

Entradas y salidas del museo de arte contemporáneo: aproximaciones desde la educación infantil

Visiting a Contemporary Art Museum: Approaches from Early Childhood Education

LAURA ÚRSULA PASTOR PASTOR

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

ASESORA PEDAGÓGICA *FREELANCE*

Resumen

En el presente artículo, compartiremos reflexiones sobre las llegadas y partidas vividas en torno a un museo de arte moderno y contemporáneo desde una mirada pedagógica. Realizaremos un análisis y reflexión sobre las funciones educativas del museo de arte contemporáneo dirigidas a la infancia, desde la Pedagogía. Hablaremos de sus posibilidades y limitaciones a nivel de aprendizaje, sobre su función y misión social, sobre el escenario que supone y el papel que juega, así como de las relaciones cotidianas que se dan con los agentes allí implicados.

Palabras clave: infancia, museo arte contemporáneo, arte e infancia, pedagogía artística, educación respetuosa, educación consciente.

Abstract

The present paper will share a series of pedagogical reflections around the impressions held by Early Childhood Education students as they arrive to a modern and contemporary art museum and also when they leave the museum. It will be provided an analysis and reflection on the educational dimensions that a contemporary art museum may develop in young learners. We will talk about the teaching-learning possibilities and limitations implied, the social functions and mission, the context and the role, as well as the daily relationships that occur amongst the agents involved.

Keywords: childhood, contemporary art museum, art and childhood, artistic pedagogy, respectful education, conscious education.

1. ENTRANDO

Comenzaremos por los entrantes, seguiremos por el plato principal, el arte contemporáneo con acompañantes que cuenta como materia prima con la infancia, seguiremos con el análisis del recipiente, veremos los efectos sobre sus ingredientes, propios de la materia prima y terminaremos por el postre sorpresa.

1.1 De la pedagogía al museo de arte contemporáneo

Cuando entras en un museo a trabajar y has venido formando parte del mundo educativo, llevas contigo tus preocupaciones que están centradas en todo lo vinculado con el trato humano y el aprendizaje, presente en cada molécula del espacio.

Entras en el museo esperando que haya un proyecto educativo, igual que hay un proyecto directivo, pero más tarde te das cuenta de que no existe, y de que tampoco lo hay en el resto de departamentos. Es entonces cuando empiezas a pensar que eso en los museos no se lleva. Pasa el tiempo y preguntas, pero nadie sabe nada. Más tarde, te das cuenta que en muchos centros no lo tienen, pero en otros, sí. Si buscas en internet «proyecto educativo museo», que en la jerga es llamado P.E.M. encuentras resultados muy poco claros, es muy complicado encontrar a lo que nos referimos. La no existencia de este proyecto ya nos advierte de varias cosas: lo educativo no es lo prioritario, no existen unas metas (y seguramente tampoco motivaciones) a seguir, y no hay una coherencia organizativa, aunque sí que hay un largo etcétera. En el ámbito formal esto sería impensable, no se permitiría, pues todo centro educativo tiene un P.E.C. (Proyecto Educativo de Centro), aunque también es cierto que, en muchas ocasiones, se hace un *copiar y pegar*. Entre las posibles respuestas, que no justifican el no tener un proyecto, pero que podrían acercarnos al motivo o excusa, encontramos la precariedad del sector: falta de personal, falta de formación en educación, no poner a la educación como centro o prioridad de la institución museística, en definitiva, lo que se resume en *ser los últimos monos*.

Leyendo en *Educatyssen* (Ferrerías, 28 de junio, 2018), podemos extraer que:

Uno de los problemas en la consolidación de la educación en museos, ha sido concebir las acciones como puntuales y aisladas unas de otras. Al no estar inscritas en un proyecto amplio, en una programación de ambiciones más globales, ha sido muy complicado una argumentación

sólida del hecho educativo y la reflexión, al centrarse en momentos puntuales y no en procesos, no ha sido lo suficientemente profunda.

... Para poder desarrollar proyectos educativos a largo plazo, es imprescindible la creación de equipos educativos estables. Un equipo estable, que permite el seguimiento con perspectiva de tiempo, la evaluación y hacer ajustes o revisiones. Puede diseñar los proyectos de una manera estratégica, conectando acciones entre sí. Así, como apostar por la madurez profesional de sus educadoras, poniendo en valor su experiencia, lo cual revierte en la calidad educativa.

Tener un proyecto educativo supone tener unas metas y unas prioridades y, si la educación es poco importante en un museo, imaginemos la educación infantil.

Hay un aspecto, relacionado y muy importante en el seguimiento de las actividades o acciones promovidas en los museos, que es la realización de estudios de público, es decir, la evaluación del museo por parte de sus asistentes. Las personas que venimos del ámbito educativo, y que trabajamos para personas, esto lo vemos muy natural, pero quien trabaja para de fuera para dentro, no lo contempla. En concreto, en el caso de la infancia, Asensio y Pol (2006, p. 14) apoyan realizar «un análisis funcional y no solamente estructural, considerando las expectativas, demandas o necesidades del público infantil, que no son las mismas en el plano escolar que en el familiar».

Ahondar en los pequeños gestos de cada museo, desde la mirada educativa y de la infancia, nos dará claves para saber desde qué perspectiva parte la institución, y dónde quedan los niños y niñas posicionados en su escala de prioridades.

El siguiente aspecto que te llama la atención de un museo de arte contemporáneo es su materia, normalmente contagiada de erudición y elitismo, situada en unas alturas que las bajitas no podemos alcanzar. La altura desde la que miramos el arte contemporáneo es importante, no solamente para los adultos, sino para todas las personas y, sobre todo, para las niñas y los niños.

Por suerte, el trato humano y amoroso se extiende como una mancha, y hace que las intelectualidades se conviertan en magia, que las sonrisas llenen las salas y los abrazos las despedidas. Si eres pedagoga o educadora sabrás que llevas puestas siempre las gafas de la observación, y tanto dentro como fuera del museo llevas contigo puesta esa curiosidad por conocer qué piensan esas pequeñas manos. Al entrar al museo, te planteas cómo hará ese aire que traes en tus pulmones para darles movimiento, y cuando sales por la puerta, te lle-

vas contigo esos gestos y miradas en forma de interrogante, para volver al día siguiente y redescubrirte con ellas, ahora con la nube, mañana con el sol.

No es lo mismo ser visitante que ser visitada. No es lo mismo venir al museo que ir a la escuela. No es lo mismo ser paseante, amante, pedagoga, maestra, madre o niña. No es lo mismo recibirte en la calle, detrás de la puerta o en la recepción. Tampoco es lo mismo: un «buenas...», un «bienvenidos, dejad las mochilas», un «¡hola! ¿Qué tal?», un «¡hola!, ¡yo soy Laura! ¿y tú? ¿y tú?...», «hola, yo soy Laura, ¿tú cómo te llamas?», «¡hola, yo soy Pepinilla!», (con caritas de broma y gestos exagerados). Ni todos los días son iguales, ni todos los días somos las mismas, ni todos los días son los mismos. Esto significa que podemos aprovechar nuestra cualidad cíclica, como mujeres, porque somos mayoría, y como se dice en València: «ser les ames del corral i del carrer», (adueñarnos de la situación). Se trata de: situarnos, siendo conscientes de dónde y cómo estamos, físicamente, emocionalmente e intelectualmente con nosotras, las maestras y maestros, las madres y los padres y las niñas y los niños, en este orden, debido a que las personas adultas de referencia son su sostén; de transmitir nuestra pasión o repulsión por las piezas de arte contemporáneas mediante nuestra misión social y humana, desde una perspectiva crítica de la realidad, mediante el juego; y de generar lazos afectivos y pensamiento respecto al entorno y a la cotidianidad de los sujetos.

Figura 1. Niño abrazándome espontáneamente en la intervención en un centro educativo público.

Fuente: Èncar Martínez.



2. ARTE CONTEMPORÁNEO

El arte contemporáneo es el arte de nuestros tiempos, de la actualidad, hecho en y desde el presente. Si analizamos su raíz etimológica veremos que va *con el tiempo*, lo que nos hace pensar que si nosotras vivimos en este tiempo, podemos formar parte del mismo.

2.1 ¡Al abordaje!

El arte contemporáneo nos hace pensar sobre nuestra persona, haciéndonos sabedoras de cómo vivimos, del lugar y papel que ocupamos en la sociedad, de las posibilidades y modos de vivirla que tenemos. Hoppe (2009, p. 15) lo corrobora: «El arte como ensayo de la realidad ayuda a comprender la vida, explorando y reflexionando sobre las posibilidades existentes, permitiendo el error, reflexionando a partir de ello y generando conclusiones».

Por otro lado, el teórico del arte Nicolás Bourriaud (2008, p. 51) dice: «lo que el artista produce en primer lugar son relaciones entre las personas y el mundo». Educando a través del arte contemporáneo podemos generar cultura, relaciones y valores, fundamentalmente, ahora bien, dependerá de cada profesional, si lo es, cuestionarse qué tipo de cultura, qué tipo de relaciones y qué tipo de valores quiere fomentar.

En los museos de arte contemporáneo predomina el arte visual. Aumont (2007, p. 82) nos advierte de que «en todas las sociedades se han producido la mayor parte de las imágenes con vistas a ciertos fines». Para poder sobrevivir en esta sociedad en la que nos ha tocado vivir, sin ser manipuladas o, al menos, ser conscientes de que se nos pretende manipular, necesitamos cuestionar las imágenes que recibimos. Los niños y niñas necesitan una alfabetidad visual, pues no solamente necesitamos aprender a leer y escribir palabras sino también imágenes. Esta es una de las tareas de la educación artística que empieza en la etapa de infantil.

Dondis (1976, p. 205), nos decía que: «la alfabetidad visual implica la comprensión, el medio de ver y compartir el significado a cierto nivel de universalidad previsible». Gracias a que aprendemos unos códigos de lectura visual podemos usar este lenguaje, predominante en el ámbito del arte contemporáneo expuesto en museos. Si además de aprender cuales son los códigos, aprendemos a usarlos y a analizarlos críticamente, conseguiremos que las

niñas y los niños puedan ser capaces de ser conscientes de todo lo que ven, y que sean dueños del mensaje que interpretan.

No obstante, como todo aprendizaje, debe aprenderse de manera progresiva. Este mismo autor, Dondis (1976), defiende la importancia de abordar las unidades simples o elementos de la información visual; además, añade que la imagen es más compleja en sus definiciones y en sus significados asociativos en referencia al lenguaje escrito, por lo que deberíamos dedicarle más tiempo a adquirirla. Siguiendo con la importancia del compromiso educativo con la imagen, Martínez (2002, p. 230) remarca que: «el consumo de imágenes deja huella en los procesos cognoscitivos y solidifica conceptos y valores de forma permanente, cosificando y naturalizando constructos culturales». No obstante, existen otros lenguajes como el gráfico, el corporal, el sonoro, el sensorial, entre otros, a los que debemos exponer a las niñas y a los niños, y facilitar herramientas para disfrutar y entender cuando no lo hagan por ellas mismas. Dentro de nuestra misión, se encuentra acercar a la infancia a la comprensión de estos lenguajes diversos, según Gadamer (1991), el propio arte moderno, tiene como impulso fundamental el deseo de eliminar la distancia que existe entre el público y la obra. Por su parte, Santacana (2006, p. 127), advierte que: «si aceptamos que las manifestaciones artísticas se mueven en un campo de convenciones simbólicas, quienes desconocen estos símbolos se sitúan fuera de la comunicación y, en estos casos, el arte tampoco se explica por sí mismo». Debemos ser facilitadores, aunque facilitar no significa poseer la verdad y el saber. Un niño puede saber y descubrir más cosas que nosotras, al menos, a nivel sensitivo. Es interesante plantearse qué puede aportar cada una cuando nos encontramos en diálogo con el arte.

Existe una paradoja interesante de la que puede aprovecharse la educación que nos presenta Tatarkiewicz (1997), el arte a través de la realidad y la realidad a través de la obra de arte. Esto supone que para entender el arte contemporáneo debemos ser conscientes de la realidad en la que vivimos, pero, a su vez, las obras de arte y los artistas a través de ellas nos hablan de otras lecturas de la realidad que, al mismo tiempo, nosotras como adultas y ellos como niños o niñas podemos reinterpretar. Por eso, a partir de esta paradoja surge una gran contradicción, que es que el museo de arte contemporáneo, a su vez, perpetúa y cuestiona una cultura determinada, la dominante. Martínez (2002) nos rememora que, en estas instituciones, somos cómplices

de la transmisión de valores que fomentan una visión dualista de la realidad y que consagran una perspectiva social patriarcal, presente en la educación artística preponderante. Si queremos ser justas deberemos tener en cuenta el sesgo de género que, en el arte, se ha venido perpetuando y se perpetúa constantemente; así, como mujeres representantes, podemos decir y hacer mucho al respecto, desde el lenguaje que usamos, la selección de obras que hacemos, la importancia que le damos a las mujeres que intervienen en el museo (artística o logísticamente) o el trato directo. Un ejemplo de esto sería desarrollar la capacidad de observación en los grupos de niñas y niños, y ver qué actitudes discriminatorias podemos detectar para frenarlas, creando climas de no tolerancia y respeto, con límites de cuidado, con normas claras («aquí no insultamos a nadie», o «aquí las niñas y los niños son igual de importantes»), o compensar la falta de protagonismo que puedan tener algunas niñas a la hora de expresarse (pues algunas no tienen voz).

García, en Kaprow (2007, p. 9), concreta: «El arte no está en los objetos sino en el uso simbólico que se haga de ellos, en la forma particular en la que utilizamos las propiedades perceptivas de un objeto, una idea o una sensación para proyectar nuestra identidad como forma de conocimiento y desarrollo subjetivo». De ahí la importancia de dar tiempo en los museos para desarrollar la percepción, la descripción, el análisis, así como el juego y el pensamiento simbólicos, fundamentales para entender el arte y la sociedad.

Aspectos como la selección de artistas, temáticas, el discurso o lenguaje utilizado determinarán la transmisión de valores elegida.

Tal como nos nombran Pol y Asensio (2006, p. 18):

Todos los aspectos a diseñar son importantes y no solamente los relativos a los contenidos y las colecciones, sino también el tratamiento de los mensajes, la organización y sintaxis de las actividades, su secuenciación, su accesibilidad, la variabilidad de los recursos comunicativos, así como todos los servicios relacionados.

Ante estas decisiones, los equipos educativos deberían poder decidir.

En lo que a las maestras se refiere, en ocasiones, al no poseer referencias ni formación en la materia, y con la mejor voluntad posible, de manera inocente, se dedican a repetir prácticas vistas en sus compañeras maestras, funcionan o no.

Sumado a lo anterior, Ravé (2006, p. 31) nos advierte de que: «cada día es más excepcional la salida de los centros para actividades extraescolares», y esto es un problema que a los museos les salpica y a los niños y a las niñas les fastidia, porque les quita posibilidades de diversidad educativa. Pero, un momento, ¿hemos dicho extraescolares? Es decir, que ¿fuera de las paredes de la escuela lo que hacemos no es educación? Deberíamos cuestionar el término extraescolar, porque lleva intrínsecos muchos significados, entre ellos, la confusión entre escuela y educación, que no es lo mismo. Pienso que, en vez de llamar al museo una actividad *extraescolar*, deberíamos llamarla *periescolar*, puesto que no son cosas a parte sino adyacentes.

Se requiere sensibilización, formación y asesoramiento al profesorado, diseño de actividades previas y posteriores a la visita, acercamiento a los centros por parte de los museos y centros de arte, es decir, acciones de proceso en los que el profesorado sea partícipe y no sujeto paciente. Asensio y Pol (2006) nos alertan de que el profesorado no elige las actividades del museo dependiendo de los contenidos con los que están ligadas o de su adecuación con el currículum, sino por las facilidades que el servicio les ofrece. Esto nos indica que debemos hacer un esfuerzo por ser más accesibles al profesorado, acercándonos a sus contextos de intervención, pero también iniciar campañas de sensibilización, para que entiendan qué supone la educación en los museos y lo que aporta a las criaturas con las que trabajan. Ciertamente hay una gran carencia de oferta para la franja de educación infantil.

Dentro de la institución y fuera debemos ser visibles y valoradas. Reivindicarnos porque lo que hacemos es con personas y tiene un impacto directo en lo más importante que tenemos las personas, en la vida. Lo que hacemos está vivo, lo que se suele mostrar está muerto.

Generalmente, los edificios de los museos y el comisariado no consideran las funciones educativas del museo, por lo que las educadoras tenemos que echar mano de nuestra creatividad para suplir estas carencias. A través del gesto, del humor, de la paciencia, de la palabra, de la canción, del juego y demás, tratamos de acomodar el máximo posible a los niños y a las niñas. Todo ello tratamos de preverlo, pero, muchas veces, lo tenemos que hacer con rapidez, desde la inventiva. Habitualmente, los equipos educativos de los museos llegamos tarde al diseño de las exposiciones.

2.2 Escenarios potenciales

El museo tiene mucho de teatral; podríamos entender las exposiciones como conjuntos de escenografías dónde las obras de arte interpretan su danza, nosotras entraríamos a activarlas, a escucharlas o a ver qué nos dice el público de ellas y de sí mismas en este caso las niñas y los niños. Pero, a veces, este escenario no está hecho para ellas y ellos: poder tirarse en el suelo, poder correr, poder hablar o gritar, tocar las obras, o mirarlas a su altura, no debería ser un sueño.

Tanto cuando vienen con las escuelas, como cuando vienen con las familias, los niños y niñas necesitan que el museo sea cálido, cercano, amable y hogareño, por muy moderno y espectacular que arquitectónicamente sea. Nuestra actitud (como el tono o la corporeidad) será el hilo conductor de la historia. Una vez que entremos en escena, ya sea de puertas a fuera o de puertas a dentro, deberemos tener en cuenta a cada personita que tenemos delante, su estado sensorial, emocional y cognitivo. A la hora de diseñar materiales, escenarios de aprendizaje o actividades en el museo deberemos considerar los procesos cognitivos básicos: percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje. Un aspecto que parece lógico y obvio, pero, que a la hora de ponerlo en práctica, todo el mundo olvida.

Si queremos que las potencialidades de las niñas y los niños salgan a la luz deberemos partir del principio del sentir-pensar, es decir, garantizar que las necesidades básicas están cubiertas, y respetar sus necesidades fisiológicas: que puedan hacer pipí cuando lo necesiten (en baños adaptados a su altura), que vengan comidos o puedan comer si tienen hambre, que puedan descansar, que tengan acceso a fuentes de agua, que se les dé tiempo y espacio para moverse y expresarse, que recorran el espacio sin *control policial*, y que no les saturemos de información, entre otros. En definitiva, deben estar en calma, no en alerta o tensión. Siempre que los niños y niñas entraban en el museo, me aseguraba de que estaban «comidos, meados y bebidos», a partir de aquí, si no lo estaban animaba a las profesoras a sacar los bocadillos, ir al lavabo o a las fuentes de agua. Creo que es tan importante realizar una bienvenida acogedora, como indicar a las referentes dónde están los baños, las fuentes de agua y los accesos, pues es fundamental que se muevan por el museo con autonomía, como si fuera casa suya; también, las niñas y los niños deben saberlo. Hablando de necesidades, hay una que a veces pasa desapercibida, tanto en la educación formal, en la educación no formal como en la

informal, que es la necesidad energética de la niña y del niño. Habitualmente, los grupos de niñas y de niños vienen al museo con un nivel alto de excitación, puesto que venir al museo supone una alteración de su rutina y es algo emocionante. Es distinto cuando vienen en familia, puesto que les supone un cambio, pero sus familiares sostienen sus emociones. En el caso de los grupos educativos, las referentes tienen un estado emocional alterado el cual se transmite al alumnado. Las niñas y los niños vienen en grupos grandes, y no se les suele sostener esta emoción de excitación (alegría, desorientación y cansancio, mezclados), por la locura que supone la organización para las maestras y los maestros, muy pocas para tantas cabecitas. Ellas y ellos vienen con un nivel de adrenalina altísimo que no acostumbran a tener en su día a día en la escuela (lo cual supone un subidón) y, a nivel energético, física y emocionalmente se encuentran en un estado alterado, por eso es tan importante que la educadora del museo les reciba filtrando este conjunto de emociones, y les vuelva a tierra. No se le puede pedir a una niña o a un niño que viene excitadísimo que entre en el museo en silencio, porque entonces su cerebro se cortocircuita. Con nuestra sensibilidad entrenada detectaremos si necesitan subir o bajar, movimiento o calma.

Un día teníamos que entrar muchos grupos a la vez a ver la exposición de Joan Miró, por lo cual, estaban todas las visitantes agitadas. Detecté que había energía acumulada que canalizar, así que en la entrada exterior del museo que daba a la calle, eché mano de mis *recursos improvisatorios*, de la educación en el tiempo libre. Hicimos un círculo y jugamos a saltar las letras de M-I-R-Ó; cuando decía cada letra que compone su nombre (por ejemplo: M) la dibujábamos con nuestro cuerpo, y en la segunda ronda saltábamos, gritando y soltando todas nuestras extremidades, hasta completar toda la palabra: ¡MIRÓ! dar un grito y salto final. Este simple juego emocionó a las profesoras y las descargó de la tensión que llevaban. Controlar artificialmente el movimiento que las niñas y los niños necesitaban, permitió que su alumnado estuviera con el cerebro oxigenado, con la energía canalizada y receptivos. Ahora les indicaba que íbamos a entrar en el museo y que deberíamos bajar la voz, mientras yo la bajaba, y que nos moveríamos más despacio. Entendieron que sus necesidades se habían respetado y el clima amoroso se podía respirar entre ellas y ellos, el cual era distinto cuando salí a recibirlos.

Existen muchas iniciativas en nuestro territorio que respetan sus ritmos, entre los que podemos encontrar *Viure la mirada* de Juan Fernández

Cursach e Irene Verdú (2011), quienes nos recomiendan utilizar el arte como medio para enseñar a los niños y a las niñas a pensar, a desarrollar sus capacidades comunicativas e iniciarlos en la percepción visual. Para ello, recomiendan realizar las siguientes acciones: la observación-contemplación, la formulación de preguntas, la actividad creativa, y la participación en un debate colectivo. En este tiempo me he dado cuenta de la máxima «menos es más», sobre todo, en el ámbito educativo; más vale ver menos obras y con mayor profundidad, que no intentar ver todo el museo y no llegar a nada. Aunque, a veces, las reflexiones no las vemos en el centro de arte, sino unos días más tarde en los centros educativos o en casa, porque la experiencia artística es algo que necesitamos reposar e integrar. De un modo u otro, sabemos que la mimesis, tanto en el ámbito artístico como educativo, es fundamental; ser sabedores de nuestro papel vicario hará nuestras acciones, como educadoras, más conscientes, porque las obras y nuestros gestos, por suerte o por desgracia, son almacenados en su imaginario vital (en el de las personas adultas y en el de la infancia), y esto es una gran responsabilidad.

Los procesos y los vínculos en el museo suelen ser fuertes, cortos e intensos, no obstante, eso no quita que debamos invertir y apostar por el proceso, por el desarrollo de los proyectos educativos y de las personas a largo plazo. La continuidad es fundamental para el crecimiento humano; por ello, en el diseño de las acciones educativas, debemos contemplar el antes, el durante y el después. Es fundamental dar nociones a las criaturas, de dónde están y qué van a hacer, antes de la llegada al museo y a su llegada; para esto, es imprescindible la comunicación con el profesorado. Igual de importante es ligar sus conocimientos previos y sus intereses en su visita con lo que hacemos en el museo y dar seguimiento a lo aprendido y reflexionado, para que no quede en agua de borrajas. Por ello, deberemos usar la evaluación, para: detectar necesidades, valorar la satisfacción con la experiencia y ver la continuidad del proyecto educativo en otros contextos (familiar, escolar o social).

Informar a las maestras es básico, pero contar con ellas a la hora de programar las actividades debería ser imprescindible, es decir, conjugar los contenidos y aspectos a tratar en el museo para poder coordinarse con los de la escuela, así como cuadrar las calendarizaciones mutuamente. Lamentablemente, esto, a menudo, es difícil de llevar a cabo, puesto que los departamentos de conservación no cierran fechas hasta última hora, y no tienen en cuen-

ta las necesidades educativas del museo y de los centros educativos, del público que más cifras de visitantes llena la institución.

De momento, lo que se viene haciendo y se puede salvar son las exposiciones de larga duración o permanentes, con las que sí se pueden planificar proyectos muy enriquecedores para las dos partes.

3. LA INFANCIA CON EL ARTE

El infante es el que no habla, etimológicamente hablando, y el arte se caracteriza por la expresión de pensamientos o emociones, por lo que podríamos pensar que nos encontramos ante un oxímoron. Pero resulta que la niña y el niño sí que hablan y mucho, y no solamente con palabras, con su mirada, con sus movimientos, con sus trazos. El arte les posibilita tener voz y ser escuchados y, en concreto, en el museo y en la escuela, ayudamos a que ese diálogo sea más consciente. El arte es algo intrínseco a la infancia.

Figura 2. Celebración del Día Internacional de la Infancia (2017)
en el Instituto Valenciano de Arte Moderno.

Fuente: elaboración propia.



3.1 Ser niña es un arte

Eisner (2004, p. 253) nos dice que: «lo que la educación puede aprender de las artes es el significado de tratar los campos y los materiales como formas potenciales de arte».

Deberíamos invertir la idea de «crear ciudadanos de futuro», oiga, mire, las niñas y los niños son personas sintientes de presente, de las que tenemos que aprender, con las que tenemos que recordar y conectar. Quien ha mantenido esa magia de la infancia es una artista. Porque el arte es el juego de la persona adulta y, por suerte, también, de la niña; por eso es un canal comunicativo a través del cual es fácil ensamblarse. Es cierto que hay obras más ligadas al pensamiento adulto, pero la parte intuitiva siempre llega a todas las edades. La capacidad de lectura múltiple del arte contemporáneo hace que podamos convertir la vivencia de la obra en un hecho democrático.

Martínez (2001, p. 230) defiende que:

La Educación Artística Infantil no puede ser ajena a esta desconstrucción de los modelos clásicos de Arte, de Educación y de Sujeto creador. Dándole mayor preponderancia al proceso y a lo interrelacional, se genera una oposición al dualismo sujeto/objeto que encarna y sustenta el pensamiento moderno.

Existe una tendencia creciente en los museos de arte contemporáneo a darle importancia y visibilidad a los procesos creativos, hecho del que, desde la educación, debemos beneficiarnos, ya que es, en este punto, donde confluiamos. Digamos que, hasta ahora, se había defendido que el arte beneficiaba al proceso de aprendizaje, pero el proceso inverso en el que la educación o conciencia educativa (en este caso sobre los procesos de aprendizaje) beneficia al proceso creativo no ha sido tan apoyado o visibilizado, pues parece que la educación no es tan *cool*.

Lo más interesante es encontrar que los procesos creativos de las y los artistas nos dicen mucho sobre sus formas de aprender y pensar, y pueden ser muy nutritivas para aplicarlas con nosotras mismas y con el alumnado. Si nosotras, como educadoras, somos capaces de ponernos en la mente de la persona creadora y desarrollamos esta mirada artística y creativa, desde lo cotidiano, dentro de casa, o en la calle, para aplicarlo a nuestra vida, como el binomio arte-vida, y lo tomamos como inyección de ilusión, viviremos con más alegría de vivir. Porque el arte es capaz de hacer de nuestro día a día algo especial y diferente. Si esto lo transmitimos al alumnado y hacemos que se acostumbren a vivir su proceso de aprendizaje desde esta mirada diversa y artística, y, además, conseguimos que esto lo globalicen a su vida cotidiana, habremos conseguido que el arte les haga más felices.

Esto es posible si vivimos la educación desde la vida, y no como un simulacro, si incorporamos a cada gesto esta manera de ver el mundo. Para ayudarles a que esta mirada la perpetúen, debemos ponernos sus ojos, empatizar con ellas y hacerles conscientes de ese don de niñas y niños que tienen.

El niño o niña, como ser humano, tal como comenta Buber (1962, p. 159): «quiere ser confirmado en su ser por otros y tener una presencia en el ser del otro/a», necesita ser visto o vista; por este motivo, como educadoras de museo, debemos mirarles a los ojos, desde que entran hasta que salen por la puerta. Por ello, seremos espejos que les ayuden a mirarse reflejados en las obras de arte.

Al final, se trata, como concluye Eslava (2014, p. 175), de: «buscar que ellos/as encuentren formas de expresarse en las diversas manifestaciones artísticas y que, en el proceso de creación, hallen satisfacción estética, cines-tésica, cognitiva y un espacio de afirmación y socialización». Para que esto se dé, se requiere un tiempo de calidad, de escucha y reciprocidad, y un espacio acondicionado, que cubra sus necesidades básicas, que garanticen su bienestar, que estén cómodos física y emocionalmente, para poder pensar tranquilamente. Nuestra capacidad de escucha y de mediación entre conversaciones será clave para fomentar el intercambio de ideas.

Ivaldi (2014, p. 27) menciona una cuestión fundamental para el ámbito en el que intervenimos, dice así:

Los cambios que requieren la educación artística y la educación de la primera infancia en el siglo XXI exigen a los y las educadoras una postura crítica, abierta y esperanzadora para aceptar el desafío de la renovación pedagógica... Los niños/as son el futuro de la humanidad, pero es nuestra obligación ocuparnos del presente, respetándolos como sujetos sociales portadores de ideas, creencias, deseos y sentimientos.

Si trabajamos con la infancia en el museo debemos estar preparadas para ello. Sarlé (2014, p. 131) secunda las ideas expuestas anteriormente con su afirmación: «si la función de la educación es abrir al niño/a al mundo, los lenguajes artísticos –como formas de expresión personal y subjetiva, como formas de diálogo intersubjetivo y cultural– parecieran ser caminos insustituibles para llegar a buen puerto».

Aquí hemos venido a hablar de nuestro libro, nuestro libro de vida, cada niño y niña necesita expresar quién es, se trata de eso, de hablar de nosotras a partir de lo que nos provoca la obra.

3.2 El arte de escucharte

Hay que gestionar muchas emociones cuando se está educando en el museo debido a que es una experiencia muy intensiva. Sabiendo que no somos las personas de referencia de los niños y niñas que vienen, ni somos sus familiares ni somos sus maestras, sabiendo el lugar que ocupamos, tratamos que la experiencia sea lo más cercana y agradable posible. No obstante, considero interesante hacer una analogía con las aportaciones de Snel (2013), la cual nos dice que las familias deben tener tres cualidades con sus hijos e hijas: aceptación, presencia y comprensión. Considero que estas tres cualidades sería acertado que las desarrolláramos con todas las personas con las que interaccionamos en el museo, pero, con especial atención, con los niños y niñas, por muy corta que sea su estancia, porque todo queda en su memoria.

García, Gozávez, Vázquez y Escámez (2011) nos dan recomendaciones sobre una buena comunicación educativa, la cual debe constar, según ellos, de respeto y aprecio, fundiéndose con el otro a través de la dialéctica amorosa, sin dejar de ser dos sujetos. Enuncian que educar amorosamente trata de descubrir las aptitudes de la persona educada y de hacerlas efectivas para que el propio niño o niña, en nuestro caso, alcance su plenitud, distinguiendo la suya de la nuestra propia. Normalmente, no conocemos a los niños y las niñas que vienen al museo, y tenemos que sacar el escáner para tener por este orden: ojos, orejas, piernas, boca, nariz, y manos activos para detectar sus necesidades y la de sus referentes. Los ojos sirven para ver los movimientos que entre ellos y ellas, de la referente a ellos y ellas, de ellos y de ellas a la referente, de entre las referentes, se dan. Las orejas sirven para escuchar sus mensajes, sus intenciones y sus deseos. Las piernas para acercarnos o alejarnos. La boca y la nariz para oler y saborear sus motivaciones y darles las palabras que necesitan escuchar. Nuestras manos medirán las distancias que requiere el grupo, acompañarán con gestos o tacto nuestra comunicación recíproca. Todo nuestro cuerpo se encuentra ahora activo, preparado para la acción. Hay una dificultad en todo esto que es, debido al corto tiempo que con nosotras se encuentran, tratar de captar y mantener su atención a lo largo de

su estancia. Para que esto tenga éxito, debemos ser máquinas de entrada y salida, nos llegan sus estímulos como demandas, los procesamos y les ofrecemos rápidamente, (con rapidez que no con velocidad de ejecución) una respuesta adaptativa. Un estímulo puede estar vinculado, por ejemplo, con preguntas, interés por una obra que ya pasamos, movimientos específicos por el espacio que denotan inquietud, conflictos con compañeros, con compañeras u otros.

Dentro de nuestra misión, tenemos entre otras: el desarrollo de la sensibilidad artística y social, la convivencia y admiración humanas, y el pensamiento crítico, pero, para ello, la educadora debe ofrecer unas condiciones facilitadoras. Escamilla (2017) afirma que, si las relaciones con los niños y con las niñas se basan en principios como la consideración, la escucha, la empatía y la confianza, fomentaremos un clima que favorezca el desarrollo mental, incluso podríamos decir que el respeto humano.

Como toda educadora, debemos recordar que no estamos solas. ¿Esto qué significa? Significa que hay una relación de reciprocidad con y para los niños y niñas, con y para las referentes (maestras), con y para los familiares. Además, todo el personal del museo y todo adulto de referencia para el niño debe ser cómplice. Es interesante que las y los compañeros nos vean interactuar con la infancia, y que sean infancia. De mi recuerdo jamás se borrará el debate mantenido alrededor de una obra con aquel agente de seguridad llamado Antonio, que comenzó preguntándome: ¿pero eso qué es?, y entre risas terminó.

Tal como dice Fernández (2015, p. 157): «para que los niños/as crezcan como personas, es fundamental escucharlos, si su encuentro con el arte se hace desde las preguntas abiertas, mejorará su comunicación, se facilitará su participación, y se desarrollará la expresión verbal inteligente, así como pensamiento crítico».

Deberemos plantearnos crear las condiciones idóneas para que estas se den. Esto significa que, a la hora de planificar y desarrollar las actividades en un museo de arte contemporáneo, deberemos ser coherentes y dar margen para que el niño y la niña puedan pensar y desarrollar sus propias estrategias creativas. ¿Y tú qué piensas?

4. EN EL MUSEO

Según el ICOM (2007), «el museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo».

Así, si el museo está al servicio de la sociedad y de su desarrollo, deberá considerar a la infancia en primera instancia y tener en cuenta las condiciones a ofrecer desde el museo en cuanto a personal, recursos y espacios para que ésta pueda crecer.

Jové (2017, p. 15) sostiene que:

Un centro de arte no es exclusivamente un espacio para mostrar exposiciones de arte contemporáneo sino una plataforma de producción, exhibición y difusión de la creación actual, así como un espacio de reflexión sobre la sociedad en la que se implanta.

Por otro lado, Torres, P., Zepeda, N. y Ekdesman, D. (2016, p. 38) añaden:

Las posibilidades del museo, como ente constructivista y social, se dirigen hacia transformaciones para que los individuos/as, bajo iniciativa propia, crítica, fundamentalmente, tomen decisiones, elijan conscientemente, tomen riesgos, cometan errores, construyan caminos para la puesta en valor del patrimonio y de sí mismos/as.

Azar (2014, p. 45), relata su experiencia en educación artística, investigación y formación docente, y remarca el siguiente recorrido trazado, a considerar:

La conquista de la subjetividad como principio y fin, el cuerpo como instrumento vincular, el entorno inmediato como proveedor y custodio de vivencias y recuerdos, la expresión como vía de comunicación, la exploración como motor para el desarrollo sensorio-perceptivo y la libertad expresiva como el resultado de buenos procesos en el marco de la conquista de la subjetividad.

Tal como defienden Melgar y Silvio (2011, p. 327): «Los objetos de un museo son importantes por las relaciones sociales que representaron y representan». Podríamos decir que el museo de arte contemporáneo debería ser un

lugar de encuentro, un banco de recursos y un ente posibilitador para las personas. Las niñas y niños necesitan vivenciar diferentes contextos para enriquecer sus registros vivenciales, sus experiencias. El museo es un nuevo contexto que me permite ser yo misma -o debería-, descubriendo otras facetas de mi persona.

4.1 Las necesidades humanas

Otro aspecto que juega a nuestro favor es que los adultos vienen por decisión propia y, aunque los niños y las niñas no siempre toman la decisión o han sido escuchados, suelen tener ilusión por deseo de descubrimiento intrínseco. Esto hace que haya una colaboración por parte de las personas participantes. Si han venido por voluntad propia hay que cubrir, en la medida de lo posible, sus expectativas; si han venido «por obligación» deberemos hacerles la estancia lo más agradable posible, o darles la opción de marcharse libremente. Se trata de que cuando salgan por la puerta haya nuevas conexiones neuronales e ilusión por volver.

Asensio y Pol (2006, p. 24) nos siguen enseñando muchos aspectos y nos dan propuestas orientativas sobre la oferta de los museos dirigidas a las familias; en este sentido, mencionan lo siguiente:

Pensar en las expectativas, necesidades, preferencias, tanto de adultos/as como de los niños/as; ofrecer programas de visitas variados, en los que haya un alto grado de interacción con los niños, y también se permita la visita autónoma del adulto/a; ofrecer material adaptado al lenguaje de los niños/as y dar resúmenes o actividades aplicables para un nivel superior (como para hermanos mayores); considerar la duración de las actividades; diseñar las actividades de manera que sean progresivas.

Fernández (2002) nos da una serie de recomendaciones a considerar en los museos de arte con alumnado de educación infantil que a continuación sintetizamos. Primeramente, tomar en cuenta el estado evolutivo de los niños y de las niñas a la hora de diseñar las actividades: de 2 a los 7 años tendrán dificultades en distinguir la apariencia de la realidad, en establecer relaciones causales o en clasificar objetos con lógica. La metodología a aplicar deberá comprender una intervención antes, durante y después de la visita; dejar de lado el contenido histórico-artístico de las obras y centrarnos en la exploración sensorial y lúdica del arte, animar a la observación y verbalización de

impresiones, usando la creatividad y la imaginación. Antes de asistir al museo, introducir a los niños y a las niñas en la colección, artista cuadro o museo mediante el juego, la colaboración y la expresión plástica. Durante la visita, de duración máxima de 45 minutos, elegir como máximo cuatro obras sencillas con temas asociados de su interés o familiaridad, trabajar la obra desde su análisis descriptivo para más tarde ofrecer un dinamismo (a través de la dramatización o la expresión corporal); después de la visita realizar una recogida o asentamiento de lo vivido.

4.2 Una misión social

Meirieu (2009) nos indica que es responsabilidad de la institución escolar, junto con las familias y el tejido asociativo, promover que el alumnado encuentre sus pulsiones y controle el tiempo para tener acceso al deseo auténtico, para descubrir a través del acto creativo; que el futuro de las personas no está determinado y que pueden decir por ellos o ellas mismas. Podríamos añadirnos como prolongación de la escuela, o dentro del tejido asociativo, como institución educativa, que comparte esta misma responsabilidad social. Esto, a nivel práctico, lo ejecutamos en el momento en que escuchamos a los niños y a las niñas y les dejamos ser ellos y ellas mismas, ante las obras, en los espacios intermedios o en las acciones expresivo-creativas, dejando que usen los diferentes lenguajes que conocen para expresarse y reconocerse. En edades tempranas deberemos brindar el tiempo necesario para que descubran los distintos lenguajes existentes y los puedan poner en práctica. Este mismo autor manifiesta que la educación es un acompañamiento que permite al infante un diálogo con la alteridad, y que esto se da creando circunstancias en las que el diálogo del niño o niña y el resto del mundo sea posible y fructuoso.

Santacana (2006) nos invita a recordar que las colecciones públicas fueron creadas para el goce de todo el público, que se sostienen con recursos públicos y que están al servicio de la instrucción pública. Este motivo es el que vertebra toda la función educativa de un museo público. Por ello, la interacción entre centros educativos públicos, formales y no formales, es imprescindible, por ser un servicio público que se enriquece mutuamente y por tener una misión social compartida.

Pero nos encontramos con un conflicto, del que nos advierten Pol y Asensio (2006, p. 11):

Cuando los museos se plantean la gestión del centro, la captación de recursos, la programación de exposiciones temporales, la disposición de los espacios expositivos o tantos otros aspectos de la gestión museística global, la reflexión sobre los tiernos infantes pocas veces va más allá de considerarlos un problema de orden público.

Dufresne-Tassé (2006, p. 23) reclama que «durante la visita familiar, el museo debe ocuparse tanto de los padres como de los niños/as». Existe una función preciosa que podemos hacer en los museos, cuando trabajamos con familias, que es establecer vínculos y promover que entre ellos y ellas se conozcan más. Niñas, niños, adultas y adultos pueden desprenderse de sus roles marcados, de sus estigmas, de sus personajes.

Hay algo que como pedagoga o amante de la educación te da un gran aprendizaje, que es observar a las personas de referencia en relación con los grupos o con sus hijas e hijos. Observar los rituales de entrada y de salida te da mucha información sobre el tipo de educación y valores que se están promoviendo: las palabras, la autonomía de movimiento, hacer o no hacer filas, la introducción previa del profesorado o de las familias antes de llegar al museo, etcétera. Ver grupos distintos crea en ti un registro o colección de escenas educativas que te permiten replantearte las consecuencias de tus actos educativos. Jamás olvidaré aquella maestra tensa y resentida con su alumnado de 5 años frente a la obra titulada *100 años* (2001) de Hans-Peter Feldmann, de la colección del MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona), compuesta por 101 retratos fotográficos, a quien le pregunté: «¿Hasta qué número saben contar?», y ella me dijo: «Hasta el 20 como mucho». Propuse que contaran libremente de manera grupal, y fue precioso ver cómo delante de los retratos de personas diversas, cada una representando una edad, ellas y ellos contaban de manera desacompasada sin parar, recorriendo toda la obra que ocupaba una larga pared. Se oían distintas voces con sus timbres, cada una nombraba un número, lo cual significaba que cada uno tenía un ritmo. La escena era similar a cuando lanzas un bote de canicas escaleras abajo y ves la belleza de los ritmos a contratiempo, el avance grupal, distinto y rico. La historia terminó en que hubo personas que se quedaron en el 10, en el 30, en el 60 o más; la maestra no promovía ni permitía que por ellas mismas llegaran al final, su final, pero sus propios compañeros y compañeras con el escenario dotado para sí, permitieron que los que llegaban hasta el 10 quisieran acompañar al resto hasta el final, porque la infancia quiere crecer; solamente necesita espacio para hacerlo.

4.3 ¡No se puede pasar la línea! Limitaciones

Si queremos respetar a la infancia deberemos partir de una metodología basada en el juego, pero esto a veces entra en conflicto con las normas y realidad del museo, el que, en ocasiones, es un templo sagrado de contemplación. Para poder cubrir las necesidades de todos los tipos de públicos debemos ofrecer posibilidades para todos. Medina (2011) lamenta que la experiencia cotidiana del juego y del arte no sea considerada por nuestra sociedad una fuente de conocimiento, podríamos decir, legítimo. Nos hace reflexionar sobre la idea de que el juego del niño y de la niña se vincula no tanto con un conocer científico, sino con un conocer ligado al descubrimiento sorprendente, a un conocimiento sensible, que vincula con la experiencia estética.

Huizinga (1938, p. 23), en su obra *Homo Ludens*, dice: «El juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado, permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual». Aquí el autor, más tarde, hace alusión al concepto de «acción sagrada» referido al juego. Si entendemos que el juego tiene algo de sacro, el lugar, espacio o campo de juego también lo será; así podemos pensar que, si jugamos en el museo, no solamente convertiremos todos aquellos temas que tratemos en sagrados (y por tanto importantes), sino que el propio espacio museístico será un lugar sagrado de juego. Sin embargo, hay muchas formas de jugar, distintas, y también necesidades intrínsecas propias asociadas al acto lúdico, así como a las necesidades energéticas y fisiológicas del niño y de la niña. Por ello, deberemos preparar espacios y momentos en el museo adaptados a los diferentes juegos y situaciones educativas que queramos propiciar, de expansión y de introspección.

Me gustaría pensar que los niños y las niñas tienen la misma sensación e ilusión cuando se les dice de ir al museo que cuando se les dice de ir a casa de un amigo o amiga, porque allí pueden encontrar otras formas y espacios de juego, aspectos por descubrir. Se debe combinar el efecto sorpresa, ligado al descubrimiento, con la familiaridad y asociación del museo con un espacio seguro, cercano y accesible.

Figura 3. Familias jugando en la sala didáctica diseñada pensando en la infancia para la exposición Guesdon ahir, València hui, comisariada por David Estal y Helena de las Heras.

Fuente: Joan Gómez Alemany.



Figura 4. Niño concentrado jugando en la instalación de juego de la exposición.

Fuente: Joan Gómez Alemany.



5. CONCLUSIONES

Permitamos a la infancia ser en el museo, vivir el arte y compartirlo, reivindicquemos y creemos su espacio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aumont, J. (2007). *La imagen*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Azar, S. (2014). El sensible acto de mirar: la educación visual en la primera infancia. En P. Sarlé, E. Ivaldi, y L. Hernández (eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Buber, M. (1962). *Yo y tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Dufresne-Tassé, C. (2006). Motivos de la visita y orientación de la oferta de los museos. *Revista de los Museos de Andalucía, El museo y los niños*, 6, 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/3705/A/2006> [Consulta: 04/06/2018].
- Eisner, E. W. (2004) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Escamilla, A. (2017) *Ensenyar i aprendre a pensar en educació infantil*. Madrid: Editorial Anaya.
- Eslava, J. (2014). Experiencias de educación artística en la primera infancia: puntos de encuentro de distintos enfoques. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, J. (2015). Art, nens, creativitat. Les exposicions d'art infantil: un llibre de colors. *La Rella*, 28, 145-162.
- Fernández, J., y Verdú, I. (2011). Viure la mirada. L'art per a xiquets i xiquetes: educar la mirada, la mà i el pensament. *La Rella*, 24, 185-204.
- Fernández, L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 437-440.
- Ferreras, R. (28 de 06 de 2018). *Proyectos educativos estables* [Publicación]. Recuperado de <https://www.educathyssen.org/centro-estudios/educacion-museos/proyectos-educativos-estables> [Consulta: 28/06/2018].
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona: Ediciones Paidós.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V., y Escámez, J. (2011). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Editorial Brief.
- Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *QURRICULUM: Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 12-13.
- Hoppe, M. A. (2009). *Manual de Introducción Pedagogía desde el Arte*. Save the Children México.
- ICOM. (agosto, 2007). *Estatutos del ICOM*. 22ª Asamblea general del 24 de agosto de 2007, Viena (Austria).
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en la infancia del siglo XXI. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y*

- experiencia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora Ediciones.
- Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Martínez, V. (2002). Arte y educación artística infantil en los debates de la postmodernidad: Géneros, miradas y emociones. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 229-234.
- Medina, A. F. (2011). La semilla del arte en el arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 81-89.
- Meirieu, P. (2009). *Pedagogia: el deure de resistir*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Melgar, M. F., y Silvio, D. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 323-333.
- Pol, E., y Asensio, M. (2006). La historia interminable: Una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos. *MUS-A Revista de los Museos de Andalucía*, 6, 11-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/3705/A/2006> [Consulta: 04/06/2018].
- Ravé, J. L. (2006). Educación en el museo. *MUS-A Revista de los Museos de Andalucía*, 6, 26-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1993623> [Consulta: 04/06/2018].
- Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 125-133.
- Sarlé, P. (2014). Educación infantil y arte: una trama que entreteje buenas prácticas pensadas para niños pequeños. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Tatarkiewicz, W. (1997). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Torres, P., Zepeda, N., y Ekdesman, D. (2016). *Menú para visitar museos de una forma emotiva, lúdica, creativa y participativa*. México: NodoCultura.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Pastor Pastor, L. U. (2018). Entradas y salidas del museo de arte contemporáneo: aproximaciones desde la educación infantil. *Educación y Futuro*, 39, 41-64.