany, no n'hi havia cap altre de nom com aquest. Es va casar a Girona, amb un senyor bastant mes gran que ella, el seu marit encara es viu. Aquesta noia va agafar un càncer i va morir fa cinc o sis anys. Però, el més curiós és que ella va anar mirant d'on venia, entre el seu marit i ella, van mirar si trobaven la seva família a Àustria i, la vàrem trobar. Així que cada any li fem una missa a l'altar del remei a l'església de Sant Feliu, perquè, aquest altar ja se'n carregaven els Srs. Figueras d'arreglar-lo i, després, se'n va encarregar la Nora. Després el seu marit va fer un llibre, que es diu "D'Àustria a Girona i de Girona a Àustria, Nora Figueras". De fet, he vingut tres vegades a l'exposició i, les tres, he mirat aquesta foto".* Quan acabà les explicacions, les altres participants li van comentar a la Magda, que la història que ha explicat havia sigut molt maca.

Titina, 1943
Ollé Pinell

Aquesta va ser la darrera imatge i amb ella ens vam acomiadar. L'educador s'aixecà i els hi donà les gràcies, mentre ells es van començar a alçar de les seves cadires. Jo vaig anar directament a parlar amb el Secretari per donar-li les gràcies i preguntar-li què li havia semblat l'acció educativa. Altres s'acomiadaven ràpidament perquè van comentar que tenien pressa. L'Anna i la Montserrat es van quedar parlant de la darrera història que havia explicat la Magda. L'educador estava amb un grup parlant i de tant en tant, els sentia riure. Vaig escoltar que parlaven de les dues hores que havia durat l'activitat i que elles comentaven que "*s'han entretingut i divertit tant*". Vam sortir de la sala amb en Cebrià, que m'explicà que l'any passat ell també va venir a l'activitat "*dels diaris*" i que trobava que en aquesta "*hem participat més tots*". L'Anna Maria, la Roser i la Paquita estaven parlant del pal del tirabuixons. La Mercè i la Magda van ser les últimes a marxar, tant l'educador com jo mateixa, les vam acompanyar fins a la sortida. Les dues semblaven molt vitals, de fet, la Mercè comentà que "*sempre estic a punt per a fer coses*" i la Magda digué que "*a mi, m'ha agradat molt, aquest sistema*".

Taula 44. Perfil sobre la disposició del temps durant la segona acció

Temps	30'	30'
Activitat de la investigadora i l'educador	La investigadora dona la benvinguda al grup i els explica l'objectiu de la visita. L'educador explica el contingut general de l'exposició,	Demanen a cada participant que visiti les sales expositives, observi les obres i escolli aquelles que l'hi recorda alguna història personal que després vulgui compartir amb la resta de participants.

	esmenta com el comissari ha ordenat les obres i comenta què trobaran en cada un dels diferents apartats.	
Activitat dels participants	Els participants escolten atentament les explicacions de l'educador.	Els participants passegen lliurement per a les sales expositives. Alguns de forma individual, altres en grups reduïts, els participants van comentant les obres. Alguns d'ells fan anotacions en el bloc de notes. La majoria llegeixen les carteles informatives de les obres.
Activitat en grup (educador i participants)	L'educador va passant projectades a la pantalla de la sala d'actes les imatges de l'exposició	Cada participant anirà seleccionant les imatges de les que vol parlar i explicarà en veu alta a la resta del grup el perquè de la seva elecció. Els participants van relacionant les imatges escollides amb fets personals i/o generacionals amb els quals hi han establert algun tipus de vincle. Alguns participants explicaran a la resta de companys les històries personals recordades al voltant de les imatges seleccionades.
Materials	Ordinador Projector Imatges de l'exposició	Ordinador Projector Imatges de l'exposició Llapis Papers

3.3. Recercant noves narraitives al voltant dels objectes: el què diuen les dades.

Des del inici de les diferents visualitzacions de la sessió del dia 8 de juny de 2008 vaig anar anotant tot allò relacionat amb les diferents interpretacions de les obres que feien tant els participants com l'educador i que podien anar des de mers comentaris fins a àmbits temàtics sencers. **En l'anàlisi d'aquesta acció educativa m'interessava fixar-me en els tipus de relacions que s'establien entre l'obra i les memòries dels assistents.** Es tractava de fer sorgir analogies, similituds, afinitats que posessin l'obra en context i la dotessin de relacions amb els seus univers de referències.

3.3.1. De la visió única a la multiplicitat de mirades.

Aquesta acció educativa es proposava **indagar en la narrativitat dels objectes, entès com un exercici d'escriptura-lectura-rescriptura, com una forma alternativa perquè els visitants ampliïn les visions i els significats forjats des del museu**. Conseqüentment, als participants se'ls hi demanà un paper actiu en la construcció del significat de l'objecte. Es tractava de fer ressorgir significats absents que podien arribar a atorgar un nou sentit als objectes gràcies a les mirades dels participants. En aquest cas, l'objecte estava reconstruït pels participants, que li atorgaven un nou significat. D'aquesta manera, els museus poden encoratjar als visitants i, també als seus professionals, a pensar els objectes, en els seus valors i en els seus significats de diverses formes, tot construint uns contrastos consensuats no solament des de la banda dels professionals, dels polítics o des de la diversitat de públics sinó també, atenent a la diversitat de postures que correspon a societats democràtiques (Padró, 2000).

> Educador: *"Les persones grans, només per tot el que han viscut, tenen sempre visions de les coses que a mi, per edat, se m'escapen. Són un col·lectiu molt interessant, capaç d'obrir-te nous plantejaments i noves mirades amb molta facilitat. Molta de la gent gran no ha tingut accés a estudis universitaris i això, de vegades, els fa sentir-se ignorants i vergonyosos a l'hora d'expressar el que senten o pensen respecte a una obra, sobretot si parlem d'art contemporani. Però, si l'educador aconsegueix establir un clima de confiança amb ells, l'èxit de l'activitat vindrà sol, perquè seran ells els que*

acabaran construint tota la narració respecte a l'exposició" (Entrevista amb l'educador, 2009)

"*La primera part de l'acció educativa estarà dedicada a la benvinguda i presentació de la proposta educativa i tindrà lloc a la Sala d'actes del Centre. Amb l'educador acordem que la presentació de l'exposició es farà intentant "desvetllar" el discurs comissarial creat al voltant de les imatges fent un intent per analitzar conjuntament amb els participants el què es diu, qui ho diu, en quin context, per a qui ho diu, etc. En definitiva es tracta situar els discursos que emmarca i amaga la institució, l'exposició o un mateix davant d'una obra (...) El recorregut per a les sales expositives que els hi vam proposar no pretenia que es centrés en la contemplació de les pintures sinó, en una observació activa per tal d'establir algun vincle emocional, cognitiu o vivencial. Es tractava d'allargar el diàleg cap altres qüestions que poguessin ser reflexionades des de les figures dels "Infants"* (Diari de camp de la investigadora, maig 2008)

D'altra banda, l'educador també era conscient que les persones acudeixen al museu acompanyats dels seus sabers, cultures, pors, experiències, etc. (Hein, 1998). En aquesta acció educativa es partia de la idea que cada persona s'apropa a l'art des de la seva pròpia experiència; per tant, no era necessari a priori un coneixement de la història de l'art. Tenint en compte que l'aprenentatge és un procés acumulatiu de construcció de significats que està altament influenciat pels contextos personal, social i físic (Falk i Dierking, 1992), m'he recolzat en l'anàlisi de la interacció entre visitants i objectes ja que, penso que el discurs és un mitjà per estudiar els processos de comunicació on es negocia i es construeix el coneixement. En aquest sentit, aquesta proposta considerava que "*les obres funcionen quan participen en la modelació i remodelació de l'experiència i per tant, en la instauració i reinstauració dels nostres universos"* (Trigo, 2007:180). Conseqüentment, **l'objectiu principal de l'acció educativa era donar l'oportunitat a les persones grans perquè establissin vincles entre l'experiència que viu en el museu i les de la seva pròpia vida.** El que es pretenia és que els participants es comuniquessin amb l'art en funció de la seva pròpia experiència. Tanmateix, també partia de l'experiència adquirida en l'activitat anterior a través de la qual, havia pogut observar que els participants es senten més còmodes quan podien "*utilitzar*" les seves històries personals per accedir al significat.

"Les peces exposades es converteixen en objectes de múltiples mirades. Al fil d'una lectura plantejada com a conversa (Hargreaves, 1996), emergeixen significats, s'evidencien concrecions formals, intencions expressives, es teixeix una xarxa de relacions en que allò expressiu es creua amb allò contextual, el significat amb la percepció qualitativa. Es tracta de minimitzar els aspectes "acadèmics" en l'aproximació a l'art (propis de les lectures de tipus historicista) per afavorir el que, amb Dewey (1949), podríem anomenar "l'art com experiència". Les associacions més audaces, les interpretacions més personals, la capacitat d'imaginar històries poden ser punts de partida vàlids per establir una estratègia de tipus "fil d'Ariadna": a partir de les assercions dels nens o joves, l'educador ha des desfer el cabdell per trobar el camí en que, efectivament, l'art es converteix en una experiència útil i enriquidora." (Macaya i Suàrez, 2007:212)

"*Després de la passejada per a les sales, quan l'educador projectà les imatges a la Sala d'actes en un primer moment els hi va fer preguntes com: què són aquestes obres, què hi ha representat? tots us heu fixat en el mateix o heu vist altres coses?, quin tipus de nens estan representats més habitualment? Us heu fixat en els autors? Tot i ser preguntes que incidien molt en els aspectes formals de les obres, tenien un caràcter obert i exploratori. Eren preguntes que principalment animaven a la participació verbal dels participants i que provocaven un tipus de discurs molt descriptiu per part dels Alumnes de l'Aula. En una segona tanda de preguntes, aquestes de caràcter més interpretatiu, l'educador els hi preguntava en: què et fa pensar aquesta imatge?, us han agradat aquestes pintures?, a què us recorden aquestes figures?*" (Diari de camp de la investigadora, juny 2008)

Com a conseqüència dels plantejaments educatius de l'acció, **en aquest cas s'analitzà la relació individu-objecte artístic, que implica analitzar la relació entre dos cultures**. Segons Trigo (2007), en aquesta relació conflueixen diferents factors que propicien aquest diàleg "*la necessitat de sentir experiències; la relació entre allò que veiem i el nostre bagatge vital (records, sensacions, coneixements, etc.); la recerca de respostes, tenint en compte que l'obra no ens informa de la mateixa manera que en el passat i per tant, el visitant és un subjecte actiu que la majoria de les vegades necessita introduir-se en l'obra perquè pugui existir; la utilització de recursos procedents de nombrosos llenguatges (literari, audiovisual, oníric, etc.) i la pràctica*

freqüent d'aquestes relacions tenint en compte que qualsevol llengua que no es practiqui perd matisos, lèxic, fluïdesa i capacitat de comprensió i resposta" (:180).

> *"Els participants, sobretot, si es tracta de nens d'educació infantil i primària, produeixen discursos espontanis plens d'expressions col·loquials, onomatopeies, associacions amb elements de la cultura popular, etc. És a partir d'aquestes associacions lliures, en les que poden connectar-se (sovint de forma gens "ortodoxa") obres d'art amb personatges televisius o objectes quotidians, quan l'educador de museu ha "d'estirar del fil". Una resposta aparentment banal i desencaminada pot contenir una pista interessant que l'educador ha de desenvolupar. Aquest sol ser la porta d'entrada a la interpretació"* (Gall, Borg i Gall, 1996, citats a Macaya i Suárez, 2007:214).

Ja s'ha dit que Silverman (2001) considera que l'àmbit més natural de l'experiència dels visitants per a la connexió i construcció de significat són el dels esdeveniments i situacions de la seva vida. Així doncs, les persones utilitzen la seva experiència personal per accedir al significat de l'objecte. **En el context museístic, quan els visitants veuen un objecte en el cas que hi estableixin una connexió personal de manera immediata, tindran una història per explicar** (Simon, 2010). És evident que no tots els artefactes mouen una resposta personal. Els relats de vida són sempre individuals i normalment fan referència a aspectes professionals, familiars, culturals o socials, es tracta de comprendre el recorregut d'una persona a través del relat que fa de la seva pròpia vida. El subjecte, en els relats biogràfics, sol estructurar la seva vida en relació amb altres vides o persones i el context social o històric en el que s'ha desenvolupat.

> Mercè: *"Jo també anava vestida així i a mi, encara m'ha impactat una altra cosa... Com que nosaltres érem tres germans, la meva mare no tenia temps de fer-me les trenes i portava el cabell tallat però, com que jo veia que les altres nenes en portaven, jo em feia unes trenes de llana i me les lligava als meus cabells i així, quan jugava amb elles també me les podia tirar cap endarrere*" (Enregistrament de vídeo, juny 2008)

Així mateix, els éssers humans compartim la necessitat bàsica d'expressar a nosaltres mateixos i cap als altres a través d'històries, els significats que construïm. La naturalesa dels museus es presta pel relat d'històries, no només per part dels comissaris i educadors sinó, dels visitants. Els visitants dels museus experimenten i expressen dos aspectes diferents de la seva identitat

quan es relacionen amb les exposicions d'un museu: "*qui soc com individu*" i "*qui soc com a membre d'un grup*". **Els visitants expressen el "*qui soc com individu*" a través de les seves opinions, avaluacions, preferències, coneixement i històries personals**. Tanmateix, un objecte també pot qüestionar el sentit de "*qui soc com a membre d'un grup*", en relació amb una col·lectivitat religiosa, ètnica o cultural, entre altres.

> Cebrià: *"A mi aquest quadre m'ha fet pensar en quan vaig formar part de l'escolania de Sant Feliu. Concretament en un fet que va passar, que va ser la mort d'un altre escolà de sis anys. Vam anar al seu enterrament i va ser molt impactant"* (Enregistrament de vídeo, 2008)

En altres ocasions els membres d'un grup de visitants produiran un significat compartit, basant-se en la seva història comú i en el coneixement que tenen l'un de l'altre. Moltes vegades, **els visitants aprenen noves coses a través de l'experiència i el coneixement passats dels seus acompanyants**. Les persones creen significats en els museus a través del filtre de les seves relacions interpersonals i d'aquesta manera, l'exposició es pot convertir en un camp per a la narració dels relats personals.

> Magda: *"Bé, doncs, l'any 1948 ó 49, quan es va acabar la Segona Guerra Mundial, ens van anunciar que vindrien a Girona unes nenes d'Àustria. Les famílies que ho volien podien acollir-ne perquè estaven passant fam i els havien de treure d'Àustria. A mi em va impactar molt perquè, a la meva època, quasi totes les nenes de la meva edat eren morenes i els ulls negres o foscos, i, aquestes nenes les vam anar a esperar a l'estació de Renfe, que abans era a la Plaça Poeta Marquina, i, aleshores totes anaven amb una bandera perquè això ho va fer l'Acció Catòlica juntament amb el Bisbat, em sembla que anava així.."* (Enregistrament de vídeo, juny 2008)

3.3.2. De l'autoritat a la "*deriva*" interpretativa.

En els museus segons Arriaga (2010b) actualment existeixen dues tendències interpretatives diferents, una de caire més tradicional i l'altre més innovadora. La més tradicional reconeix que les imatges tracten d'alguna cosa, que són portadores d'un o varis missatges i la seva interpretació sol quedar reduïda a la recepció dels significats legitimats pel comissari. Conseqüentment, les propostes educatives plantejades des d'aquesta perspectiva es centren en l'anàlisi de diferents aspectes de l'obra d'art: els formals o estilístics, els històrics, els

biogràfics, etc. Com a resultat, les interpretacions més encertades són les que venen limitades pel context de producció de l'obra d'art i en el cas de conèixer-la, per la intenció de l'artista. Enfront d'aquesta tendència tradicional, hi ha la "*interpretació autoexpressiva*[77] *com a reacció*" que busca la participació de l'espectador a través de preguntes i partint de la idea que la millor interpretació és la que fa l'individu, sense manipulació i sense informació rebuda. Per això **els educadors inciten als espectadors a parlar d'allò que veuen, pensen, senten, sense posar límits a les seves interpretacions.** En aquests casos es pot argumentar que aquestes pràctiques parteixen d'una visió antiessencialista de l'obra d'art: l'obra no té una essència, un missatge i per això, no es posen límits a la interpretació i es rebutja aportar informació per tal que els espectadors siguin lliures a l'hora de crear els seus propis significats.

> "*En opinió de Cheryl Meszaros (2007) molts factors han contribuït al triomf d'aquest tipus de pràctiques. Primer l'elecció selectiva dels museus de certs models constructivistes que consideren que el coneixement "rebut" és opressiu i pedagògicament enrederit i que la interpretació individual recolza la democràcia i el pensament educatiu progressista. El segon factor és "el profund i omnipresent canvi en l'autoritat interpretativa (...) que es trasllada de la veu de l'autor a la "pròpia obra" i ara al "individu". El darrer factor és l'extrem individualisme promogut des del neoliberalisme i el neoconservadorisme i reafirmat per l'economia de mercat*" (Arriaga, 2010b:7)

D'aquesta manera els visitants, que són animats a expressar qualsevol pensament, queden sotmesos a un acte de satisfacció autocomplaent, marcat per una nova forma d'expressionisme en aquest cas, verbal. Segons Arriaga (2010b) **en aquestes situacions es cau en una "*deriva*" interpretativa de poc interès educatiu en la que les obres i les exposicions es queden com una simple excusa per a dialogar** o per a introduir algun coneixement sobre alguna cosa que l'obra d'art pot ajudar a justificar. Per això, amb la intenció de "*no manipular*" al visitant, rebutgen oferir-li cap tipus d'informació i celebren la suposada "*no intervenció*" de l'educador. L'autora proposa trobar un camí entremig entre "*l'autoritat i l'autonomia*", per una banda reflexionant sobre de quina manera ens apropem a les obres, identificant quin tipus de tradicions de creació de significat i de comprensió estètica son convocades en l'acte

[77] L'expressió "*interpretació autoexpressiva*" prové de "*l'autoexpressió creativa*" que va tenir lloc en l'àmbit de l'educació artística escolar a Espanya a partir dels anys 70.

d'interpretació i de l'altra, sent conscients dels objectius que volem que guiïn les nostres pràctiques educatives.

> Educador: "*En aquesta acció ens vam proposar obviar en tot moment les qüestions d'autoria, tècnica o estils artístics (...) Per tant, no el vam utilitzar el contingut del catàleg (...) El que ens interessava era com entrellaçar les vivències personals dels participants*" (Entrevista amb l'educador, juny 2009)

Davant d'aquest panorama, les preguntes que ens hauríem de fer serien: "*quins límits i criteris estableixen els educadors per a la interpretació?; en quins aspectes de les imatges es centren per a l'anàlisi interpretatiu? en qui recau l'autoritat interpretativa?*. No es tracta de deixar als visitants sense recursos perquè "*sense idees rebudes, i sense coneixement previ, no hi ha forma de generar una interpretació individual*" (Meszaros, 2007:18). Es tracta de dissenyar pràctiques educatives que tenen com a punt de partida l'apropament a les obres que es fa des d'allò personal (què penso, què sento, amb què relaciono l'obra, què em suggereix, què em recorda, etc.), les maneres personals i subjectives a través de les quals els visitants creen significats (com a través de les experiències de vida, opinions, imaginacions, memòries, fantasies, etc.) però no com a resultat final o més desitjat de l'experiència museística. **Les associacions personals han d'esdevenir la base des de la que explorar l'obra d'art** però, han de ser qüestionades i ampliades si volen convertir-se en alguna cosa més que simples associacions (Charman, 2006:57).

3.4. Què em va portar a canviar i pensar en una nova acció?

Una vegada analitzat tot el material de la segona acció es pot dir que el més positiu hagués sigut incorporar les veus de les persones grans participants des del principi del projecte expositiu. És a dir, que les seves visions haguessin il·luminat l'elaboració del guió per a l'exposició. **S'haguessin pogut dur a terme converses entre els membres de l'Aula i d'aquesta manera s'hagués pogut transmetre la "*memòria social*" dels objectes a altres col·lectius**. D'aquesta manera, les relacions entre memòria, coneixement especialitzat i objectes haguessin esdevingut fonamentals per a la producció de l'exposició. En aquest sentit, és interessant observar l'emplaçament dels objectes en contextos on adquireixen significats relacionats amb l'ús que els hi donen les persones i comunitats. Hall proposa un sistema d'anàlisi dels objectes que es centra en el que s'ha anomenat "*circuit de la cultura*", el qual li

dona igual d'importància als processos de producció, consum, regulació, representació i identitat. En aquest cas s'estaria parlant de les anomenades "*pràctiques comissarials des de l'educació*" emfatitzades des del anomenat "*gir educatiu dels museus*". Es tracta de projectes expositius que faciliten la mediació amb els visitants des d'un posicionament crític i reflexiu, admetent altres veus, altres històries o altres interpretacions que contribueixen a la gènesi de participants actius des de les polítiques d'exposició dels museus.

Es pot dir que els museus han transformat l'interès pels artefactes, com evidència de l'evocació de l'experiència. En aquest paradigma l'atenció es trasllada de les coses als estats subjectius, i es valora el sentit emocional i vivencial sobre el cognitiu. De fet, **les memòries necessiten de les emocions per a ser reconegudes i aquesta associació es fa imprescindible per a l'aprenentatge concebut com una experiència, incloses les emocions i els sentits**. Els components emocionals ajuden a crear una estampa en els nostres records que ens permet recuperar-los. Quan major sigui el valor emocional, major serà l'oportunitat que aquesta informació es quedi a la memòria. Però els museus han d'ensenyar a les seves audiències a relacionar-se amb aquests objectes en aquest nou context. Per tal que els objectes tinguin sentit, hauran de generar experiències que tinguin ressò en la quotidianitat, perquè els individus tendeixen a gaudir les experiències d'aprenentatge quan aquestes es relacionen amb els seus interessos personals i la seva pròpia vida.

Ens vam proposar portar a terme una acció educativa basada en la participació directa, la col·laboració, la negociació i la no-jerarquització de coneixements. Aquesta activitat pretenia conferir el poder a les persones grans tractant el coneixement no solament com una obra productiva sinó, com una via compartida. Un tipus d'acció en la qual els museus utilitzen els objectes que posseeixen per animar a la gent a compartir i discutir els seus records i que es pot convertir en un interessant exercici d'introspecció personal, subratllant el paper i l'autoritat del individu en l'elaboració del significat d'una experiència museística. Conseqüentment, **l'objectiu principal de l'acció era analitzar els propis relats dels participants tenint en compte el seu coneixement previ, les seves experiències i les seves condicions particulars.** Per fer-ho cada un dels participants va escollir algunes imatges amb la qual, el vincle que hi establia era la seva història personal. Els seus comentaris van servir per a descobrir com el significat que donen a les coses s'articula sempre a partir d'un discurs exterior a aquestes, condicionat per situacions personals i contextuals.

Tal com comenten Macaya i Suárez (2007), en les propostes educatives que busquen el procés de construcció conjunta de significats, pren una gran rellevància el llenguatge com a vehicle de coneixement i conseqüentment, les preguntes plantejades per a l'educador i les respostes dels participants, que tracen camins que exploren vies d'interpretació i apreciació de les obres. Així doncs, davant de l'hipotètic interrogant de "*quin tipus de preguntes poden formular els educadors als participants per tal d'estimular la construcció de coneixement a través de la negociació de significats?*" els autors, des de la seva experiència en el Museu d'Art Modern de Tarragona, proposen una primera fase formada per a preguntes de "*caràcter exploratori i focalitzador*", conscients que els resultats que donen són de tipus descriptiu. Mentre que en una segona fase es proposarien preguntes que faciliten l'establiment de relacions entre l'obra i els coneixements previs dels assistents. Es tracta de fer emergir analogies, similituds, afinitats que posin l'obra en context, la dotin de relacions amb l'univers de referències dels participants.

V. CONCLUSIONS

"La solució és fixar-nos metes que donin significat a la nostra existència, és a dir, dedicar-nos desinteressadament a persones, grups o causes. Submergir-nos en el treball social, polític, intel·lectual o artístic, i desitjar passions que no impedeixin tancar-nos amb nosaltres mateixos. Apreciar als demés a través de l'amor, l'amistat, de la compassió. I viure una vida entregada i de projectes, de forma que puguem mantenir-nos actius en un camí amb significat, inclòs quan les il·lusions hagin desaparegut"

Beauvoir, 1970

1. Reconeixent els símptomes... Identificant la malaltia...

Es pot dir que aquesta és una tesi de diagnosi i d'exploració al voltant dels programes educatius per a persones grans als museus perquè esdevé un tema nou i no hi ha un cos teòric ampli sobre els temes. Diagnosi i exploració entès com el "*conjunt de pràctiques adreçades a la determinació d'una situació concreta*", en aquest sentit vull dir que, **en aquesta recerca, es pot veure més el procés que un resultat en si mateix i per tant, es podria dir que no deixa de ser una "*narració en construcció*"** (Greene, 2005:11). El diagnosi va incloure com a mètode principal per una banda, la revisió de les principals referències bibliogràfiques per determinar quina era la situació en relació als temes objecte d'estudi i de l'altra, l'anàlisi d'alguns dels programes educatius destinades a les persones grans d'alguns museus espanyols. L'exploració va comprendre la realització de dues accions pràctiques dutes a terme al voltant de dues exposicions amb alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG. Tot plegat, ha fet possible apuntar un diagnòstic i esbossar algunes propostes de millora. La intenció d'aquest darrer capítol dedicat a les conclusions és la de rescatar les principals reflexions que han anat sorgint al llarg del treball per finalitzar amb una sèrie d'idees que es poden obrir i ser represes en futures investigacions.

En primer lloc, amb la voluntat de reflexionar si els museus podien esdevenir espais d'educació al llarg de la vida, vaig fer una re-lectura de les institucions museístiques centrada en alguns dels dilemes que es plantegen avui dia pel que fa, principalment, a la seva relació amb els visitants, la presentació de les col·leccions i exposicions i consideració dels seus professionals. En aquest punt m'adono que el museu com a institució està travessant un període de trànsit en el qual es revisa la seva missió, les seves funcions i els seus professionals. Fruit d'aquest context han aparegut nombroses terminologies que fan referència als museus com a "*llocs d'escrutini públic*" (MacDonald, 1996), "*zones de contacte*" (Clifford, 1997), "*post-museus*"

(Hooper-Greenhill, 1999), "*museus de les comunitats*" (Gurian 2006), "*museus compromesos*" (Black, 2005), "*museus participatius*" (Simon, 2010). De totes aquestes definicions he observat que la majoria de connotacions tenen com a denominador comú un reforçament de la funció social de la institució. En aquest sentit es posa de manifest que, **el replantejament de la cultura museística actual passa principalment per la redefinició del seu paper socio-cultural**. Recentment s'ha dit que "*assistim a una nova concepció del rol social del museu i de la seva funció pedagògica a la societat del segle XXI*"[78]. En aquest sentit, em situo més propera als postulats de la museologia crítica que de la tradicional o analítica, que advoca per una reconstrucció del museu com a construcció social i que per tant, els museus haurien de mostrar els contextos dels objectes per poder-hi dialogar. A més, tant els públics com els professionals són concebuts com a "*creadors de coneixement*" i tots generen discurs. En aquest sentit, han estat claus les aportacions de Hooper-Greenhill (2000) que m'ha apropat a una nova noció de museu que dur a terme una reconsideració de les pràctiques museístiques en relació a la interpretació i creació de significat i conseqüentment, el converteix en una comunitat d'aprenentatge. Des del vessant públic dels museus, el treball de Black (2005) ha estat interessant perquè es planteja què vol dir un museu compromès amb el canvi social considerant que és aquell que s'entén com "*una realitat dinàmica, en continu procés de reconstrucció i obert a tots aquells aspectes que formen part de les persones*". Per la seva banda, Simon (2010) parla de les tècniques de participació dels museus pe tal que els visitants es converteixin en "*participants culturals*". Per a l'autora una institució cultural participativa és aquella on els visitants poden "*crear, compartir i connectar*"[79] uns amb els altres al voltant dels continguts del museu. Conseqüentment, en una institució participativa es convida als visitants a respondre i afegir les seves creences i opinions al voltant dels artefactes culturals i d'aquesta manera, el museu dóna suport a experiències de contingut multi-direccional.

Aquesta reflexió em va conduir a parlar dels vertaders protagonistes dels museus, els seus públics, centrant-me en les persones grans com un dels públics emergents i contribuint per tant per una banda, a la seva invisibilitat actual dins dels museus i per l'altra, a presentar les institucions museístiques com una alternativa de lleure on es duguin a terme propostes educatives de caràcter cultural que fomentin la participació activa d'aquest col·lectiu. El desenvolupament de tot tipus de públics és un dels objectius primordials dels museus actuals i

[78] Text extret de la presentació de les Jornades: "*El complex educatiu: (des) trobades entre polítiques culturals i pedagogies*", 8 i 9 de juliol de 2011, La Virreina Centre de la Imatge, Barcelona.

[79] Simon (2010) entén per "*crear*" el fet que els visitants aportin les seves pròpies idees, objectes i l'expressió creativa a la institució; per "*compartir*", el fet que la gent discuteix, portar a casa i redistribueix, tant el que veuen com el que fan durant la seva visita i "*connectar*" comprendria que els visitants es socialitzen amb altres persones i amb el personal del museu.

s'ha convertit en tema de debat i de permanent reconsideració per part dels seus responsables. M'allunyo tant de la concepció del visitant com espectador abstracte i intuïtiu pròpia de les seves institucions modernes, com de la identificació dels públics com a consumidors pròpia de la indústria cultural (Kotler i Kotler, 1998) que, encara que, reconeix les seves diferències, ho fa amb els criteris del màrqueting. És clar que des dels museus s'ha tendit a una homogeneïtzació dels visitants per a categories fixes partint dels interessos dels professionals i no dels públics. En aquest àmbit, **sembla necessari que els museus re-defineixin què entenen per públics ja que, hi ha una consideració dels visitants des d'una vessant molt tradicional**. M'aproparia a la noció de públics de Warner (2008) quan diu que es constitueixen de formes obertes i imprevisibles en el propi procés de la construcció dels discursos, a través de les seves "*maneres de trànsit, de circulació*". En aquest cas, els públics adquireixen un paper actiu de productor que pot permetre per tant, l'aparició d'articulacions noves, de noves formes de sociabilitat. Conseqüentment, els museus han de permetre ser utilitzats de maneres diferents i no jerarquitzar-ne cap ús.

Precisament l'educació ha estat una de les eines que els museus han utilitzat per apropar-se als seus públics. En aquest sentit, el fet educatiu tot i que no ocupa una posició estratègica dins dels museus, sovint s'ha instrumentalitzat és a dir, ha servit per fer arribar recursos al museu però, que no ha repercutit en si mateix sinó que, "*la funció educativa s'està utilitzant com a cep per dotar de recursos al fet comissarial*" (Acaso, 2011b). En aquest treball es parteix de la base que l'educació al museu va més enllà de transmetre els continguts expositius o de proporcionar-los-hi una experiència d'oci o diversió, l'entenc com un acte de reflexió i de creació de noves narratives igualment vàlides i significatives que les proposades per a la pròpia institució (Roberts, 1997) i de fet, **alguns museus comencen a replantejar-se l'educació al museu i a considerar que, la seva finalitat ha de ser la de crear coneixement i possibilitar la construcció de significats**. Conseqüentment, el coneixement esdevé una veu compartida que involucra a la comunitat en la interpretació de les col·leccions. Conseqüentment, els visitants i els professionals es veuen a si mateixos com a aprenents dins del context museístic. M'interessen els estudis que reconeixen que una visita a un museu pot influir en la identitat d'una persona, tant a nivell individual com col·lectiu, a partir de la interacció entre els seus antecedents, les seves reaccions als objectes i la pròpia experiència en el museu (Hooper-Greenhill, 2000, Falk, Dierking, Adams, 2006). Aquests estudis es situen a la vora de la tendència constructivista en els museus que té en compte que, el context social i humà de les persones que aprenen, influeix en el seu procés d'aprenentatge i per això, parteix que el coneixement no es deriva de la manipulació de símbols sinó de la interacció, i que no es

produeix al cap del individu sinó, en relació amb l'activitat i les situacions en les que es desenvolupen (Hein 1998).

En el darrers anys s'han produït canvis demogràfics importants com l'augment de les persones grans que ha comportat una reforma dels programes educatius dels museus. Des dels anys setanta els museus havien centrat la seva oferta educativa en el públic escolar deixant de banda, altres els altres col·lectius. En coseqüència, els educadors sempre han estat relegats a representar el públic escolar i en el cas que s'hagin incorporat nous públics, com ara la família o les persones grans, aquests són tractats sota les referències i la metodologia usada per al públic escolar. Aquest fet, sumat als mites i estereotips negatius al voltant de les persones grans han provocat que els museus no s'interessin per les persones grans com un públic objectiu. Amb tot, darrerament s'han dut a terme alguns projectes interessants en diversos museus com el Museo Patio Herreriano de Valladolid, l'Artium de Vitoria, el MUSAC de Lleó, molts dels quals tenen com a denominador comú l'ús de les narratives individuals com una via d'accés a la interpretació de les obres artístiques. **En aquesta revisió d'algunes propostes educatives per part de museus espanyols que s'ha dut a terme s'observa com realitzant processos educatius a través dels quals els participants puguin projectar les seves narratives personals sobre els objectes museístics, els participants es transformen en recursos pel propi museu**. La majoria d'aquestes projectes buscaven connectar els objectes del museu amb els diversos públics (en aquest cas, les persones grans) a partir de les experiències[80] pròpies de cada cultura.

Una vegada identificats els signes, es va procedir a la fase d'exploració que, en aquest cas, es va traduir en una implicació activa de la investigadora cap a l'estudi a través de l'elaboració de dues accions educatives al voltant de dues exposicions temporals que es van portar a terme gràcies a la participació dels alumnes de l'Aula d'Extensió Universitària de la Gent Gran de la UdG i dels dos educadors del Centre. Les propostes pretenien donar forma a l'educació als museus enfocada a les persones grans considerant que, tant els actors com l'escenari, disposen d'un important capital cultural. **Les dues activitats, que pretenien descobrir estratègies de participació actives, mostraven dues maneres diferents de fer arribar una exposició a les persones grans potenciant-los com agents actius en la construcció de significat.** La primera acció es va proposar ajudar als visitants a relacionar-se d'una manera

[80] L'experiència de les persones i del seu món serveix com a base per a relacionar aquesta experiència amb altres àmbits i construir relacions complexes des d'allò micro, l'experiència en allò quotidià, fins a allò macro (Rodrigo, 2007c).

més personal amb les obres. L'objectiu principal era que els visitants fossin conscients que els significats són construïts i no inherents a les obres i que per tant, ningú té l'autoria o la legitimitat per a la construcció d'aquests significats. En aquesta acció un dels principals objectius va ser '*deconstruir*' la imatge que la gent té del comissari, de l'expert amb la intenció de fer palès que les interpretacions són subjectives i parcials i donar la sensació que són propostes, més que respostes definitives. La segona acció tenia com a objectiu principal donar l'oportunitat a les persones grans d'establir vincles entre les experiències al museu i les de la seva pròpia vida. En aquest cas, les imatges de l'exposició, protagonitzades per infants, es seleccionaven tenint en compte la seva capacitat narrativa la qual havia de permetre als assistents parlar dels entreteniments, les vestimentes, els paisatges, etc. Així doncs, a través de les narratives individuals i col.lectives dels participants ens proposàvem desvetllar noves interpretacions al voltant dels objectes museístics.

Una vegada detectada la carència, en aquest cas **la invisibilitat de les persones grans en els museus i conseqüentment, l'escassa programació actual de propostes educatives per aquest col·lectiu**, aquesta tesi no ha pretès donar una solució única i universal al problema sinó, aportar algunes consideracions a tenir en compte extretes d'uns resultats concrets que espero serveixin per a reflexionar, estimular i debatre com abordar aquesta mancança actual dins del context museístic, obrir noves vies d'investigació, crear possibilitats, generar dubtes i cercar altres diàlegs.

2. Alguns entrebancs al llarg del camí...

Abans de començar abordar les conclusions de la tesi doctoral, vull recórrer breument quines han sigut les dificultats amb les quals m'he trobat al llarg d'aquest recorregut que ajudaran a entendre millor el resultat de l'estudi. Tanmateix serviran per mostrar tot allò que après durant tot el procés de l'estudi. La manca de materials que tractessin el col·lectiu de les persones grans en el context museístic és la primera dificultat amb la que em vaig trobar sent les principals referències teòriques els estudis de Hooper-Greenhill (1992, 1994, 1998, 1999, 2000), Silverman (1995, 2001, 2002, 2010), Roberts (1997), procedents del món angló-saxó i en el terreny espanyol les aportacions de Pastor (1999, 2001, 2003, 2004), Padró (2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2011), Fontal (2003, 2004, 2006, 2007, 2008), F. López-Cao (1998, 2002, 2003, 2006, 2007, 2008), Acaso (2007, 2008, 2009, 2011, 2012). Així doncs, **al no poder partir de fonts bibliogràfiques concretes sobre el tema objecte d'estudi, la tesi té un marcat**

caràcter descriptiu i exploratori que esperem que en un futur pròxim les dades que s'aporten puguin ser tractades des d'un vessant més interpretatiu i crític.

La recerca tenia com a principals protagonistes, les persones grans. Abans de començar a endinsar-me en aquest camp, vaig trobar-me amb un garbuix de termes que fan referència al mateix col·lectiu: gent gran, tercera edat, sèniors, jubilats, etc. En aquest sentit, tal com assenyala Midwinter (1992), **cal elaborar un nou llenguatge que redefineixi l'univers real que convoca les persones grans, fruit dels diferents supòsits sobre la vellesa, que permetin al mateix temps enfocaments diversos per encarar-lo i estudiar-lo amb profunditat i coherència**. Una xarxa terminològica menys determinista i conductista i que parteixi de l'experiència dels professionals que treballen amb les persones grans, així com de les pròpies veus dels components d'aquest col·lectiu. Aquesta és justament la primera tasca que ha d'assumir qui es proposi investigar en i amb aquests grups, amb l'objectiu de coneixe'ls millor i contribuir a la seva optimització de manera més pertinent. Com ja han escrit Sáez (1997), el col·lectiu de les persones grans ha de replantejar-se com una construcció social; una construcció en la que fins ara, han tingut molt poc protagonisme els autèntics actors. Tanmateix la majoria d'estudis dedicats a les persones grans s'ubiquen en el camp assistencial i gerontològic. El pas de l'estudi de les persones grans deixant de banda el punt assistencial per considerar-los agents actius en el món cultural i en concret, en els museus ha estat un gran novetat.

Pel que fa a pràctiques educatives destinades a les persones grans, aquesta tesi es proposava allunyar-se de les intervencions de caràcter preventiu i compensatori i concebre l'educació en aquesta etapa de la vida com un factor de creixement i de progrés. Aquest treball s'emmarcava dins de les propostes educatives orientades a la promoció de la saviesa, les relacions intergeneracionals, l'ús de les narratives vitals, etc. En aquets cas, més que un entrebanc, el que vaig trobar és que **queda molt camí per recorrer en les relacions entre l'educació i les persones grans especialment si es considera que el procés d'envelliment demogràfic és creixent i canviant tenint en comte que les característiques i necessitats educatives de les pesones que vagin envellint seran sensiblement diferents a les generacions precedents**. És veu necessari la consolidació del discurs educatiu mitjanaçant la implicació activa de la persona gran en el seu procés d'aprenentatge a través del diàleg, la transmissió dels seus propis sabers i experiències com a continguts educatius, l'aprenentatge en connexió amb altres grups d'edat, etc. En definitiva, estratègies ue afavoreixin un aprenentatge actiu, significatiu i compartit (Serdio, 2008).

D'altra banda, a l'hora de la recerca de programes als museus dirigits a aquest col·lectiu em vaig trobar que la major part d'institucions no duen a terme una oferta educativa específica per a les persones grans ja que, normalment els inclouen amb el públic general. Per tant, hi ha una falta de reconeixement per part de la majoria de museus de les persones grans com a públic específic o almenys amb unes necessitats concretes. Tot i que, els darrers anys, alguns museus han creat propostes interessants de *"programes en context*", són molt pocs els que tenen a les persones grans com a protagonistes. Una altra complicació al llarg del procés ha sigut que **les propostes educatives realitzades en els museus destinades específicament a les persones grans no han tingut continuïtat dins de la programació permanent dels museus** i **per tant, han esdevingut experiències temporals i transitòries**. Amb tot, hi han hagut experiències molt interessants conceptualitzades, elaborades i portades a terme precisament pels educadors d'alguns museus espanyols com per exemple, el del Museu Patio Herreriano (Valladolid) amb "*La memòria de les imatges*" o el de l'ARTIUM Centre-Museu Basc d'Art Contemporani (Vitòria) amb "*Records compartits*" que tenen com un dels seus objectius recuperar les veus de les persones grans escoltant les narratives individuals i col·lectives amb la finalitat de compartir les seves memòries personals, generacionals o propostes com la de la Fundació Pilar i Joan Miró titulada "*ArtUOM*" on els participants desenvolupaven un treball d'investigació amb l'ajuda dels educadors al voltant d'una artista contemporània proposant una nova exposició a partir del seu propi disseny, producció i instal.lació.

Des dels inicis de la tesi, quan tot just em trobava en el seu propi plantejament, sempre vaig tenir clar que no duria a terme una investigació de caràcter quantitatiu, científic i objectiu sinó que, el meu interès era dur a terme una proposta d'investigació més personalitzada, pròxima, contextualitzada (Harding, 1996). L'adscripció a un determinat enfocament metodològic, en aquest cas el qualitatiu, comporta assumir uns determinats posicionaments o plantejaments de sortida. **Dins de l'àmbit de la recerca qualitativa em vaig trobar amb les dificultats pròpies d'aquest tipus de perspectiva d'investigació sobretot, a l'hora d'interpretar les dades tenint en compte que, al llarg del procés, la investigadora es converteix en part de les interrelacions i en co-constructora de significats**. Conseqüentment, la investigadora estudia la realitat en el seu context natural respectant com succeeix, tractant de donar sentit als esdeveniments en funció dels significats que té per a les parts que intervenen. El fet que la que majoria del material a analitzar tant en la primera acció com en la segona fossin orals tot i que, permetia que els participants fossin més espontanis en els seus discursos, dificultava la tasca de la investigadora a l'hora de codificar els resultats. A més, per tal d'abordar la preocupació de la

credibilitat de la recerca es va creure necessari descriure el procés d'investigació amb precisió i de manera acurada perquè les mesures fossin vàlides i contrastables.

D'altra banda, la investigació vinculada a l'acció és una metodologia poc habitual en les recerques sobre museus. L'eficàcia de la investigació en l'acció es mesura no tant per la seva contribució a resoldre problemes com per la capacitat de canvi que hagi generat entre els qui la realitzen. Per tal de contribuir a un canvi social, a una millora educativa, comencem per un canvi més profund en nosaltres mateixos. Pot resultar estrany i fins i tot poc comú en un treball d'aquest tipus però, **en aquesta tesi especialment a la part dedicada al disseny de la recerca i a l'anàlisi de les dades, he volgut donar importància al procés de participació, diàleg i negociació conjunta de les parts implicades** mostrant la pluralitat de pensaments, opinions, punts de vista de les persones implicades i com a vegades fins i tot, no s'ha arribat a cap consens. Per tant, l'escriptura utilitzada ha estat de caràcter molt narratiu i descriptiva.

3. A mode de conclusions: "*tancant una porta i obrint altres finestres*".

En aquest punt s'expliciten les conclusions a les que s'ha arribat en aquesta recerca, contemplant la idea que pugui tenir una continuïtat en un algun futur i tenint en compte que "*l'elaboració de conclusions no és la fase final del procés; pot ser l'inici de noves investigacions que van generant de forma progressiva*" (Pérez Serrano, 1994:113). En aquest cas, s'ha arribat en aquesta fase de la tesi després d'haver recollit i analitzat les dades i haver passat per una reflexió sistemàtica i crítica de tot el procés de recerca. Aquesta és una tesi que ha analitzat un context concret i una comunitat específica i que per tant, ha estudiat una realitat determinada que segurament s'apropa a algunes però que, també en queda lluny d'altres. Conscient que ha arribat el moment de trobar les respostes a les preguntes inicialment formulades, he cregut convenient presentar les conclusions al voltant dels quatre grans eixos tractats, tant en el marc teòric com a la recerca, que són: els museus, les persones grans, els programes educatius i les accions educatives posades a la pràctica.

3.1. En relació a les institucions museístiques: sobre les possibilitats de canvi

- Des de diversos organismes internacionals i especialment **des de la UNESCO s'ha assenyalat la importància que podrien tenir els museus com a llocs ideals per a l'aprenentatge permanent de les persones grans.** En aquesta mateixa línia, experts del món museístic (Hooper-Greenhill, 1998) han assenyalat que els museus esdevenen

espais idonis per dur a terme un aprenentatge al llarg de la vida perquè "*s'hi poden practicar les habilitats que necessitem posar en marxa a la vida real, connecten amb els móns dels visitants, són espais propis pel desenvolupament d'intel·ligències múltiples i reforcen l'autoestima dels educands*" (:191). Al mateix temps, també indiquen com aquests podrien esdevenir un mitjà per ajudar a combatre els estereotips negatius que envolten a les persones grans, deixant-los de veure com audiència desmotivada, reticent i amb poc interès cap a la vida cultural, i promovent-ne una imatge positiva. Però, actualment el paper que juguen les institucions museístiques en la pràctica de l'educació d'adults és marginal i en el context museístic no es reconeix la seva contribució com a llocs d'educació cultural per aquest tipus de col·lectiu. Fins ara, els museus han estat molt apartats del desenvolupament de l'educació permanent de persones grans.

- Tot i que els museus han mostrat la seva preocupació per a connectar amb públics habitualment llunyans als espais museístics, dotant així d'una dimensió social a la seva tasca, aquests encara veuen lluny a les persones grans com a recurs per a desenvolupar programes o exposicions. **La major part de museus no tracten a les persones grans com un col·lectiu específic dins la seva oferta i sovint, quan es parla d'aquest col.lectiu es fa pensant en les "*necessitats especials*" que requereixen durant les seves visites**. Per tant, poques vegades, es parla de les aportacions que les persones grans poden fer a les pròpies institucions utilitzant per exemple, les narratives individuals com una via d'accés a la interpretació dels osbjectes museístics, via que es revela particularment suggeridora en el cas de les persones grans atesa la importància de la memòria en la seva experiència vital.

3.2. En relació a les persones grans: de visitants oblidats a audiència emergent

- La situació i el context que envolta les persones grans està sent objecte de debat[81] i de fet, des dels anys vuitanta fins a l'actualitat, s'han anat succeint una sèrie de fites

[81] L'any 1982 es va celebrar la I Assemblea Mundial sobre l'Envelliment i es va formular el Pla d'Acció Internacional de Viena sobre l'Envelliment. A nivell nacional es pot destacar el Pla Gerontològic de 1992 com un dels primers referents i es considera la primeta resposta global, social i política en matèria de persones grans. La continuació d'aquest Pla es troba en el Pla d'Acció de les Persones Grans 2003. L'any 1999 es va proclamar l'Any Internacional de les Persones Grans amb el lema "*Una societat per a totes les edats*". Al 2002 es celebrà a Madrid la II Assembla Mundial sobre l'Envelliment. Es crea l'Observatori de Persones Grans que es defineix com un instrument públic que pretén contribuir a la millora de les polítiques d'atenció a les persones grans. En paral·lel a la celebració de les Assemblees Mundials sobre envelliment, s'han celebrat a l'any 1998 sota el lema "*Les persones grans davant del*

significatives que han contribuït en major o menor mesura a la seva visualització. Amb tot, els termes, les connotacions i els mites sovint negatius que acompanyen aquest sector de la població són un reflex de la càrrega social amb la que la societat ha posicionat a les persones grans dins de la seva estructura. Pel que fa a la terminologia hi ha una falta d'acord entre els propis països de la Unió Europea[82] per utilitzar un mateix llenguatge per a referir-nos a aquest col·lectiu des de tercera edat, persones d'edat, persones grans, ancians, jubilats, pensionistes, etc. També des dels museus sovint es veuen a les persones grans com una audiència desinteressada cap al "*món de la cultura*" en general incloent, l'hàbit de les visites als museus i exposicions. Com a resultat, **la major disponibilitat de temps lliure de les persones grans, actualment, no es tradueix en un increment de participació en activitats d'oci de caràcter educatiu i cultural com podria ser la visita a un museu**.

- Avui dia des de la majoria de les Aules d'Extensió Universitària s'aplica un model educatiu que s'entén com a procés exclusivament tècnic, asèptic, neutral, independent dels actors que el dissenyen i hi participen. Aquesta tendència redueix l'educació a una sèrie de dades objectives i factuals i per tant, no dona joc a la implicació de veus personals. Els actors no compten en la construcció del coneixement: uns executen i els altres són receptors. Aquesta tendència educativa obvia els repertoris personals acumulats al llarg de les vides de les persones grans i com diu Saéz (2005), aquesta perspectiva resulta fonamentalment "*des-educativa*". De moment, **no hi ha iniciatives educatives, ni des de les Aules d'Extensió Universitària ni des dels museus, que donin importància a les formes personals i subjectives (experiències de vida, opinions, imaginacions, memòries, etc.) en el procés de construcció de significat conjunt**.

3.3. En relació als programes educatius: explorant experiències de participació activa

- Des dels museus es parla de l'accessibilitat dels públics sovint fent referència només a l'accés físic deixant de banda, el cultural, social o intel·lectual. Però, alguns autors (Hooper-Greenhill 1999, Black, 2005) han subratllat que la qualitat de la visita al museu depèn en gran mesura de l'accés social i intel·lectual. Actualment, en el cas de les persones grans les principals barreres que exclouen a aquest col·lectiu a participar

segle XXI: cap a una major qualitat de vida". El segon congrés celebrat l'any 2011 portava el lema "*Una societat per a totes les edats*".

[82] Organització Mundial de la Salut (OMS) clasifica a las personas entre 60-74 anys com a persons d'edat; les que es troben entre els 75-90 anys com a ancianes, i les majors de 90 anys com a "*molt velles*".

d'activitats culturals són l'educativa i la social. La primera es refereix a que moltes persones grans de l'actual generació no van acabar l'escola i sovint, la indiferència cap a les arts i els museus emmascara l'autopercepció de la incapacitat de comprendre'ls mentre que la segona es fixa en que moltes persones grans es troben soles i per tant, es senten atrets per activitats on hi hagi interacció social. Per eliminar aquestes barreres i per tant, fomentar l'accessibilitat intel·lectual, cultural, emocional i social dels visitants en general i de les persones grans en particular, **els museus haurien de programar activitats on es dugui a terme una articulació més apropiada i propera entre la construcció humana de significat i les pràctiques museístiques** (Silverman, 1995). Precisament una de les formes més útils per a construir nous significats és utilitzant experiències passades o records dels propis individus com a base pel a crear nous aprenentatges.

- Des dels organismes internacionals (UNESCO, ICOM, CONFITEA) es posa de manifest que els programes educatius oferts pels museus tendeixen a estar estructurats conforme als models tradicionals de classes magistrals, considerant als seus públics com a receptors passius, a qui s'ha d'indicar com han d'interpretar una col·lecció. Per tant, es pot dir que les tendències educatives més arrelades, tant als museus com a les Aules d'Extensió Universitària o Universitats per a Majors, han dotat als públics d'un paper passiu sense reconèixer el fet que les persones interpreten activament les seves experiències des del punt de vista de factors individuals i socials, inclosos els seus antecedents, els seus pressupòsits culturals, el seu nivell de coneixements, etc. **En aquesta recerca s'ha dibuixat una tendència educativa basada en les reminiscències de les persones grans tenint en compte la importància que té el record com a base per a l'ensenyament i aprenentatge d'aquest col·lectiu**. En aquest cas, la memòria esdevindria un mecanisme fonamental per a la construcció de significat tenint en compte que el visitant intenta ubicar el que troba dins del context de la seva experiència (Hein, 1998).

3.4. En relació a la figura de l'educador: el mediador d'una "*relació experiencial*"

- Pel que fa als educadors com a professionals dels museus, cal dir que ja fa anys que es parla de qüestions relatives a la seva professionalització, el seu status, la seva relació tant amb la institució com amb la resta d'agents del museu i sembla complicat aconseguir algun canvi al respecte, sovint, perquè els directius no hi estan implicats i la

continuïtat del procés de la consolidació d'aquesta figura es fa més problemàtica. En aquest sentit, fins i tot l'ICOM ha manifestat la seva voluntat per a contribuir en la professionalització dels educadors de museus destacant la necessitat que els propis educadors facin aportacions al seu camp d'estudi a través de les publicacions, que fomentin la seva curiositat intel·lectual, la seva iniciativa i la seva capacitat de lideratge. Per aquest motiu, **els educadors de museu esdevenen els "*altres*" protagonistes de la meva recerca perquè la majoria d'experiències educatives per a persones grans amb plantejaments propers als de la museologia crítica han estat ideats, elaborats i duts a terme per ells**.

- La figura de l'educador esdevé clau per a desenvolupar aquests programes educatius en els museus. Ara bé, per a fer-ho els museus haurien de deixar de veure a l'educador com un transmissor o facilitador (López, 2009) que "*apropa*" la cultura del museu a tots els públics i converteix la visita en un acte lúdic i amè. S'hauria de veure a l'educador com un "*mediador*" que es relaciona de forma diferent amb el discurs del museu, no agafant-lo com a discurs unívoc sinó, introduint els seus propis coneixements i reflexions en la seva pràctica professional i a més, la seva concepció del visitant hauria de ser la d'un subjecte que disposa de coneixements específics i que respon de forma activa, reflexiva, davant de les obres. **L'educador esdevé algú que promou interrogants en els visitants, que faciliti connexions entre els objectes culturals i les memòries i històries culturals que el visitant disposa i que fomenti una "*relació experiencial*"** (Gurian, 2006) del visitant amb el conjunt de l'exposició, permetent utilitzar el museu i el que aquest reculli de forma significativa per a construir significat per si mateix.

3.5. En relació a les accions educatives de la recerca: buscant alguna cosa més...

- Tenint en compte que els estudis de públics relacionats amb les experiències dels visitants en els museus (Doering, 1999) estableixen que les exposicions i els programes educatius que més els impacten són aquells que "*ressonen, facin eco*" en les seves pròpies narratives i s'apropen i enriqueixen els seus punts de vista els que resultaran més satisfactoris pels visitants, **les dues accions educatives van aprofundir en les anomenades "*experiències introspectives*" dels visitants (records, sensacions, imaginacions, vivències) a través de diferents exercicis de rememoració**. Les dues experiències que es van dur a terme s'emmarcaven dins d'una perspectiva

constructivista del procés d'aprenentatge de les persones grans allunyant-se de les estratègies educatives més comunes destinades a aquest col.lectiu que busquen el mer entreteniment o l'atenció assistencial (prorames d'adpatació a la jubilació, alfabatització, programes universitaris, programes d'educació per a l'oci, programes d'entrenament de memòria, etc.).

- **En les dues accions de la recerca pretenien a través de l'estímul emotiu o visual causat per a les obres artístiques utilitzar la memòria sensorial per arribar a la memòria autobiogràfica.** Ens proposaven utilitzar els records que conformen la memòria de les persones grans com a estratègia d'ensenyament i aprenentatge. De tal manera que, les històries personals, formades de vivències, imatges, sons, aromes, etc. que reconstrueixen allò viscut tornaven a prendre una importància vital gràcies a l'exposició que actua com estímul o catalitzador. Es tractava de rescatar les experiències passades, aquelles que han ajudat a conformar la seva identitat, la seva individualitat i que formen part del seu patrimoni personal però que, tanmateix connectaven amb els patrimonis dels demés, dels altres perquè són històries desenvolupades en una mateixa època, d'una mateixa generació.

VI. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ACASO, M. (2007) "¿Por qué a la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales". A: CALAF, R.; FONTAL, O., VALLE, R. (coord.) (2007) *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: TREA. pp. 75-82

ACASO, M. (2008) *El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Módelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna*. A: Actas del I Congreso Internacional. Los museos en la Educación: La formación de educadores. Madrid: Museo Thyssen-Bornesmisza. pp. 280-300

ACASO, M. (2009) *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata

ACASO, M. (coord.) (2011) *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel

ACASO, M., ANTÚNEZ, N. (2008) "Blancanitos y las siete enanieves. Sistemas de investigación actuales en educación y museos". A: HUERTA, R., de la CALLE, R. (coord.) (2008) *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Valencia: PUV. pp. 42-67

ACASO, M., ANTÚNEZ, N., MEGÍAS, C. (2011) *¿Señora con abrigo de visión o freaky blanquecino? El Invisible Museum Project: Desplazando el concepto pedagogías invisibles hacia museos de artes visuales*. Revista de investigación Arte y políticas de identidad (5). pp. 61-80

ACASO, M (2012) *Pedagogias invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata

AGRA, M. J. (2007a) "Geografías personales: un lugar donde detenerse". A: CALAF, R., FONTAL, O., VALLE, R., (coord.) (2007) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*, Gijón: TREA. pp. 305-318

AGRA, M. J. (2007b) "Creando situaciones: El cuaderno del paseante". A: HUERTA, de la CALLE (coord.) *Espacios Estimulantes. Museos y educación artística.* Valencia: PUV. pp. 199-212

AGUIRRE, I. (2005) *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética.* Pamplona: Universidad Pública de Navarra

AGUIRRE, I. (2010) "Conceptualización de la experiencia estética y educación artística. En Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística". A: COCA, P. (coord.) (2010) *Sesiones comentadas. Departamento de Investigación y Educació*. Valladolid: Museo Patio Herreriano. pp. 62-80

AGUIRRE, I., ARRIAGA, A. (2010) *Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte*. Revista Iberoamericana de Educación (53). pp. 203-223

ALCALDE, G. (1993) *La difusió de l'arqueologia mitjançant els museus arqueològics. Avaluació dels visitants dels museus arquològics de Catalunya i anàlisi dels conceptes que aquests museus transmeten al públic.* Tesi doctoral. Girona: Universitat de Girona

ALCALDE, G. (1995) *Una aproximación a los visitantes individuales de los museos de Arqueología de Cataluña*. Revista de Museología (6). pp. 29-35

ALCALDE, G., RUEDA, J.M. (2008) *Una aproximación al análisis del no-público de los museos a partir del estudio de uso del Museo de Arte de Girona*. Revista de los Museos de Andalucía MUS-A (10). pp. 90-98

ALDEROQUI, S. (coord.) (2006) *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós

ALIAGA, J. V., CRISTOFOCIVI, A., PICAZO, G. (2008) *El do de la vida. Al voltant de l'envelliment i la seva representació artística.* Lleida: Centre d'Art la Panera

ALMAZAN, L. (2007) *Dimensión educativa de los Centros de Arte: investigación basada en usuarios del Centro José Guerrero de Granada*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada

ALONSO FERNÁNDEZ, L. (1993) *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Itsmo

ALONSO FERNÁNDEZ, L. (1999) *Museología y museografía*. Barcelona: Serbal

ALONSO FERNÁNDEZ, L. (2003) *Introducción a la nueva museología*. Madrid: Alianza

ALONSO FERNÁNDEZ, L. (2006) *Museología y museografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal

ALONSO FERNÁNDEZ, L., GARCÍA FERNÁNDEZ, I. (2001) *Diseño de exposiciones: concepto, instalación y montaje*. Madrid: Alianza

ÁLVAREZ, D. (2007) "*El museo como comunidad de aprendizaje*". A: HUERTA, R., de la CALLE, R. (coord.) (2007) *Espacios estimulantes*. Valencia: PUV. pp. 109-129

ÁLVAREZ, D. (2010) *Recursos para comprender el museo como agente educativo*. Aula de innovación educativa (196). pp. 36-40

AMENGUAL QUEVEDO, I. (2012) *Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: el caso del proyecto "Cartografiem-nos" en el Museo Es Baluard*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona

ANDERSON, G. (2004) *Reinventing the museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Washington DC: Altamira Press

ARANGUREN J. L. (1992) *La vejez como autorrealización personal y social*. Madrid: Biblioteca del Imserso

ARRIAGA, A. (2008) *La interpretación de la obra de arte en las actividades educativas de los museos*. A: Actas del I Congreso Internacional Los museos en la Educación: La formación de educadores. Madrid: Museo Thyssen-Bornesmisza. pp. 300-304

ARRIAGA, A. (2010a) *Principios y estrategias de comunicación en las galerías Tate Construyendo conocimiento sobre el arte.* Revista Digital de la Asociación Aragonnesa de Críticos de Arte (11). pp. 1-11

ARRIAGA, A. (2010b) *Problemas y tendencias de interpretación de las obras en las actividades educativas de museos.* Revista Iberoamericana de Educación (52). pp. 1-12

ARRIZABALAGA. A. (2006) *British Pop a Bilbao: un anàlisi crític de les relacions interdepeertamentals*. Treball de D.E.A. Barcelona: Universitat de Barcelona

ASENSIO, M. (1988). *Psicología del aprendizaje y la enseñanza del arte*. A: VI Jornadas Nacionales DEAC-Museos. Valladolid: Ministerio de Cultura. pp. 9-34

ASENSIO, M. (2001) *El marco teórico del aprendizaje informal*. Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (27). pp. 17-40

ASENSIO, M., POL, E. (1998) *La comprensión de los contenidos del museo.* Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (15). pp.15-30

ASENSIO, M., POL, E. (2002) *Nuevos escenarios en educación: aprendizaje informal sobre el patrimonio. los museis y la ciudad*. Buenos Aires: Aique

ASENSIO, M., POL, E., SÁNCHEZ, E. (1998) *El aprendizaje del conocimiento artístico*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid

AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ, F., LLERAS, J. (2005) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona: Graó

BADDELEY, A. (1984) *Su memoria: sómo conocerlo y dominarla*. Madrid: Debate

BADDELEY, A. (1991) *Memoria. Teoría y práctica*. Madrid: Interamericana de España, SAU. pp. 47-89

BALLESTEROS, S. (2002) "Memoria semántica, memoria autobiográfica, memoria prospectiva, Metamemoria y falsas memoria". A: BALLESTEROS, S. MONTEJO, P., MONTENEGRO, M. (coord.) (2002) *Aprendizaje y Memoria en la Vejez,* Madrid: UNED

BARBOSA, A. M. (2002) *Arte, educación y reconstrucción social*. Cuadernos de pedagogía (312) Barcelona. pp. 56-58

BARONE, T., EISNER, E. (2006) "Arts-Based Educational Research". A: GREEN, J., CAMILLI, G., ELMORE, P. (2006) *Handbook of complementary methods in education research*. Washington: American Educational Research. pp. 95-103

BARTHES, R. (1982) *La cámara lúcida.* Barcelona: Gustavo Gili

BARTOLOMÉ PINA, M. (1988) (coord.) *La investigación acción*. Cuestiones de didáctica. pp. 15-29

BARTOLOMÉ PINA, M. (1997) *Metodología qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Oberta de Catalunya

BARTOLOMÉ PINA, M. (2004) *Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural*. Revista de pedagogía (56). pp. 65-80

BAUMAN, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica

BELTRÁN MIR, C. L., LOZANO, A. (1995) *Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística.* A: Revista Arte, Individuo y Sociedad (7). pp. 21-30

BELTRÁN MIR, C.L. (2005) "Educación artística y formación estética en museos, centros de arte y patrimonio". A: MARÍN VIADEL, R. (coord.) (2005) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada. pp. 351-372

BELTRÁN MIR, C.L. (2007) "¿Pueden los museos de arte ofrecer ocasiones educativas en la cultura contemporánea?". A: CALAF, R., FONTAL, O., VALLE, R. (coord.) (2007) *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad.* Gijón: TREA. pp.53-74

BENNETT, T. (1995) *The birth of the museum. History, theory and politics*. Londres: Routledge

BHABHA, H. K. (2006) "Cultural Diversity and Cultural Differences". A: ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G., TIFFIN, H. (coord.) (2006) *The Post-Colonial Studies Reader*. New York: Routledge. pp. 155–157

BLACK, G. (2005) *The Engaging Museum Developing Museums for Visitor Involvement*. London: Routledge

BORJA-VILLEL, B. (2005) *El País,* Babelia, 19 de noviembre de 2005

BOURDIEU, P., DARBEL, A. (2003) *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós

BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

BRUNER, J. (1998) *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza

BUCHMANN, M. (1989) *The spirit of life in modern society. Entry into adulthood in a changing world*. Chicago: Chicago University Press

BURR, V. (1997) *Introducción al construccionisme social*. Barcelona: Proa

CALAF, R. (1998) *El diálogo objeto-artista-observador. Una propuesta didáctica*. A: Educación Abierta 137. Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (12). pp. 11-50

CALAF, R. (2009) *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudios de caso*. Gijón: TREA

CALAF, R., FONTAL, O. (2002) *La dimensión educativa en la gestión del patrimonio cultural*. A: Actas de Fórum UNESCO. IV Seminario Internacional. pp. 38-51

CALAF, R., FONTAL, O. (coord.) (2003*) Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: TREA

CALAF, R., FONTAL, O. (2003b). "La postmodernidad". A: JUANOLA, R., BARRAGÁN, J.Mª., CALBÓ, M. (2003). *Guía Praxis de Educación Plástica y Visual para el profesorado de ESO*. Barcelona: Praxis. pp. 63-128

CALAF, R., FONTAL, O. (coord.) (2004) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos.* Gijón: TREA

CALAF, R., FONTAL, O. (2006a) *Cruzar miradas*. Gijón: TREA

CALAF, R., FONTAL, O. (coord.) (2006b). *Miradas al patrimonio.* Gijón: TREA

CALAF, R., FONTAL, O., VALLE, R. E. (coord.) (2007) *Museos de Arte y Educación. Construir Patrimonios desde la Diversidad.* Gijón: TREA

CALAF, R., NAVARRO, A., SAMANIEGO, J. A. (2000) *Ver y comprender el arte del siglo XX.* Madrid: Síntesis

CALBÓ, M. (2005) "La mirada ética (ecológica) de la Educación Artística, antes de los museos". A: HUERTA, R., de la CALLE, R. *La mirada inquieta. Educación artística y museos.* Valencia: PUV. pp. 113-133

CALBÓ, M. (2006a) *Propuestas multisensoriales, multiculturales e interdisciplinares: puntos de partida para la educación estética*. Aula de innovación educativa (151). pp. 10-15

CALBÓ, M. (2006b) "Dando vueltas" a la alfabetización y la sensibilidad: competencias del profesorado y funciones socioculturales de la educación "con" el patrimonio". A: CALAF, R., FONTAL, O. (coord.) (2006) *Miradas al patrimonio*. Gijón: TREA. p. 77-97

CARBONELL ESTELLER, E. (2005) "*Reflexiones en torno a los museos, hoy*". Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales. pp. 12-21

CASTELLS, M. (1997) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza

CERCEAU, A. (2008) *Les procédures et les avantages d'une stimulation mémoire dans le visiteur du musée*. Tesis doctoral. Montreal: Universitat de Montreal

CHADWICK, A. F., STANNETT, A. (coord.) (2000) *Museums and the Education of Adults*. London: National Institute of Adult Continuing Education

CHALMERS, F. G. (2003) *Arte, educación y diversidad cultural.* Barcelona: Paidós

CHANG, B. G. (1996) *Deconstructing Communications : Representation, Subject and Economies of Exchange*. Minneapolis : University of Minnessota Press

CHARMAN, H., ROSE, K. GILLIAN, G. (coord.) (2006) *The art gallery handbook : a resource for teachers*. London: Tate

CLIFFORF, J. (1997) *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press

CLIFFORD, J. (1999) *Itinerarios transculturales*. Revista de Occidente (215). pp 138-155

COCA, P. (2010) *El Discurso Expositivo del Museo desde Contextos Pedagógicos*. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social (5). pp. 211-221

COCA, P., PÉREZ MULAS, A. (2011) *Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza: Relato de una experiencia*. Revista de investigación Arte y políticas de identidad. pp. 13-26

COHEN, L., MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla

COHEN, L., MANION, L. (2002) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla

COIXET, I. (2004) *La vida és un guió*. Barcelona: El Aleph

COLOM, A., ORTE, C. (2001) *Gerontología educativa y social: pedagogía social y personas mayores*. Palma: Universitat de les Illes Balears

COLOMER, A., JUANOLA, R. (2005) "*Museos y educadores. Perspectivas y retos de futuro*". A: HUERTA, R., de la CALLE, R. (coord.) (2005) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV. pp.21-39

COLOMER, A., BLÁZQUEZ, J. (2007) "Revisitant l'educació en el cas del Centre Cultural Caixa Girona-Fontana d'Or". A: Actes II Congrés d'Educació de les Arts Visuals. Creativitat en temps de Canvi. Barcelona: Universitat de Barcelona

CONELLY, M., CLANDININ, J. (1995) "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa". A: LARROSA, J., ARNAUS, R., FERRER, V. (1997) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

CONNELLY, F., CLANDININ, D. (2000) "*Narrative Inquiry*". A: GREEN, J., CAMILLI, G., ELMORE, P. (2006) *Handbook of complementary methods in education research*. Washington: American Educational Research. pp. 477-487

CRUSE, D., THOMPSON, R. (1993) *Leisure Awareness and Education: Preparing for Retirement*. Journal of Physical Exercise, Recreation and Dance (47). pp. 35-37

CSIKSZENTMIHALYI, M., HERMANSON, I. (1995) *Intrinsic Motivation in Museums: What Makes Visitors Want to Learn?.* Museum News (74). pp. 35-47

CUENCA CABEZA, M. (2004) *Pedagogia del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto

DAVALLON, J (1992) *¿Es el Museo verdaderamente un medio?*. A: Publics et Musées (2). Lyon: Presses Universitaires

DCMS (Department of Culture, Media and Sport) (2000). *Centres for Social Change: Museums, Libraries and Archives for All*. London: DCMS

DCMS (Department of Culture, Media and Sport) (1999). *Museums for the Many: Standards for Museums and Galleries to use when developing access policies*. London: DCMS

DELORS, J. (coord.) (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana

DENZIN, N. K. (1978) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage

DEWEY, J. (1949) *El arte como experiencia.* México: Fondo de Cultura Económica

DEWEY, J. (1971) *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada

DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós

DEWEY, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

DÍAZ BALERDI, I. (1994) *Miscelánea Museológica*. Bilbao, Universidad del País Vasco

DÍAZ BALERDI, I. (2002) *¿Qué fue de la nueva museología? El caso de Québec*. Artigrama (17). pp. 493-516

DÍAZ BALERDI, I. (2006) "Universidad, museos, museología: una ecuación inacabada". A: BELDA, C., MARÍN, M.T. (2006) *La museología y la historia del arte*. Murcia: Universidad de Murcia. pp. 21-48

DÍAZ BALERDI, I. (2008) *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón: TREA

DOERING, Z.D. (1996) *Questioning the entrace narrative*. Journal of Museum Education 21 (3). pp. 20-25

DOERING, Z.D., (1999) *Estrangers, convidats o clients? Experiències dels visitants als museus*". Accessible des de: http://www.si.edu/opanda/Reports/Earlier/strangers.pdf

DOOD, J., SANDELL, R. (coord.) (2001) *Including Museums Perspectives on Museums and Social Inclusion*. Leicester: RCMG

DUNCAN, C. (1990) "Art Museums and the ritual of citizenship". A: KARP, I. Y LAVINE, S. (1991) *Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Displays*. Washington DC: Smithsonian Institution Press. pp. 88-103

DUNCAN, C. (1995) *Civilizing Rituals*. Londres: Routledge

DRUCKER, P. F. (1993) *La societat poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe

ECO, U. (1962) *Obra abierta*. Barcelona: Planeta Agostini

EDWARD, A. D., MERCER, W. (1998) *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós Ibérica

EFLAND, A. (2002) *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós

EFLAND, A., FREEDMAN, K., STUHR, P. (2003) *La educación en el arte postmoderno.* Barcelona: Paidós

EISNER, E., DOBBS, S. (1987) *The Uncertain Profession: Educators in American Art Museum*. Journal of Aesthetic Education (21). pp. 77-86

EISNER, E. (1998) *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós

ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata

ELLSWORTH, E. (2005) *Posicines en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Barcelona: Akal

ERIKSON, E.H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós

ESCARBAJAL DE HARO, A. (2004) *Personas mayores. Educación y emancipación. La importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Dykinson

ESCARBAJAL DE HARO, A. (coord.) (2007) *Educación y personas mayores*. Murcia: Diego Marín

ESCARBAJAL DE HARO, A., MARTÍNEZ, S. (2009) *Alternativas socioeducativas para las persones mayores*. Madrid: Dykinson

ESCUDERO, J. M. (1990) *La investigación-acción en el panorama de la investigación educativa*. Revista de Innovación e Investigación Educativa (3). Murcia: ICE de Murcia. pp. 5-39

FALK, J., DIERKING, L., WILLARD, B. (1992) *The Museum Experience*. Washington DC: Whalesback Books

FALK, J., DIERKING, L. (2000) *Learning from Museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Londres: Altamira Press

FALK, J., DIERKING, L., ADAMS, M. (2006) "Living in a learning society: Museums and Freechoice learning". A: MACDONALD, S. (coord.) (2006) *A companion to museum studies*. Oxford: Blackwell Publishing. pp 323-337

FELMAN, S. (1992) *Testimony: Crises of Witnessing in Literature Psychoanalysis and History*. New York: Routledge

FERRERAS, R. (2008) *¿Dónde reside el conocimiento? De intercreatividad, conectivismo y otras caóticas maneras de educar en los museos*. A: Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza. pp. 172-186

FISCHER, P. (1991) *Making and Effacing Art: Modern American Art in a Culture of Museums*. Cambridge: Harvard University Press

FLECHA, R. (1997) "Educación de personas adultas". A: PETRUS, A. J. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel. pp. 154-177

FLICK, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

FONTAL, O. (2003) "La postmodernidad. Un contexto para interpretaciones artísticas y educativas". A: CALAF, R. (coord.) (2003) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: TREA. pp. 9-13

FONTAL, O. (2003a) "Enseñar y aprender patrimonio en el museo". A: CALAF, R. (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio.* Gijón: TREA. pp. 49-78

FONTAL, O. (2003b) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet.* Gijón: TREA

FONTAL, O. (2004) La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. A: CALAF, R., FONTAL, O. (coord.) (2004) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: TREA

FONTAL, O. (2006) *Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte*. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia (49). pp. 47-56

FONTAL, O. (2007) "¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial". A: CALAF. R., FONTAL, O., VALLE, R. E. (coord.). (2007) *Museos de arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad.* Gijón: TREA. pp. 27-52

FONTAL, O. (2009) *Comunicación global del patrimonio*. Gijón: TREA

FREIRE, P. (1986) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores

FROUFE, S. (1998) *Aprender de mayores*. Documentación social (112). pp. 269-284

FUNDACIÓ PILAR I JOAN MIRÓ (coord.) (2007). *ArtUOM 05/07.* Palma de Mallorca

GALINDO CASTRO (2004) *Museos, saberes y diversidad cultural*, Revista de Museología (31). pp. 25-37

GALL, M. D., BORG, W.R., GALL, J.P. (1996) *Educational Research*. Nueva York: Longman

GARAIGORTA, CH. (2007) "Enseñando a aprender. La educación como práctica de la libertad". A: CALAF. R., FONTAL, O., VALLE, R. E. (coord.). (2007) *Museos de arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad.* Gijón: TREA. pp. 165-175

GARCÍA BLANCO, A. (1999) *La exposición, un medio de comuniación*. Madrid: Akal

GARCIA SASTRE, A. (1997) *Els museus d'art de Barcelona: antecedents, gènesi i desenvolupament fins l'any 1915*. Barcelona: Publicacions l'Abat de Montserrat

GARCÍA, A., SÁEZ, J., ESCARBAJAL, A. (2000) *Educación para la salud. La apuesta por la calidad de vida.* Madrid: Arán

GARDNER, H. (1987) *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias.* México: FCE

GARDNER, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

GARDNER, H (1999) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós

GEERTZ, C. (1983) *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós

GEERTZ, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

GELPI, E. (1996) *Educación de adultos y cooperación*. Herramientas (46). pp. 48-52

GELPI, E. (2005) *Educación Permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. Xátiva: Ediciones del CREC

GERGEN, K. (1992) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós

GERGEN, K. (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós

GIL, R. (1999) *Manual de neuropsicología*. Barcelona: Masson

GIL CALVO, E. (2003) *El "poder gris". Consecuencias culturales y políticas del envejecimiento de la población*. Barcelona: Mondadori

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós

GIROUX, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu

GIROUX, H. (2005) *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Proa

GÓMEZ, J. (2006) *Dos museologías. Las tradiciones anglosajona y mediterránea: diferencias y contactos.* Gijón: TREA

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, B., MUÑOZ MARRON, E. (2008) *Estimulación de la memoria en personas mayores*. Madrid: Síntesis

GOODMAN, M. (2000) *Relaciones entre los departamentos de educación y conservación.* Revista de Museología (19). pp. 11-22

GOETZ, J.P., LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata

GRAFAKOU, (2008) *La construcción de la educación artística en el contexto del museo de arte de Grecia*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona

GRAY, A. (2003) *Research practice for cultural studies*. Londres: Sage

GREENE, M. (1997) "El profesor como extranjero". A: LARROSA, J., ARNAUS, R., FERRER, V. (1997) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

GREENE, M. (2005) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Editorial Graó

GUASCH A.M. (2008) *Los museos y lo museal. El paso de la modernidad a la era de lo global*, Revista Calle 14 (4). Bogotá: Facultad de Artes

GUBA, E. (1981) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". A: GIMENO, I., PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.) (1981) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal

GURIAN, E. (2006). *Civilizing the museum*. London: Routledge

HAACKE, H. (2002) *Pierre Bordieu: una conversación con Hans Haacke*. Consultat a http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/bordieu.pdf

HANDY, C. (1978) *Understanding organizations*. Middlesex: Penguin Books

HARAWAY, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra

HARDING, S. (1996) *Ciencia y feminismo.* Madrid: Morata

HARGREAVES, D. J. (1996) *Infancia y educación artística*. Madrid : Morata

HEIN, G. E. (1998) *Learning in the Museum*. Londres: Routledge

HEIN, G. E., ALEXANDER, M. (1998) *Museums: Places of Learning*. Washington DC: American Association of Museums

HEIN, G. E. (2006) "Museum education". A: MACDONALD, S. (coord.) (2006) *A companion to museum studies.* Oxford: Blackwell Publishing. pp. 340-351

HERNÁNDEZ, F. (1994) *Manual de Museología*. Madrid: Síntesis

HERNÁNDEZ, F. (1998) *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: TREA

HERNÁNDEZ, F. (2006) *Planteamientos teóricos de la museología*. Gijón: TREA

HERNÁNDEZ, F. X. (1998) *Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas*. Íber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia (15). pp. 31-37

HERNÁNDEZ, F. (2007) *¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente*. Cuadernos de Pedagogía (374). pp. 34-3

HOLO, S. (2008) *La multiculturalidad al cuidado de los museos. Los museos al cuidado de la multiculturalidad.* A: Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza. pp. 96-112

HOOD, M. (1983) *Staying away: Why people choose not to visit museums*. Museum News (61). pp. 50-57

HOOPER-GREENHILL, E. (1988) "*Counting Visitors or Visitors Who Count*". A: LUMLEY, R. (coord.) *The Museum Time Machine: Putting Cultures on Display.* London: Routledge

HOOPER-GREENHILL, E. (1991) *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press

HOOPER-GREENHILL, E. (1992) *Museums and the shaping of knowledge*. Londres: Routledge

HOOPER-GREENHILL, E. (1994) *The Educational Role of the Museum*. Leicester: Leicester University Press

HOOPER-GREENHILL, E. (1998) *Los museos y sus visitantes*. Gijón: TREA

HOOPER-GREENHILL, E. (1999) *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge

HOOPER-GREENHILL, E. (2000) *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres: Routledge

HOOPER-GREENHILL, E. (2007) *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge

HOYLE, E. Y JOHN, P.D. (1995) *Professional Knowledge and professional practice*. Londres: Cassell

HUMPHREYS, M. (2005) *Getting Personal: reflexivity and autoethnographic vignettes*. Qualitative Inquiry (11). pp. 840-866

HURSEY, E. (ed.) (1992) *Excellence and equity: Education and the Public Dimension of Museums*. Washington DC: American Museums Association

HUYSSEN, A. (1995) *Twilight Memories. Marking Time in a Culture or Amnesia*. London: Routledge

HUYSSEN, A. (2002) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica

ICOM. Internacional Council of Museums (1987) *Code de déontologie professionnelle*. París : ICOM Publications

IMSERSO (1993) *Plan Gerentológico*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales

IMSERSO (1999) *Año internacional de las personas mayores.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales

INIESTA, M. (1994) *Els gabinets del món. Antropologia, museus i museologies*. Lleida: Pagès Editors

INIESTA, M. (2001) *Historias y museos*. A: BMM: Cuaderno Central (55). pp. 25-28

INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES (1993) *Plan Gerontológico*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales

JUANOLA, R. (1989) *La percepción del entorno, un museo abierto*. Cuadernos de Pedagogía (167). pp. 14-16

JUANOLA, R. (1997) *Museu: un eix transversal per a conèixer Girona*. Perspectiva escolar (213). pp. 15-27

JUANOLA, R., CALBÓ, M. (2004) "Hacia modelos globales en educación artística". A: CALAF, R., FONTAL, O. (coords.) (2004) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: TREA. pp. 105-136

JUANOLA, R., CALBÓ, M., VALLÉS, J. (2005) *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries. Arts, cultures, ambient*. Universitat de Girona: Institut de Patrimoni Cultural

JUANOLA, R. (2007). Participació en una taula rodona de presentació del Comité CECA España. A: NARDI, E., CIRIALE, S., JUANOLA, R. (coord.) (2007) *3as.jornades de Invetigació en Educación y Museos*. Valencia: Actes del congrés

JUANOLA, R., HUERTA, R. (2007). *Teachers visiting the university museum with his pupils*. ICOM 2007 Viena. Viena (AUSTRIA)

JUANOLA, R. (2008) "Diálogo e interpretación. La educación en los museos de hoy". A: *Actas I Congreso Internacional. Los museos en la educación.* Museo Thyssen Bornemisza: Madrid

JUANOLA, R. (2011) "Una cartografía de los museos y la educación: Territorios para ubicar los modelos educativos". A: ACASO (coord.) (2011) *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*, Barcelona: Ariel. pp. 42-51

JUANOLA, R. FÀBREGAS, A. (2012) *Mis recuerdos y los nuestros: patrimonios como viaje entre la memoria individual y la colectiva*, Aula de innovación educativa (208). pp. 28-31

KARP, I., KREAMER, C. M., LAVINE, C. M. (1991) *Museums and Communities. The Politics of Public Culture*. Washington DC: Smithsonian Institution Press

KELMAN, I. (1995) "Responsive evaluation in museum education". A: HOOPER-GREENHILL, E. (2002) *Museum, Media, Message*. Londres: Routledge. pp. 206-225

KELLY, L. (2001) *Developing a model of museum visiting*. Canberra: Museu Australià

KELLY, L. (2007) *Visitors and Learners: Adult Museum Visitors Learning Identities*. ICOM-CECA Conferència. Viena

KEMMIS, S., MACTAGGART, T. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes

KIVATINETZ, M., LÓPEZ, E. (2005) *Construyéndonos como investigadoras a partir de la deconstrucción de Mary*. Treball de D.E.A. Barcelona: Universitat de Barcelona

KIVATINETZ, M., LÓPEZ, E. (2006) *Estrategias de Pensamiento Visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?*. Arte, Individuo y Sociedad (18). pp. 209-23

KOTLER, P., KOTLER, N. (1998) *Museum strategy and marketing: designing missions, building audiences, generating revenue and resources*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

KOTLER, P., KOTLER, N. (2001) *Estrategias de marketing de museos*. Barcelona: Ariel

KRAMER-DAHL, A. (1999) "La reconsideración de las ideas de "voz" y "experiencia" de la pedagogía crítica". A: LUKE, C. (coord.) (1999) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata. pp. 225-240

LATHER, P. (1992) "Post-critical pedagogies: a feminist reading". A: LUKE, C. (coord.) (1992) *Feminisms and critical pedagogy.* New York: Routledge

LATHER, P. (1994) "Fertile Obsession: Validity after Post-Structuralism". A: GITLIN, A. (coord.) (1994) *Power and Method Political Activism and Educational Research*. New York: Routledge

LATORRE, A. (2004) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó

LAVADO, P. (1983) *Función educativa de los museos europeos*. Revista del Centro Regional de Madrid asociado a UNED (7). pp. 145-165

LAVADO, P. (2002) *Museos sin barreras y sin fronteras: accesibilidad, comunicabilidad e integración*. Aabadom: Boletín de la Asociación Asturiana de Bibliotecarios, Archiveros, Documentalistas y Museólogos (13). pp. 23-28

LAVADO, P. (2009). *Aprender en el museo. Una exposición sobre los 20 años del Máster en Museos de la Universidad de Zaragoza: Educación y Comunicación*. Revista de Museología (44). pp. 94-103

LEMIEUX, A., VELLAS, P. (1986) *L´education universitaire des persones agées*. A: Perspectives (22). Montréal

LEMIEUX, A. (1997): *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación.* Madrid: IMSERSO

LEON, A. (1988) *El museo: teoria, praxis y utopía*. Madrid: Càtedra

LIEBERMAN, A., MILLER, L. (2003) (coords.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro

LIMÓN MENDIZÁBAL, J. (2004) "La educación para el ocio y tiempo libre en las personas mayores". A: PÉREZ SERRANO, G. (coord.) *¿Cómo intervenir en personas mayores?*. Madrid: DyKinson. pp. 139-174

LINDAUER, M. (2006) "The Critical Museum Visitor". A: MARSTINE, J. *New Museum Theory and Practice: An Introduction.* Londres: Blackwell Publishing. pp. 203-225

LÓPEZ, E. (2005) *¿Profesionales de la educación en el museo?: El caso de las educadoras de Artium*. Treball de D.E.A. Barcelona: Universitat de Barcelona

LÓPEZ, E. (2009) *¿Profesionales de la Educación en el Museo? Estudio sobre la Formación y la Profesionalización de los Educadores de Museos Españoles*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona

LÓPEZ, E., ALCAIDE, E., ALVÁREZ, P., COCA, P., PÉREZ, I., SARAVIA, T. (2007) *Conversaciones entre teorías y prácticas educativas: una reflexión compartida con los educadores del Museo Patio Herreriano.* Actas del II Congreso de Educación de las Artes Visuales. Barcelona: Universitat de Barcelona

LÓPEZ, E. ALCAIDE, E. (2011) "Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante". A: ACASO, M. (coord.) (2011) *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel. pp. 13-30

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M., MARTÍNEZ, N. (coords.) (1998) *Arteterapia y educación.* Madrid: Conserjería de Educación

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO (2002) El lugar de la memoria. El lugar del otro: la mirada como eje articulador de la experiencia. Una propuesta didáctica. Pulso: revista de educación (25). pp. 199-216

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M., MARTÍNEZ, N. (2003) *El arte terapia y la educación para el desarrollo humano*. A: ARAÑÓ, J. C., MAÑERO, A. (coords.). Actas del Congreso INARS. La investigación en las artes plásticas y visuales. Sevilla: Universidad de Sevilla. pp. 247-253

LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. A., (coord.) (2006) *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos

LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. A (2007) "Las fronteras: aproximación cartográfica a la educación artística". A: CALAF. R., FONTAL, O., VALLE, R. E. (coord.). (2007) *Museos de arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad.* Gijón: TREA. pp. 291-305

LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. A (2008) *Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte*. Pulso: revista de educación (31). pp. 221-232

LORD, B., LORD, G. (1998) *Manual de gestión de museos*. Barcelona: Ariel

LORENTE, J.P., ALMAZÁN, D. (2003) *Museología crítica y arte contemporáneo.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza

LOWE, L. J. (1999) *A Stroll Down Memory Lane: Museums Reinventing Programs for Older Adults*. Tesis doctoral. Seton Hall University

LUKE, C., GORE, J. (1999) "Mujeres en el medio académico. Estrategia, lucha, supervivencia". A: BELAUSTEGUIGOITIA, M., MINGO, A. (coords.), *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. Méjico: Paidós. pp. 369-389

LYOTARD, J. F. (1984) *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra

MACAYA, A. RICOMÀ, R., SUÁREZ, M. (coord.) (2008) *El Museu i l'educació per a la diversitat cultural des de les arts*. Tarragona: Diputació de Tarragona

MACAYA, A. RICOMÀ, R., SUÁREZ, M. (coord.) (2009) *Art i Paisatge. Diàlegs entre arts visuals i entorn*. Tarragona: Diputació de Tarragona

MACAYA, A. RICOMÀ, R., SUÁREZ, M. (coord.) (2010) *Predències/virtualitats: art, museus i TIC*. Tarragona: Diputació de Tarragona

MACAYA, A. SUÁREZ, M. (2007) "Arte, museo y territorio". A: CALAF. R., FONTAL, O., VALLE, R. E. (coord.). (2007) *Museos de arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad.* Gijón: TREA. pp. 205-219

MACAYA, A. SUÁREZ, M. (2008) "Preguntas mediadoras para la comprensión del arte. Intersecciones entre museo y aula en el MAMT". A: HUERTA, R., de la CALLE, R. (2008) *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia: PUV

MACDONALD, G. F. (1992) "*Change and Challenge: Museums in the Information Society*" A: KARP, I., KREAMER, C. M., LAVINE, C. M. (coord.) (1992) *Museums and Communities. The Politics of Public Culture*. Washington DC: Smithsonian Institution Press

MACDONALD, G F. (1989) *El Museu del Futur. Tendències i orientacions actuals.* Barcelona: Fundació La Caixa

MACDONALD, S. (1993) "*Un nuevo 'cuerpo de visitantes': museos e intercambios culturales*". A: Publics et Musées (3). Lyon: Presses Universitaires

MACDONALD, S. (1996) "Introduction". A: MACDONALD, S., FYFE, G. (1996) *Theorizing Museums: representing identity and diversity in a changing World.* Oxford: Blackwell

MACDONALD, S. (1998) "Exhibitions of Power and Powers Exhibition". A: WATSON, S. (coord.) (2007) *Museums and their communities*. New York: Routledge

MACDONALD, S. (2006) *A companion to museum studies*. Oxford: Blackwell Publishing

MACDONALD, S., FYFE, G. (1996) *Theorizing Museums: representing identity and diversity in a changing World.* Oxford: Blackwell

MAIZTEGUI, C. (2001) "Las personas mayores y nuevos roles sociales". A: COLOM, A. J., ORTE, C. (coords): *Gerontología educativa y social. Pedagogía Social y Personas mayores.* Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions. pp. 41-55

MARÍN, R. (2002) *Todos los significados de todas las imágenes : de la plástica a la cultura visual i más allá*. Cuadernos de pedagogía (312). pp. 49-51

MARÍN, R. (2003) *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Prentice Hall

MARÍN, R., ROLDÁN RAMÍREZ, J. (2008) "Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de H. Daumier". A: HUERTA, R. de la CALLE, R. (coord.) (2008). *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y en Museos*. Valencia: PUV. pp. 97-111

MARÍN, R., ROLDÁN, J. (2009) *Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo*. Arte, individuo y sociedad (21). pp. 99-106

MARÍN, R. (2011) *La invetsigación en Educación Artística*. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación (29). pp. 211-230

MARWICK, S. (1995) "Learning from each other: museums and older members of the community-The People's Story". A: HOOPER-GREENHILL, E. (2000) *Museum, Media, Message*. Londres: Routledge

MCLEAN, K. (1993) *Planning for People in Museum Exhibitions*. Washington DC: Association of Science-Technology Centers

MENGUIN, A. (2001) *La notion de "non-public" confrontée aux étdes auprès des non-visiteurs de la Cité des sciences et de l'industrie*. Paris: Armand Colin

MESA LAMPRÉ, M. P. (2006) *Tratado de Geriatría para residentes*. Madrid: Sociedad Española de Geriatría y Gerontología

MESÍAS, J.M. (2008) *¿Cuál es el perfil profesional de las educadoras/es de museos de arte contemporáneo?.* Actas del II Congreso Internacional de Educación Artística. Granada: Universidad de Granada

MESZAROS, C. (2007) *Interpretation and the hermeneutic Turn*. Engage (20). pp. 17-22

MESZAROS, C. (2007) *Interpretation in the reign of "Whatever"*. Muse (January/February). pp. 16-21

MIDWINTER, E. (1992) *Leisure: New Opportunities in the Third Age*. The Carnegie Inquiry Research paper (4). London: Centre for Policy on Aging

MIDWINTER, E. (1995) *Sharing the Wisdom of Age – Museums and Older P*eople. London: Age Concern

MCKERNAN, J. (1999) *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata

MCMANUS, P. (1992) *Topics in museums and science education.* Studies in Science Education (20). pp. 157-182

MÖRSCH, C. (2005) Conferencia pronunciada el 19-06-2005 en el Museo Guggenheim Bilbao, IV Simposio sobre Arte Contemporáneo y Educación

MÖRSCH, C. (2010) "At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation". MÖRSCH, C. (coord.), *Documenta 12 education#2: Between Critical Practice and Visitor Service.* Berlin: Diaphanes. pp.9-31

MOSQUERA, G. (2000) *Poder y curaduría intercultural*. Trans. Arts, Cultures, Media. New York (1). pp. 11-15

NEPERUD, R.W. (1995) (coord.) *Context, content and community in art education*. *Beyond postmodernism*. Nueva York: Teacher College Press

NEWMAN, S. SÁNCHEZ, M. (2007) "Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos". A: SÁNCHEZ, M. (coord.) (2007) *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Fundació la Caixa. pp. 37-69

O'DORETHY, B. (1999) "Notes on the gallery space". A: O'DORETHY, B. (1999) *Inside the White Cube: the ideology of the gallery space*. Berkeley: University of California Press

OLALLA, R. (2010) *Arte y memoria: estudio casi-experimental con colectivos de la tercera edad.* Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid

OLÁIZ, I., SORIA, F. (2008) *El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo*. A: Actas del I Congreso Internacional. Los museos en la Educación: La formación de educadores. Madrid: Museo Thyssen-Bornesmisza. pp. 311-315

OÑATE, J. (2007) *Madrid al Paso. Fotografías del Diario Madrid. 1926-1971*. Madrid: Servicio de Publicación y Difusión de la Comunidad Autonoma de Madrid

PADRÓ, C. (1995) *¿Lecciones o preguntas? La relación entre el visitante y el proceso expositivo en la museología estadounidense contemporánea*. Revista de museología (6). pp 19-22

PADRÓ, C. (1996) *La metodologia de la educación en el museo: un cambio de mirada*. Qurriculum (12-13). pp. 113-128

PADRÓ, C. (2000) *La funció educativa dels museus: un estudi sobre les cultures museístiques*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona

PADRÓ, C. (2001) *Ja fa temps que les muses estan cansades: L'educació muesística no és solament transmissió o diversió*. Fites (2). pp. 8-14

PADRÓ, C. (2002) *Re-visitar els museus des de la museologia com a crítica cultural*. Butlletí MNAC (6). pp. 85-94

PADRÓ, C. (2003) "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas de conflictos e intercambios". A: LORENTE, J.P., ALMAZÁN, D. (2003) *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. pp. 51-70

PADRÓ, C. (2005a) "Educación artística en museos y centros de arte". A: HUERTA, R., de la CALLE, R. (coord.) (2005) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV.(pp. 137-152

PADRÓ, C. (2005b) "Museos y educación artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de viraje". A: MARÍN, R. (coord.) (2005) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada. pp. 495-508

PADRÓ, C. (2006a) "Museos y educación: Cartografía de un caso". A: COCA, P. (2006) (coord.) *Arte contemporáneo y Educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León. pp.65-84

PADRÓ, C. (2006b) "Repensar los museos, la educación y la historia del arte". A: BELDA, C., MARÍN, M.T. (2006) *La museología y la historia del arte*. Murcia: Universidad de Murcia. pp. 51-74

PADRÓ, C. (2007) "Borrar, arrugar, inscribir y deshacer pergaminos arrugados". A: HUERTA, R. I de la CALLE, R. (coord.) (2007) *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV. pp. 179-197

PADRÓ, C. (2011) La culpa es del swing o ¿por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos?. A: ACASO, M. (coord.) (2011) *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Barcelona: Ariel. pp. 52-55

PAMUK, O. (2009) *El museo de la inocencia*. Barcelona: Mondadori

PASTOR HOMS. M. I. (1999) *Ámbitos de intervención en educación no formal. Una propuesta taxonómica*, Teoría de la educación (11). pp. 83-215

PASTOR HOMS, M. I. (2001) "El museo, una oferta educativa de calidad para el ocio de las personas mayores". A: COLOM, A. J., ORTE, C. (coords.) (2001) *Gerontología educativa y social.*

Pedagogía Social y Personas mayores. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. pp. 517-527

PASTOR HOMS, M. I. (2003) *La oferta educativa museística destinada a las personas mayores. Tendencias actuales*, Revista Española de Pedagogía (226). pp. 527-546

PASTOR, M. I. (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio

PEARCE, S. (1992) *Museums, objects, collections: a cultural study*. Leicester: University of Leicester

PEARCE, S. (1994) *On Collecting. An investigation into Collecting in the European Tradition.* Londres: Rotledge

PEARCE, S. (1998) *Collecting in Contemporary Practice*. Londres: Routledge

PEARCE, S. (2000) *Art in Museums: Canvasses past and contemporary problems of cultural representation and the relationship between the artist, the museum and society*. Washignton DC: Althlone Press

PEDRERO, E. (2001) *Calidad de vida y vejez*. Monografía presentada a los seminarios de psicogerontología

PÉREZ ORAMAS, L. (1998) *Analogías y confrontaciones: ¿museografía polemológica?*. Trans. Arts, Cultures, Media (5). New York. pp. 36-39

PÉREZ SANTOS, E. (2000) *Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones*. Gijón: TREA

PÉREZ SANTOS, E. (2002) *La evaluación psicológica en los museos y exposiciones*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense

PÉREZ SANTOS, E. (2008) *El estado de la cuestión de los estudios de público en España*. Revista de los Museos de Andalucía MUS-*A* (10). pp. 20-31

PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla

POLLOCK, D. (1998) "Performing writing". A: PHELAN, P., LANE, J. (coord.) (1998) *The ends of performance*. New York: New York University Press. pp. 73-103

POLLOCK, G. (2007) *Encounters in the virtual feminist museum: time, space and the archive*. Washignton DC: Routledge

POU, C. (2005) *El museo: entre el ostracismo y la banalización del activismo social*. Zona Pública núm. 1. Associació de Museòlegs de Catalunya

POWELL, S. E. (1993) *Museums and Older People.* Doctoral Thesis. London: City University– Department of Arts Policy & Management

REESE, E.B. (2003) *Art takes me there: engaging the narratives of community members through interpretive exhibition processes and programming*. Art Education (56). pp.33-40

RIBALTA, J. (2004) *Contrapúblicos. Mediación y construcción de públicos*. Republicart. [En línea] <http://www.republicart.net/disc/institution/ribalta01_es.pdf>

RIFKIN, J. (2000) *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Bercelona: Paidós

RISTOCK, L., PENNELL, J. (1996) C*ommunity Research as Empowerment: Feminist Links, Postmodern Interrruptions*. Oxrford: Oxford University Press

ROBERTS, L C. (1997) *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington: Smithsonian Institution Press

RODRIGO, J. (2006) "Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales". A: COCA, P. (2006) (coord.) *Arte contemporáneo y Educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León. pp. 87-107

RODRIGO, J. (2007a) "Pedagogía crítica performativa como espacio de traducción entremedias (hacia la producción de políticas culturales insurgentes)". A: RODRIGO, J. (coord.) (2007) *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica.* Palma de Mallorca: Fundación Es Baluard. pp.148-157

RODRIGO, J (2007b) *Art UOM 05/07: participación y traducción cultural*. A: Actas II Congrés d'Educació de les Arts Visuals. Creativitat en Temps de Canvi. Barcelona: Universitat de Barcelona

RODRIGO, J. (2007c) "Pedagogía Crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades". A: FERNÁNDEZ, O y DEL RÍO, V. (coord.) (2007) *Estrategias críticas parauna práctica educativa en el arte contemporáneo*. Museo Patio Herreriano, Valladolid. pp. 118-132

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. GARCIA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Aljibe

RODRÍGUEZ DÍEGUEZ, P. (2000) *Análisis de las necesidades y recursos en la atención a las personas mayores en España*. Madrid: Editores Médicos

RODRIGUEZ EQUIZABAL, A. (2002) *Nueva sociedad, nuevos museos*. Revista de Museología (24-25). pp. 25-38

ROGOFF, I. (2008) *Haciendo el giro*. http://www.e-flux.com/journal/view/18

SACHATELLO-SAWYER, B. (coord.) (2002) *Adult Museum Programs: designing meaningful experiences*. Washington DC: Altamira Press

SAEZ, N., VEGA, J.L. (1989) *Acción socioeducativa en la tercera edad*. Barcelona: CEAC

SÁEZ CARRERAS, J. (1989) *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres

SÁEZ CARRERAS, J. (1997) *La tercera edad. Animación sociocultural.* Madrid: DYKINSON

SÁEZ CARRERAS, J. (2005) *La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio.* Revista de Educación Social (336). Madrid: Ministerior de Educación, Cultura y Deporte

SÁEZ CARRERAS, J. (2006) "La educación de personas mayores en la sociedad de la información y el conocimiento". A: ORTE, C. (2006) (coord.). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida: los programas universitarios de mayores*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic de la Universitat de les Illers Balears. pp. 73-134

SÁEZ CARRERAS, J. (2007) "La profesionalización del trabajo intergeneracional". A: SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2007) (coord.) *Programas intergeneracionales: hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Fundació la Caixa. pp. 192-210

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2007) *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2008) Prácticas Artísticas Colaborativas: el artista y sus *socios invisibles*. Revista Huarte (3). Pp. 17-19

SÁNCHEZ DE SERDIO, A., LÓPEZ, E. (2011) "Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural". A: VVAA (2011). *Desacuerdos 6. Educación*. Madrid: Centro José Guerrero, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Universidad Internacional de Andalucía Arte y pensamiento y Museo Nacional de Arte Reina Sofía

SÁNCHEZ FERRI, A. (2008) *La tela de araña. Recuerdos y memoria para una educación patrimonial con personas mayores*. Actas de las IV Jornadas de Calidad de Vida de las Personas Mayores. Madrid: UNED

SANDELL, R., DODD, J. (1998) *Building Bridges. Guidance for museums and galleries on developing new audiences.* London: Museums & Galleries Commission Publications

SANDELL, R. (Ed.) (2002) *Museums, Society, Inequality*. London: Routledge

SANDELL, R. (2007) *Museums, Prejudice and the Re-framing of Difference.* London: Routledge

SARAVIA, M. T. (2007) "Mirada cómplice". A: FERNÁNDEZ, O. DEL RÍO, V. (coord.) (2007) *Estrategias críticas para una pràctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano, pp. 43-59

SARLET-GERKEN, A.M. (1995) *Educación para la salaud en la vejez: una aproximación a la problemática*. Pedagogía social: revista interuniversitària. pp. 211-218

SCHETTEL, H. (1973) *Exhibits: art form or educational medium?*. Museums News (52). pp. 32-41

SCHETTEL, H. (1989) "Evaluation in museums: a short history of a short history". A: UZZELL, D. (coord.) (1989) *Heritage interpretation*. London: Belhaven

SCHETTEL, H. (1993) *Professional in visitor studies:too soon or too late?*. London: Museum Visitor Studies

SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

SCREVEN, C. G. (1976) *Exhibit evaluation: a goal-referenced approach*. Curator (19). pp. 271-290

SCREVEN, C. G. (1986) *Exhittions and information Centres: some principles and approches*. Curator (29). pp. 109-137

SCREVEN, C. G. (1993) *Estudios sobre visitantes*. Museum International (178). pp. 22-35

SCREVEN, C. G. (1993) *Estudios sobre visitantes.* Museum International (178). pp. 4-12

SENNETT, R. (2006) *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama

SERDIO SÁNCHEZ, C. (2008) *La educación en la vejez: fundamentos y retos de futuro*. Revista de Educación (346). pp. 467-483

SILVERMAN, L. (1995) *Visitor Meaning Making in Museums for a New Age*. Curator (38). pp. 161-170

SILVERMAN, L. (2001) *Taking a Wider View of Museum Outcomes and Experiences: Theory, Research and Magic*. Journal of Education in Museums (23). pp. 3-8

SILVERMAN, L. (2002) "The Terapeutic Potential of Museums as Pathways to Inclusion". A: SANDELL, R. (coord.) (2002) *Museums, Society, Inequality*. London: Routledge

SILVERMAN, L. (2010) *The Social Work of Museums*. London: Routledge

SIMON, N. (2010) *The participatory museum*. Santa Cruz: Museum 2.0

SOLA, T. (1987) *Concepto y naturaliza de la museología*. Revista Museum Internacional (153). pp. 45-49

SOLA, B. "Reinventar la práctica. Experimentar la teoría". A: CALAF, R.; FONTAL, O., VALLE, R. (coord.) (2007) *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: TREA. pp. 251-263

SPRADLEY, J. P. (1980) *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston

STAKE, R. (1998) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata

STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata

STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

SURROCA, J. (1995) (coord.) *Museo y Escuela*. Girona: Universitat de Girona

TAYLOR, S. J., BOGDAN, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós

TEDESCO, J. C. (2000) *Educar en la Sociedad del Conocimiento*. Méjico: Fondo de Cultura Económica

THINESSE-DEMEL , J. (2005) *Museums, Libraries and Cultural Heritage. Democratising Culture, Creating Knowledge and Building Bridges*. Hamburg: Unesco Institute for Education

TICKLE, L. (1994) *The induction of new teachers: Reflective professional practice*. Londres: Cassell

TICKLE, L. (2000) *Teacher induction: The way ahead*. Philadelphia: Open University Press

TREND, D. (1992) *Cultural Pedagogy. Art/Education/Politics*. Nueva York: Bergin & Garvey

TRIGO MARTÍNEZ, C. (2007) "Acerca de la relación de comunicación entre el arte contemporáneo y los públicos". A: CALAF, R., FONTAL, O. VALLE, R.E. (coord.) (2007) *Museos de Arte y Educación. Cosntruir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: TREA. pp..175-189

VALDÉS, M. C. (1999) *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: TREA

VALLÉS, M. (2003) *Técnicas cualitatives de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis

VAN MANEN, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books

VÁZQUEZ, R., ANGULO, F. (coords.) (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Málaga: Ediciones Aljibe

WALLACH, A. (1998) *Exhibiting contradiction.* Massachusetts: The University of Massachusetts Press

WARNER, M. (2008) *Públicos y contrapúblicos*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona i Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona

WEIL, S. E. (1990) *Rethinking the museum and other meditations*. Washington: Smithsonian Institution Press

WEIL, S. (1999) *El museo y el público*. Revista de Museología (16). pp.17-25

WEIL S. E. (2002) *Making Museums Matter*. Washington: Smithsonian Institution Press

WHITEHEAD, J. (1995) "Educative relationships with the writing of others", A: RUSSELL, T. KORTHEGEN, F. *Teachers who teach teachers*. London: The Falmer Press

WHITBOURNE, K., WEINSTOCK, C. (1986) *Adult development*. New York: Praeger

WILLIAMS, P. (1992) “Object Contemplation: Theory into Practice”. A: NICHOLS, S. (coord.) (1992). *Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington DC: Museum Education Roundtable. Pp. 118-122

WOOLF, V. (2002) *La señora Dalloway*. Barcelona: Lumen

YUDICE, G (2003) *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Madrid: Gedisa

YUNI, J.A., ARIEL, C. (2007) “La educación como factor de oportunidad para el desarrollo de las personas mayores”. A: ALONSO GONZÁLEZ, D., LIRIO, J., MAIRAL, J. (2007) (coord.) *Mayores Activos: teoríasm experiencias y reflexiones entorno a la participacón social de las personas mayores*. Madrid: La Factoria de Ediciones y Producciones

ZEICHNER, K. (1993) *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de pedagogía (220)

ZEICHNER, K. (1996) “Designing educative practicum experiences for prospective teachers”. A: ZEICHNER, K. MELNICK, S. GOMEZ, M. (coord.) (1996) *Currents of reform in preservice teacher education programs*. New York: Teachers College Press. pp. 215-234

ZELLER, T. (1989) “The historical and philosophical foundations of art museum education in America”. A: ZELLER, T., MAYERS, S. (coord.) (1989) *Museum Education: History, Theory and Practice*. Reston: National Art Education Assotiation. pp. 10.89

ZUBER-SKERRITT, O. (1992) *Action Research in Higher Education. Examples and Reflextions.* London: Kogan Page