

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE COMPARTIDO

MUSEUMS AND SCHOOLS: SHARED LEARNING ENVIRONMENTS

José Luis DE LOS REYES LEOZ

Resumen

Este artículo trata de valorar la función educativa de los museos en el ámbito formal en el que sus relaciones con los centros de enseñanza son imprescindibles aunque no siempre fáciles. Ambas instituciones han realizado un importante esfuerzo por integrar el patrimonio cultural dentro de estrategias didácticas que ayuden a entender el mensaje de las colecciones expuestas y fomentar el desarrollo de competencias básicas del currículo. La visita escolar es un ejemplo donde museos y centros educativos deben generar entornos de aprendizaje compartidos.

Palabras clave

Museos, Centros De Enseñanza, Visita Escolar.

Abstract

This paper tries to assess the educational role of museums in the formal sphere, in which the relationship with the teaching institutions is indispensable, although often difficult. Museums and colleges have struggled to integrate the cultural heritage in teaching strategies which might help understand the message of displayed collections and promote the development of basic curricular competencies. School visits are good examples in which museums and teaching institutions must create cooperative learning environments.

Keywords

Museums, Teaching Institutions, School Visits.

José Luis DE LOS REYES LEOZ (Universidad Autónoma de Madrid), Especialista en Didáctica de la Historia en los grados de Educación Infantil y Primaria. Desde 2009 coordino la especialidad de Geografía e Historia en el Máster de Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato (UAM). Mis líneas de investigación son la enseñanza de la historia de Madrid y la didáctica del patrimonio histórico y cultural (la cultura material en museos de historia). Recientemente he impartido conferencias, cursos de posgrado y doctorado en Argentina, Brasil, México y Ecuador.

Recepción: 18/V/2016

Revisión: 30/V/2016

Aceptación: 01/VII/2016

Publicación: 31/VII/2016



MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE COMPARTIDO

MUSEUMS AND SCHOOLS: SHARED LEARNING ENVIRONMENTS

1. EL MUSEO EDUCADOR

Que en los museos se aprende no lo duda nadie, ya sea en una visita individual, familiar, turística o escolar. Visitar un museo nos permite aprender en el más amplio sentido de la palabra: saber cuáles y cómo son nuestras señas de identidad como individuos, como pueblo, como humanidad. Si participamos en sus actividades programadas (visitas guiadas, talleres, cursos de verano, etc.) o consultamos sus webs adquirimos conocimientos que no teníamos antes o modificamos los que ya teníamos bajo otro andamiaje.

Es habitual que los museos estén poblados por escolares y maestros, no obstante su acción educativa no se dedica exclusivamente a los centros de enseñanza reglada. Eso es así porque se aprende permanentemente, a lo largo de toda la vida, en cualquier circunstancia y no sólo sentados en los pupitres del aula. Ante esta realidad, en la que las personas construyen sus claves culturales, su identidad como grupo, sus valores y actitudes dentro y fuera de la escuela,

los museos también han tenido que repensar su función como mediadores entre el patrimonio que custodian y el público que reciben.

En la actualidad, la función difusora de los museos se ha consolidado de cara a un visitante que demanda formación permanente, bien para completar la recibida en el sistema educativo oficial, bien para disfrutar del tiempo libre. Entre las consecuencias de este cambio conviene destacar la nueva percepción que los museos tienen de sí mismos como agentes culturales capaces de conectar con los intereses de los ciudadanos para crear opinión, provocar reflexión, aportar ideas, transmitir valores y, en definitiva, colaborar en la mejora de su calidad de vida. Esta transformación conlleva facilitar a los distintos tipos de visitantes el acceso a la información y a la interpretación de sus colecciones. (Valdés, 1999). De hecho, es en el ámbito de la educación informal donde se están produciendo los mayores avances museográficos en consonancia con su función comunicadora y difusora. Eileen Hooper-Greenhill los describe como "*lugares de aprendizaje activo*", donde sus salas son aulas de la "*universidad del pueblo*" (1998, pp. 9-10). Se podría decir que existe un pacto entre sociedad y museo justificado por su

rol educativo (Ballart, 2007) y que, como depositarios del legado patrimonial de una sociedad, éstos son centros de investigación y educación de primera magnitud. (Pastor, 2007).

En una visita individual se implica activamente a la persona. Los visitantes pueden hacer un recorrido imprevisto y decidido por ellos mismos, estar todo el tiempo que quieran y mientras quieran, pararse a leer o ver aquello que les atrae más. Todo ello estará determinado en gran medida por sus motivaciones, expectativas y conocimientos previos. Frente a la visita escolar (académica, obligada y evaluable) este aprendizaje se realiza de forma relajada, sin presiones, ni calificaciones. Desde hace tiempo se ha hecho hincapié en las condiciones y características que diferencian el aprendizaje realizado en el aula del que se produce en contextos informales, como museos, exposiciones, yacimientos arqueológicos, etc. (Asensio, 2001; Asensio y Pol, 2002). La propuesta de Georges Hein de un museo constructivista responde al ideal de un centro educativo para todas las edades que facilita al visitante las conexiones pertinentes entre la exposición y su vida cotidiana. Cualquier visitante podría construir nuevos conocimientos sobre lo que ya conoce, comparando lo viejo con lo nuevo. Sujeto y objeto se enfrentan a un aprendizaje fundamentado en los sentidos (Chatterjee, 2008) o en las emociones de sus visitantes (Alderoqui, 2011 y 2012). En definitiva, se pone el acento en el aprendiz tanto como en el objeto sobre el que se aprende; es decir, que los museos deberían prestar tanta atención al visitante como al contenido de sus salas (Hein,

1994 y 1998; Hein y Alexander, 1998).

Es necesario abandonar la dicotomía entre educación formal/informal e ir más allá del emplazamiento físico donde se produce la construcción del conocimiento y favorecer la construcción de redes colaborativas que integren a las áreas didácticas de los museos con los docentes/centros educativos y, por ende, con las facultades donde se forma al profesorado integrando estas cuestiones en la capacitación inicial de los profesores (Blanco y De los Reyes, 2009). Un ejemplo es el proyecto SMEC (School-Museum European Collaboration) coordinado por el Museo de Ciencia y Tecnología "Leonardo da Vinci" de Milán, desarrollado entre 2002-2004 y financiado por el programa Sócrates de la UE. Este proyecto buscó la cooperación entre museos y centros escolares para *"reforzar la importancia de los museos como recursos docentes enfocados al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo profesional de los profesores"* (Sutera, 2003, p. 6). Otros ejemplos son las iniciativas emprendidas por el Museo Thyssen de Madrid con sus congresos internacionales sobre museos y educación o por el Museo del Prado en sus *Encuentros entre el profesorado*¹. Si Eilean Hooper-Greenhill afirma que *"los museos deben comunicar algo o morir"* (1998, p. 56), me gustaría añadir que los museos deben educar o desaparecer.

2. LOS MUSEOS VISTOS DESDE LOS CENTROS ESCOLARES

Aunque ya fueron utilizados por la Institución Libre de enseñanza para vincular la escuela con

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

la vida, fue a partir de los cambios introducidos por los movimientos de renovación pedagógica y la Ley General de Educación de 1970 cuando se llenaron de alumnos y profesores, propiciando un desafío que ya había tenido lugar mucho antes en Europa. Sin embargo, los museos no son instituciones creadas para impartir asignaturas y aplicar planes de estudio conducentes a un título oficial. Tampoco los centros escolares han comprendido que estas instituciones puedan ayudarles a desarrollar competencias fijadas en el currículo que difícilmente se alcanzan en otro lugar. Muestra de este difícil diálogo entre escuelas y museos son estas palabras que figuran en la presentación de los materiales escolares de la web del Museo de Bellas Artes de Sevilla, donde se dice que el museo es *“un entorno alternativo de aprendizaje que ofrece distintas opciones para los grupos escolares y educativos que deseen visitarlo y utilizar las colecciones, el edificio o las exposiciones temporales como estímulo para intensificar, ampliar o apoyar los estudios académicos”*.²

Así, estos centros patrimoniales han sido considerados como un recurso educativo (Montañés, 2001), un instrumento de aprendizaje (Valdés, 1999), un taller de aprender a aprender (García, 1996) o un espacio alternativo a la escuela (Pastor, 2007). Desde Misión Rescate, mítico programa de la televisión española, a los currícula actuales algo se ha avanzado pero aún queda mucho camino por recorrer. Desde la excursión extraescolar a la didáctica del patrimonio, donde museos y otras instituciones juegan un papel destacado en el aprendizaje activo y construc-

tivista, hay pasos previos que nos ayudarán a comprender de dónde venimos y hacia donde nos gustaría llegar. Es en este nuevo marco de investigación y experiencias en el que se han desarrollado numerosas iniciativas por parte de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) de los museos y, bastante menos, por parte de los centros escolares (Ballesteros et al., 2003; Calaf, 2009; Fontal, 2003). Se podría decir que, tanto las funciones del museo como la valoración del patrimonio histórico y cultural en el currículo escolar, han sufrido un proceso paralelo de cambio, no ajeno a las transformaciones sociales y culturales de nuestro país.

2.1. De Misión Rescate a la EGB y el BUP: conocer, valorar y respetar

El final del Franquismo trajo a la escuela el patrimonio histórico bajo la analogía militar y el paraguas del desarrollismo de finales de los 60. Misión Rescate fue un concurso convocado en 1967 por Radio Nacional de España, Televisión Española y la Dirección General de Bellas Artes para crear grupos de escolares tutelados por sus maestros, cuya tarea fue buscar, rescatar y estudiar obras artísticas, históricas, yacimientos arqueológicos, etc. que duró hasta 1978 (Paz y Martínez, 2014). Visto desde la actualidad se percibe el intento de crear una incipiente conciencia patrimonial combinando el entusiasmo de maestros y niños con una dudosa metodología científica (con riesgo evidente de destrucción y descontextualización de los bienes estudiados, aderezado con una pizca de furtivismo) y cierta dosis identitaria hacia el terruño local. No había

duda que tenía una faceta instructiva al “comunicar al niño un conjunto de conocimientos de nuestra historia pasada infundiéndole su veneración y respeto”, convirtiéndole en un restaurador o en un arqueólogo popular (Losada, 1968). Lo mismo que un grupo de escolares encabezado por la maestra ponían en valor una pila bautismal románica en Burgos (Osaba, 1968), se localizaba una necrópolis árabe en Granada, o se promovía una campaña de sensibilización cultural para la salvaguarda de un antiguo lienzo en la ermita del Lluç en Valencia (Guerola, Bosch y Gomis, 2008).

Para uno de los maestros adictos a un régimen ya trasnochado, Misión Rescate “alertó a los escolares en un lenguaje directo, juvenil, castrense, hacia una hermosa tarea: la de reconquistar para la Patria los tesoros artísticos e históricos perdidos, olvidados o soterrados bajo la piel de España”. Este maestro del CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria), no dudaba en comparar la tarea de los escolares con la de unos soldados en una “campaña en campos de surcos y paz, cual son la Historia y el Arte” que se planificaba...

“a través de un Estado Mayor conjunto (Radio Nacional de España y Televisión Española, con la colaboración de la Dirección General de Bellas Artes); unidades de acción, con sus mandos (Grupos, Comandos, Patrullas y Batidores de Rescate), que buscan, localizan, rescatan y estudian una obra artística o histórica de su localidad (Objetivo). Alcanzado el objetivo, tras la satisfacción y el honor de la Misión Cumplida, el mando

puede conceder, a la vista de la importancia del hallazgo, las oportunas recompensas (Trofeos de Oro, Trofeo de Plata o Mención de Honor)”. (Fernández, 1969, p. 46)

En paralelo a estas iniciativas y aunque el *Libro Blanco* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969) animaba a los profesores para que viesan en los museos ciertas posibilidades educativas “desde el método visual-pedagógico”, la Ley General de Educación trató este tema con novedad pero con cierta tibieza. Las visitas a museos se presentaron como actividades extraescolares concebidas como una excursión colegial fuera de toda programación. Un inspector de educación del momento, ante el problema “¿qué hacemos los sábados?” (obligación de ir a clase ese día para cubrir las 220 horas obligatorias) las concebía como actividades educativas emprendidas o realizadas fuera del periodo lectivo —relegadas a los sábados por la mañana— y del currículo, aconsejando bien la visita al museo local o la elaboración de un museo dentro del propio centro (Rico, 1970). Bajo estas instrucciones, la visita escolar sólo serviría para la “observación de los grandes logros de las civilizaciones del pasado”, la contemplación de las obras maestras, sentir “la emoción estética que supone el contacto con la belleza” y la ilustración de lo estudiado en los manuales escolares (Fernández, 1974, p. 26).

En esta coyuntura no es extraño que en 1977 el diario *El País* se hiciera eco del escaso interés de los centros escolares por visitar el Museo del Prado (37.000 alumnos de EGB y BUP durante el curso 1975-1976). El redactor señalaba que

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

estas visitas se realizaban de cumplido y “*para quedar bien con los padres*”, aunque éstos tampoco veían con demasiados buenos ojos el que éstas u otras salidas escolares se produjeran con demasiada frecuencia. En esta misma noticia, el museo se quejaba porque podían contarse con los dedos de la mano el número de colegios que programaban su visita, predominado la improvisación, el sentido de excursión y la escasa preparación del profesor quien, “*en ocasiones, es la primera vez que acude al museo cuando viene acompañando a sus alumnos*” (Adobes, 1977).

En la antesala de la Ley de Patrimonio Histórico (1985), con los Programas Renovados de la EGB, la valoración del patrimonio cobró un nuevo valor en la educación primaria. No se trataba de enseñar historia o arte a la manera tradicional sino de aprender a ver. Pese a todo, siempre dominó el componente conceptual-memorístico (conocer) sobre el actitudinal (valorar, respetar, conservar) y procedimental (aprender a aprender). Tanto es así, que la democratización de los bienes patrimoniales, es decir, el acceso del gran público a la cultura atesorada en ellos, (ocupando un papel protagonista la popularización de las visitas a museos) se fijó como uno de los logros a conseguir por la nueva democracia³.

2.2. LOGSE: aprender a aprender

La primera ley educativa de la democracia (1990) defendió que la educación patrimonial favorecía el aprendizaje de los contenidos propios de cada etapa y apostó por el aprender a aprender. Se recomendaba trabajar con fuentes

históricas para la reconstrucción de un pasado que facilitase la comprensión de aspectos básicos de la vida cotidiana a través de vestigios materiales (monumentos, edificios, objetos, instrumentos, etc.) y culturales (costumbres, fiestas, gastronomía, creencias, etc.). A pesar de lo que se podría pensar, la enseñanza y aprendizaje del patrimonio quedó delimitada dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (exclusivamente en los contenidos propios de las Ciencias Sociales), mientras que en Educación Artística se potenciaba la expresión y creación en perjuicio del encuentro con el objeto y la obra. También en educación primaria se planteó el aprendizaje patrimonial por el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación de la propia actividad, es decir, el aprender a aprender. (R.D. 1344/1991).

La normativa curricular MEC de la ESO (R.D. 1345/1991) bendijo una visión tradicional de las ciencias sociales bajo un paradigma positivista de la historia: división clásica por edades y predominio de los contenidos conceptuales en un estricto desarrollo cronológico. Sin embargo, fue entonces cuando el concepto de patrimonio se amplió a los ámbitos natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo. Si el patrimonio era un recurso educativo, también lo serían los museos y otros elementos que lo conforman: vestigios, paisajes, monumentos, edificios e, incluso, las propias instituciones democráticas consideradas como manifestaciones valiosas de nuestra memoria colectiva. Era el despegue de un apren-

dizaje que alentaba la indagación y la investigación como forma de acceder al conocimiento. El museo era ya un espacio educativo donde se podían desarrollar determinados aprendizajes mejor que en el centro escolar, adquiriendo relevancia alrededor de un aprendizaje in situ y que superaba el trabajo con imágenes y la memorización de los manuales escolares.

2.3. De la LOE a la LOMCE: el museo un lugar para descubrir

Tras la inédita LOCE, la LOE (2006) supuso un reforzamiento de los museos como instituciones educadoras. El nuevo currículo de educación primaria (2007) mantuvo la enseñanza del patrimonio histórico y cultural como instrumento para la forja de valores y actitudes ciudadanas: un interés por conocer, comprender y respetar las diferentes culturas desde el valor del cuidado y la conservación. Es ahora, cuando entre las competencias básicas cobra especial interés el desarrollo de procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica. De este modo, estas destrezas nos acercan a los contenidos procedimentales que se pueden aprender con la visita escolar desde la competencia del Conocimiento y la interacción con el mundo físico a la de Aprender a aprender.

A pesar del tradicional peso de los contenidos tradicionales en la ESO (Geografía, Historia e Historia del Arte) se introdujo el término "*patrimonio de los pueblos*" insistiendo en el desarrollo de los contenidos procedimentales, aplicables al trabajo escolar en museos, con especial interés

en el desarrollo de procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica. Entre las destrezas a adquirir con la enseñanza del patrimonio en las visitas escolares se intuye un cambio que implicaba nuevos aprendizajes compartidos entre el aula y las salas del museo: identificar y plantear problemas; formular preguntas, localizar, obtener y analizar la información contenida en la cultura material; formular y contrastar hipótesis; realizar inferencias y saber interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos, etc.

Especial atención merece la adaptación autonómica de la LOE por la que algunas comunidades fundamentaron su identidad histórica en las raíces visibles de su patrimonio natural y cultural. La riqueza histórico-artística se hace más próxima y se constituye como signo de identidad colectiva, se potencia desde la educación primaria el conocimiento de los museos de la localidad y se amplía el contenido de los recursos patrimoniales a aspectos de la vida cotidiana tales como las fiestas, la artesanía, los juegos, la gastronomía, los vestidos o la vivienda como fuentes de información del pasado. Como ejemplo sirva reseñar la singularidad de Andalucía, donde se incluyeron asignaturas como Patrimonio Cultural de Andalucía (optativa en 4.º de la ESO), y Patrimonio Artístico de Andalucía (optativa del 2.º curso de los Bachilleratos de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales). Así, el patrimonio es "*raíz compartida y embrión de proyectos de futuro*". Pero lo realmente importante es que los currículos andaluces de educación primaria y secundaria abordan la riqueza patrimonial desde una perspectiva

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

holística, que evita la fragmentación disciplinar con la que tradicionalmente se ha considerado el patrimonio en la escuela, integrando los aspectos históricos, artísticos, culturales, naturales, etnográficos, e incluso el patrimonio inmaterial. (Junta de Andalucía, 2007).

Ante el desfase existente entre el potencial educativo de nuestro patrimonio y su tratamiento por los currícula vistos, cabría preguntarse si la nueva legislación educativa (LOMCE) intenta superar esta visión limitada y parcial del patrimonio como recurso y método para la enseñanza de las ciencias sociales. Y la respuesta es negativa ya que no se termina por dar el salto definitivo ni en la normativa de la educación primaria y secundaria, ni en las adaptaciones de los planes de estudios de los grados de magisterio vigentes en la mayoría de las universidades españolas. (Pinto y Puche, 2015). No se supera su tratamiento superficial ya destacado por estudios realizados sobre los currícula anteriores (Fontal, 2011; González, 2011) y sólo nos queda esperar a que, como siempre sucede, la actuación cotidiana de maestros y profesores supere las trabas que se imponen desde la administración educativa y la estrechez de miras impuestas de arriba hacia abajo.

3. LOS CENTROS ESCOLARES VISTOS DESDE LOS MUSEOS

3.1. La visión de los profesionales de los museos

La preocupación por el público infantil y juvenil —al que se le considera un visitante necesitado

de más ayuda que al adulto para comprender y disfrutar del museo— ha generado una auténtica revolución en los servicios educativos museísticos. Cambios significativos que mejoran la atención y difusión de sus colecciones: programas escolares que tratan de incorporar el currículo educativo al diseño de actividades, la atención a la diversidad y a la discapacidad, una lenta integración de especialistas en educación (maestros, psicólogos o posgraduados en másteres de educación patrimonial) en los departamentos educativos o la construcción de webs específicas (bien como pestañas de la principal o como anexos independientes con vida propia). No debe caer en el olvido el esfuerzo por crear museos virtuales en la red, espacios imposibles en la realidad pero ejemplos excelentes para trabajar temas transversales en educación. El ejemplo de Museo Sin Fronteras es sólo un botón de muestra.⁴

Con todo y a pesar del camino recorrido, siguen quedando sombras para que se desarrolle plenamente una relación fructífera entre museos y centros escolares. Todavía se percibe una cierta actitud de recelo ante los alumnos que entran en el recinto, vistos como una posible amenaza al patrimonio expuesto. Sigue vigente el tópico que los profesores no se preparan la visita y sustituyen los aspectos científicos por los anecdóticos, que sólo ejercen como guardianes de los grupos y que, en muchos casos, desconocen lo que el museo expone. No es infrecuente encontrar en el personal no educativo de algunos museos la percepción que todo lo que se relaciona con lo escolar o pedagógico es pueril y que los DEAC

se vean como accesorios y secundarios cuya “innoble tarea” es traducir/desnaturalizar los mensajes científicos del museo a un público inexperto.

De nuevo ese choque sordo que solo conduce a excavar más trincheras entre museos y profesores, que tampoco es exclusivo de España (Alderoqui, 2000). A pesar de todo, el Consejo Internacional de Museos (ICOM), valoró su función educativa como una de las más importantes: un museo tiene “*el importante deber de fomentar su función educativa*” (ICOM, 2006 y 2007). No es casualidad que el Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) del ICOM sea uno de los más antiguos, con más de 1.000 miembros provenientes de 85 países.

En el caso español, da la impresión que la oferta educativa para escolares ha crecido exponencialmente (en calidad y cantidad) pero que se sigue considerando una tarea independiente y alejada de lo que los docentes demandan. Así, la Asociación Profesional de Museólogos de España (APME) reconoció el nuevo rol que el museo representaba de cara a los centros escolares en junio de 1999 con el documento “*Hagamos accesibles los museos*”: se insistía en la superación de las dificultades de accesibilidad física (supresión de barreras arquitectónicas) y de la “*accesibilidad educativa*”.⁵ En este sentido, hay que destacar el papel desempeñado por los DEAC a través de la oferta de servicios y materiales didácticos para que la visita se convierta una actividad de aprendizaje. Surgidos como respuesta ante la masiva demanda de visitas

guiadas y material didáctico escolar, son herederos de su pasado, lo que explica alguna de sus características como la carencia de recursos, lo reducido de sus plantillas, la subcontratación de empresas de servicios culturales, la dependencia de los guías voluntarios de la tercera edad o su relativo protagonismo en el organigrama del museo (Sánchez y López, 2011; Valdés, 1999). Lo que en un primer momento significó un monocultivo del público escolar (García, 1979), hoy se observa una tendencia a la difusión de sus programas hacia otro tipo de visitantes: familias, asociaciones culturales, extranjeros, mayores de 65, etc. ¿Podría significar esto que en un determinado momento se produzca una desescolarización de los museos por falta de programas específicos para este público? Es un riesgo que no habría que despreciar, dado cierto cambio de perspectiva desde la educación formal a la informal (Sánchez y López, 2011).

3.2. Los escolares en los estudios de público visitante de museos

Sin entrar en un análisis exhaustivo de los estudios de público recientes, se plantean algunas cuestiones: ¿Desaparece el mito que los principales clientes de los museos son los centros educativos? ¿Se vislumbra una tendencia de los DEAC más hacia la difusión y educación informal que hacia el público escolar? ¿Es posible que esta tendencia se pueda explicar por la tibia preocupación que profesores y centros escolares demuestran respecto de las visitas escolares a museos? ¿En qué medida la escasísima formación inicial en educación patrimonial de maes-

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

tros y profesores ha dado como resultado una cierta pérdida de interés en el museo como un recurso de alto potencial didáctico?

Tal vez, no sea el museo en sí el que desmotiva al profesor para incluir las visitas escolares en su programación cotidiana, sino las características, condicionamientos o facilidades que ofrecen a las escuelas. Resulta sorprendente como el Museo Arqueológico Nacional contase con apenas 200.000 visitantes anuales antes de la reforma y, desde la reapertura el primero de abril de 2014, lo vieran 768.836 visitantes en ese año y 556.044 en 2015. Otro dato, desde el Gabinete de Difusión se me informa que, dado que los contenidos de historia en el nuevo currículo de Ciencias Sociales en educación primaria (Comunidad de Madrid) se centran exclusivamente en Historia de España, no sólo ha aumentado considerablemente la demanda de visitas escolares sino la solicitud de visitas guiadas a nuevas salas, como la de historia medieval, anteriormente casi inédita⁶.

Aunque nunca existieron estudios de público escolar (Caballero, García y Sanz, 1982), cada vez se hacen más necesarios para valorar las consecuencias de las tendencias expresadas con anterioridad, diferenciando las observaciones de docentes y de estudiantes, los tipos de centros, el contexto de procedencia, el uso de la visita escolar de cara al apoyo o complemento de la tarea del aula, etc. Tampoco sería vano cuestionarse si influye el tipo de escuela (el contexto social y espacial de la misma) y la formación inicial y permanente de los docentes en la programación de la visita. Podemos encontrar museos cuyos estudios

de público arrojan una extraordinaria atracción de grupos escolares y otros que demuestran que poco a poco la edad del visitante medio ha subido alarmantemente y que sus esfuerzos están fracasando. O estoy equivocado o mucho temo que en una época de recortes en actividades educativas y culturales se puede vivir una tendencia a la desescolarización de los museos y una reducción de las actividades ofertadas por los DEAC, dejando a niveles de supervivencia solamente las vistas guiadas. Lo que ya es una realidad es que la concesión de las actividades escolares de importantes museos nacionales como el Prado a empresas privadas puede ser el inicio del fin de la edad dorada de los DEAC. La necesidad de incrementar los ingresos económicos por entradas y a través de las ventas en tienda, explicarían algunas informaciones que destacan una nueva dimensión de los grandes museos: su rentabilidad económica (Constans, 2015).

Frente a la idea extendida que la demanda de grupos escolares constituye la principal vía de acceso a estos centros patrimoniales, estudios recientes demuestran que predomina la visita individual de personas adultas y de forma espontánea (Ministerio de Cultura, 2011). Tanto es así, que este tipo de visitantes constituido por adultos, jóvenes y niños sin vinculación a grupo alguno, salvo el familiar, representan el 81% del total. Si profundizamos más en estos datos, comprobamos que los visitantes que acuden al museo en grupos escolares dentro de la programación educativa del centro alcanzan el 13,4% del total (siempre hay casos singulares como el Museo de América donde representan alrededor

del 30%). De ellos, los adultos y mayores de 12 años representan el 8,2% del total y sólo el 5,1% corresponde a niños y niñas de educación infantil y primaria (menores de 12 años). Para culminar la sorpresa, el estudio refleja que el 10,5% del total de visitantes son niños menores de 12 años pero que vienen al museo dentro de visitas individuales familiares. La conclusión es impactante: nuestros niños y niñas conocen mejor los museos nacionales gracias a su familia que a sus profesores y colegios.⁷

Algo está pasando en la relación museo-escuela ya que estudios realizados en 1997 sobre el público de los museos madrileños, un 29,9 de los entrevistados confeso que visitó un museo por primera vez antes de los 8 años y el 90% antes de los 18 y que un 42% de los encuestados reconocía que su primera visita fue con un grupo de clase (Sánchez, Abió, Álvarez, Arraztoa y Corchado, 1997). ¿Museos y escuelas empiezan a ser compañeros de viaje incómodos? ¿Se podría estar llegando a una situación en la que las obras u objetos expuestos tengan por sí mismos el poder de penetrar en la ignorancia, sin un programa compartido entre las necesidades de la escuela y la oferta educativa del museo, concebido como un centro educador, como denunciaba Eisen en 2008?

4. LAS VISITAS ESCOLARES: UN ENTORNO EDUCATIVO COMPARTIDO

Excursiones al medio natural, recorridos artísticos por ciudades, visitas a granjas-escuela,

zoológicos o jardines botánicos, demostraciones en fábricas o instalaciones científicas, salidas a espectáculos (musicales, teatrales, deportivos, etc.), se han convertido en parte de la rutina de profesores y alumnos a lo largo del curso escolar. Las salidas escolares han llevado siempre el marchamo de la enseñanza innovadora, sólo hay que recordar su presencia en la Institución Libre de Enseñanza. Es obvio que, dentro de las ciencias sociales la observación directa del paisaje, las obras de los grandes maestros o las huellas del pasado convertidas en patrimonio cultural supone un salto hacia adelante hacia un aprendizaje de calidad. De alguna manera, las visitas a museos implican una escuela abierta a la vida, destinada a la comprensión del entorno natural, físico y cultural que rodea a los niños y niñas, dentro de un sistema educativo que se extiende más allá del edificio escolar, rompiendo el horario lectivo y la rutina diaria. Acudir con los alumnos a un museo supone llevar el aprendizaje a todos los espacios donde se construye un tipo de conocimiento imposible de conseguir exclusivamente en el aula (Villarrasa, 2003).

La visita escolar a un museo constituye todo un proyecto educativo en el que se ven involucrados los profesores, los alumnos y el mismo centro de enseñanza, además de los DEAC de los museos. Es una actividad didáctica integral que puede conseguir el desarrollo de determinadas competencias curriculares que nunca se podrían alcanzar en el aula. Visitar un museo con un grupo de alumnos es poner en marcha una maquinaria impulsora de un proceso de enseñanza y aprendizaje alternativo al propio de los recursos esco-

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

lares clásicos como el libro de texto o las TIC. Cuando no se hacen excursiones (da lo mismo ir a una envasadora de Coca Cola que al Museo Arqueológico Nacional), ni se concibe esta actividad con el único objetivo de mejorar la convivencia entre los alumnos, las visitas escolares a museos ponen en marcha los mecanismos mentales del aprendizaje por descubrimiento. No obstante, es obvio que la sola presencia del estudiante ante el objeto artístico o histórico, utilizando la observación directa de la realidad, sin mediación del trabajo previo del profesor en el aula, es un fracaso. Pilar Benejam (2003) señala certeramente que, además de la motivación que se supone en el alumno por una actividad que rompe la rutina diaria, cualquier salida es el eje de un trabajo anterior y posterior, mediado por el profesor que es quien convierte en conocimientos sociales los frutos del contacto con la realidad o la obra original.

Es natural que, a la hora de programar una visita escolar, actúen una serie de condicionantes para determinar el éxito educativo de la misma. Es en este momento, cuando la interacción entre centros escolares y museos se hace imprescindible. Pero no es sólo un flujo de información que va desde el museo a los colegios, sino que debería ser también en sentido inverso. Si el objetivo de la actividad es educativo hay que generar un proceso intenso de colaboración entre ambas instituciones que se inicie con la presencia del profesor en el museo para descubrir las posibilidades que las colecciones y la museografía empleada permitirían construir conocimientos alternativos o comple-

mentarios a los que se logran en la clase. Es el momento de exigir una relación dialéctica entre ambas instituciones para lograr "*un matrimonio entre la demanda y la oferta museística*". Es decir, que esta relación de ida y vuelta plantea desafíos permanentes tanto a los profesionales de los DEAC como a los docentes si se quiere mantener la potencialidad educativa de dicha actividad (García, 1994).

El modelo museológico y museográfico de la institución condiciona severamente el tipo de visita a realizar. Así, la ubicación del museo, sus horarios, el servicio de reservas y acogida son los primeros factores que inciden en el éxito de la actividad. No menos importantes son los criterios expositivos de la colección que organizan la selección de objetos, la ordenación y distribución en salas, la museografía utilizada (módulos interactivos, paneles, guías, cartelas, audiovisuales, mapas, maquetas, etc.), el uso de la luz, pedestales, vitrinas, señalética, etc., condicionan también los recorridos de los grupos de alumnos. Es en la propuesta museográfica donde más se ha avanzado en los últimos años incorporando todas las tecnologías posibles y las modernas teorías del aprendizaje a través de las bases psicopedagógicas de la museografía didáctica (Llonch y Santacana, 2011; Serrat y Santacana, 2005).

De todas formas, el peso fundamental de toda visita escolar lo sigue ostentando el profesor y, por tanto, el éxito o fracaso de la misma dependerá del equipo docente del centro. Él es el puente entre el colegio y el museo, quien ver-

daderamente mediatiza la visita entre lo que se puede ver y experimentar y su grupo de alumnos, algo que no se produce en el caso de las visitas individuales, ni tampoco cuando es un monitor del museo quien dirige la actividad.

El docente debe integrar la visita en la programación de aula como una actividad de aprendizaje insertada en la unidad didáctica o en las lecciones que imparta, cuando la asignatura implique la necesidad de visitar un determinado museo para conseguir objetivos y adquirir contenidos que no se pueden alcanzar en el aula. De este modo, abre el espacio educador (aula, patio de recreo, laboratorios, biblioteca, gimnasio, etc.) a otro recinto fuera del colegio pero que cumple con los mismos objetivos y convertirá al museo en una prolongación de la escuela. Se podría decir que *“el escolar ve el museo con los ojos del profesor”* (García, 1994, p. 38). Por este motivo es el profesor quien debe diseñar la visita —o imponer sus criterios a los servicios didácticos del museo si participa de una visita guiada— ya que la programación curricular le impone un trabajo antes y después de la misma, la selección de las salas a visitar (no todo el museo sino aquellas salas que correspondan con la unidad temática que se trabaja en el aula: las vanguardias y no todo el Museo Thyssen, la protohistoria ibérica y no todo el Museo Arqueológico, la sala de tracción y no todo el museo del Ferrocarril de Madrid), el recorrido más apropiado con la selección de las piezas de interés o la metodología a emplear (descubrimiento de los objetos mediante formulación de preguntas, resolución de problemas comparando objetos del pasado con los del pre-

sente, interactividad con los módulos didácticos, formación de grupos autónomos o explicaciones magistrales al gran grupo, juegos de pistas, etc..). Es más, la visita debe considerarse dentro del contexto de una larga y estrecha relación entre el centro escolar y el museo y no como una visita ocasional.

Un estudio realizado entre profesores que acudían con sus grupos a visitar un museo de ciencia en San Sebastián muestra que para la mayoría de los docentes (60%) la tarea principal fue la de organizar la infraestructura de la visita (reserva, transporte, autorizaciones, etc.) terminando su responsabilidad al entregar el grupo a los monitores del museo. Estos profesores afirman no conocer la oferta escolar del centro, ni realizar actividades previas y posteriores a la salida. En un menor porcentaje están aquellos profesores que consideran que además de aspectos organizativos, el profesor piensa que la visita es una buena ocasión para comprobar los conocimientos vistos en el aula (53%). Por último están los profesores innovadores (4,3%) que creen que entre los objetivos de estas visitas está el aprendizaje de conceptos y procedimientos concretos del currículo del curso no vistos en el aula en exclusiva. Son los docentes que preparan la visita como puente entre los contenidos a aprender y las experiencias del museo. Los autores también revelan que la mayoría de los encuestados no utilizaban el conocimiento pedagógico profesional en esta actividad por no considerarla como un instrumento de enseñanza al mismo nivel que la escolar y concluían que, cuando se hizo un trabajo previo de preparación,

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

se guió la visita personalmente y se incorporó un tercer tiempo de reflexión sobre lo realizado en ella al volver al aula la experiencia de aprendizaje fue más significativa desde el punto de vista conceptual, afectivo y colectivo (Guisasola y Morentín, 2010).

No hay duda que los museos tienen entre sus principales funciones las de enseñar y educar, y que junto a los centros escolares desempeñan una tarea significativa en la formación de los niños y jóvenes. Ambas instituciones tienen objetivos y metodologías diferentes en sus actividades formativas, pero unos y otros deben compartir entornos de aprendizaje que los enriquezcan mutuamente. No podían ser más claros los responsables educativos del Museo Arqueológico Nacional de Madrid cuando en el curso 1981-82 planificaron una innovadora experiencia para fomentar la relación museo-escuela, cuyas reflexiones, en parte, siguen siendo válidas hoy. Tras destacar el aumento de las visitas escolares a su centro reconocían las dificultades que este hecho, novedoso en ambas instituciones, conllevaba: la falta de coordinación entre museos y centros de enseñanza, la escasa motivación del profesorado, la nula institucionalización de estas relaciones y la consideración de la visita escolar como una actividad extraescolar. Por ello, afirmaban que *“la coordinación museo-escuela exige la voluntad política que exista y una estructura educativa y cultural que la posibilite y fomente, además de una institucionalización de los instrumentos que la hagan posible.* (Cabrero, 1982).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adobes, E. (1977, 28 de agosto). Escaso interés de los colegios de Madrid por el Museo del Prado. *El País*, edición digital. http://elpais.com/diario/1977/08/20/sociedad/240876010_850215.html
- Alderoqui, S. (2000). Museos y escuelas: una sociedad que fructifica. *Revista Museo Lúdica*, 5, s. p. (Ponencia presentada en el Seminario sobre Interdisciplinariedad y Proyectos educativos escuela-universidad). Bogotá (Colombia). Junio 2000.
- Alderoqui, S. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. (2012). *Los visitantes como patrimonio. El Museo de las escuelas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad.
- Alegría Licuime, L. (2010). Museo y escuela: Necesidad cultural e investigación. *Revista Nuevas Dimensiones*, 1, 1-22.
- Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Ballart Hernández, J. (2007). *Manual de museos*. Madrid: Síntesis.
- Ballesteros Arranz, E. (ed.) (2003). *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: UCLM.

- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 7-12.
- Blanco Jiménez, C. y De Los Reyes Leoz, J. L. (2009). Universidad, museos y centros de enseñanza: un espacio educativo compartido, *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 40, 5-10.
- Caballero Zoreda, L., García Blanco, A. y Sanz Marquina, T. (1982). Museo y escuela. El museo como instrumento pedagógico. Dos experiencias del Museo Arqueológico Nacional. Curso 1981-82. *Boletín de la Anabad*, XXXII, 4, 491-519.
- Calaf Masachs, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología. Metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Constans, A. (2015, 15 de octubre). Sólo uno de los museos más visitados en España es rentable, ¿sabes cuál es? El Mundo, edición digital. <http://www.elmundo.es/economia/2015/10/15/5616a30246163ff3518b4637.html>
- Chaterjee, H. J. (Ed.). (2008). *Touch in museums. Policy and practice in objects Handling*. Oxford: Berg.
- Eisen, E. W. (2009). El museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los museos en la educación: la formación de los educadores*, (pp. 12-21). Madrid: Museo Thyssen.
- Fernández Benito, A. (1969). Misión Rescate. *Vida escolar*, 106-107, 46-49.
- Fernández Benito, A. (1974). El museo sin paredes. *Vida escolar*, 156-157, 26-29.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- García Blanco, A. et al. (1979). *La función pedagógica de los museos*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- García Blanco, A. (1994): *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: de la Torre.
- García Blanco, A. (1996). El Departamento de Educación y la exposición. En *IX Jornadas estatales Deac-museos, 3 al 6 marzo de 1994: La exposición*, (pp. 55-82). Jaén.
- González Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 58-75
- Guerola Blay, V., Bosch Roig, L., y Gomis Corell, J. C. (2008). Dos noticias para la biografía de Roig d'Alós. La operación rescate de radio nacional de España y TVE de 1967 y dos documentos de trabajo en la Vall d'Uixó. *Arché*, 3, 87-96.
- Guisasola, J., y Morentin, M. (2010). Concepciones del profesorado sobre visitas escolares a Museos de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 0127-140.
- Hein, G. (1994). The constructivist museum. En Hooper-Greenhill, E. (Ed.). *The educational role of the museum*, (pp. 73-79). Nueva York: Routledge.

MUSEOS Y CENTROS ESCOLARES: ENTORNOS DE APRENDIZAJE

José Luis DE LOS REYES LEOZ

- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. Nueva York: Routledge.
- Hein, G. y Alexander, M. (1998). *Museums, places of learning*. Washington: American Association of Museums.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- ICOM (2006). *Código de deontología del ICOM para los museos*. http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/code2006_spa.pdf
- ICOM (2007). *Estatutos del ICOM*. <http://icom.museum/the-organisation/icom-statutes/>
- Junta de Andalucía. (2007). *Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía*. BOJA, 171.
- Llonch, N. y Santacana, J. (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Lleida: Milenio.
- Losada Campos, A. (1968). Al margen de la Misión Rescate. La arqueología en la escuela. *Adarve. Sección de literatura y bellas artes del Casino de Priego*, 805, 1.
- Ministerio de Cultura (2011). *Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Montañés, C. (Coord.). (2001). *El museo. Un espacio didáctico y social*. Zaragoza: Mira.
- Osaba y Ruiz de Erenchun, B. (1968). Esculturas artísticas de Cueva-Cardiel (Belorado). *Boletín de la Institución Fernán González*, 7(171), 276-282.
- Pastor Homs, I. (2007). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Paz Rebollo, M. A. y Martínez Valerio, L. (2014). La primera conformación de una audiencia infantil y juvenil para la televisión en España (1958-1968). *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 20, 43-58.
- Pinto, H., y Puche, S. M. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128.
- Rico Vercher, M. (1970). Actividades extraescolares: el museo local y el museo escolar. *Vida escolar*, 123, 17-20.
- Sánchez, J. J, Abió, C., Álvarez, A., Arraztoa, J. M. y Corchado, A. I. (1997). *Sociología del arte. Los museos madrileños y su público*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Sánchez de Serdio, A. y López Martínez, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. *Desacuerdos*, 6, 205-221.
- Serrat Antolí, N. y Santacana Mestre, J. (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Sutera, S. (2002). Prólogo. En Xanthoudaki, M. (Ed.). *Un lugar para descubrir: la enseñanza de las ciencias y la tecnología en los museos*, (pp. 6-10). Milán: Museo della Scienza e della Tecnologia.

Valdés Sagués, M. C. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.

Villarrasa Cunillé, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.

NOTAS

1. I Congreso Internacional sobre Los Museos y la educación: *La formación de los educadores*, 2008. II Congreso Internacional sobre Los Museos y la educación: *de la acción a la reflexión*, 2012. Iniciados en 2010, en abril de 2016 se desarrollará el IV Encuentro entre el profesorado cuyo objetivo principal es difundir la labor educativa de los docentes en torno a las colecciones del Prado.
2. http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/MBASE/index.jsp?redirect=S2_4_5.jsp [Fecha de acceso: 15/04/2016].
3. La exposición *Velázquez y su tiempo* celebrada en el Museo del Prado en 1990 constituye un hito en la popularización de los museos en las actividades de ocio cultural impulsada por la Ley de Patrimonio Histórico. El verdadero boom fue la constatación que una política difusora del patrimonio impulsada por grandes exposiciones, la gratuidad de las entradas y el impulso publicitario significase el inicio de la edad dorada del turismo cultural y de los museos. En los meses que permaneció abierta la visitaron más de 600.000 personas que, en algunos días, tuvieron que guardar más de cinco horas de cola, llegándose a vender 308.500 ejemplares del catálogo
4. Entre los museos virtuales ubicados exclusivamente en la red: *The Web Gallery of Art*, <http://www.wga.hu/>. *Museo Sin Fronteras* <http://www.museumwnf.org/>, o la página del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura donde se pueden generar visitas virtuales a todos los museos estatales. <http://www.mcu.es/museos/CE/ExpoVisitVirtuales/ExpVisitasVirtuales.html>. [Consultado 15/04/2016].
5. En las Jornadas de Museología que organiza APME desde 1995 (recogidas en la revista *Museo*), la relación con los centros escolares solo aparece tangencialmente tratada en las V Jornadas (2001) dedicada a *Los Museos y sus usuarios*.
6. <http://www.man.es/man/museo/el-museo-en-numeros/visitantes.html> [Consultado 12/03/2016]. Si valoramos la motivación de la oferta escolar de ciertos museos para explicar su éxito entre los visitantes escolares, merecería un estudio especial el Tour Museo del estadio Santiago Bernabéu o el Camp Nou Experience (el museo más visitado de Cataluña). En el primero, los medios de comunicación destacaban que en 2014 había recibido a 920.000 personas, sólo por detrás del Reina Sofía, el Prado y el Thyssen. Además, según fuentes del Real Madrid, en 2014 se recibieron unas 150.000 visitas escolares ya que cuenta con un programa escolar específico y con unidades didácticas disponibles en la web oficial, además de un concurso escolar que se celebra al final del año. <http://www.realmadrid.com/entradas/tour-bernabeu/tour-colegios> [Consultado 12/04/2016].
7. El objeto de esta investigación fue la población visitante de los museos dependientes de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales (Museo de América, Museo Nacional de Antropología, Museo Sorolla, Museo Nacional de Artes Decorativas, Museo del Traje, Museo Arqueológico Nacional, Museo Sefardí, Museo Nacional de Arte Romano, Museo de Altamira, Museo Casa de Cervantes, Museo Nacional Colegio de San Gregorio, Museo Nacional de Cerámica) entre abril de 2008 y marzo de 2009.