

Introducción

ROSER CALAF MASACHS

Universidad de Oviedo

1. UNA IDEA AMBICIOSA Y CON SENTIDO DE UTILIDAD

Hace poco teníamos la ocasión de leer un acertado artículo de Mario de Miguel (2015) sobre «Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate», del que recogemos algunas ideas que compartimos y que justifican lo que nosotros, sin la misma formalización, intuíamos como importante cuando diseñamos la investigación ECPEME. Así:

Buena parte de las críticas que se formulan a la investigación educativa tienen que ver con su ineficacia para solucionar los problemas reales. Partiendo de este supuesto, las preguntas son inevitables: ¿Nuestros trabajos aportan conocimientos científicos concluyentes relacionados con las necesidades del sistema?, ¿hemos contribuido de manera significativa al progreso del conocimiento en el ámbito educativo?, ¿por qué se están haciendo tantas críticas a la investigación educativa?, ¿tiene algo que ver con su capacidad de respuesta a los problemas sociales?, ¿aportamos certezas que pueden ser tenidas en cuenta para la toma de decisiones?, ¿hasta qué punto la elección de los temas y problemas a investigar está condicionada a la ideología personal del investigador y no por las necesidades del sistema?, etcétera [Miguel Díaz, 2015: 284].

Una de nuestras hipótesis de partida era: «Cuando en un museo hay un departamento de educación y acción cultural consolidado, se consiguen mejores programas educativos que en aquellos museos en los que dicha actividad la delegan a empresas externas». ¿Qué hace que un museo tenga un buen departamento de acción educativa y cultural? (DEAC en adelante). Las respuestas van en esta línea: lo conforman personas que poseen una situación estable por su contratación laboral, poseen un buen conocimiento de la colección, tienen una larga experiencia directa sobre los

bienes culturales que se conservan... Pero, además, poseen unas habilidades pedagógicas y de comunicación adecuadas para conseguir la complicidad con el público e incluso fidelizarlos en términos de *marketing*. En el caso de los programas educativos, se requiere igualmente que se contemple un compromiso firme entre la escuela y el museo que garantice extender el museo como espacio de aprendizaje al contexto escolar.

2. UN EQUIPO PARA DESARROLLAR LA IDEA

En torno a finales del año 2010 llega a mi despacho un estudiante del Máster de Secundaria —Miguel Suárez—, licenciado en Historia, y me comenta que desea hacer la tesis conmigo. Yo había sido la tutora de sus prácticas de máster y había una cierta complicidad para trabajar juntos. Tras la primera conversación acotamos la posibilidad de que su investigación doctoral, que finalmente comenzó a principios de 2012, se ubicara en la educación museal. También pensamos en cómo adscribir su tesis a un proyecto que ampliara su formación en investigación educativa.

Por otro lado, unos meses antes, escuchando la defensa de cátedra que realizaba un colega de facultad, José Luis San Fabián, sobre diversas investigaciones, percibo que había evaluado numerosos proyectos en educación formal e informal aplicando metodologías evaluativas de carácter cualitativo, si bien el ámbito de la educación no formal era un territorio poco explorado por él. Fue entonces cuando le propuse la posibilidad de aplicar este modelo de evaluación a *los programas educativos que realizan los museos*, como objeto de investigación. Empezamos entonces a trabajar en el diseño de un nuevo proyecto que desarrollase la idea inicial aplicando una metodología rigurosa y no usual en la evaluación de museos, que fuera relevante a sus necesidades y con potencial para conseguir financiación.

Para cualquier investigación que aspire a conseguir parámetros competitivos es imprescindible contar con un equipo idóneo, experimentado y de prestigio. La naturaleza de lo que diseñábamos precisaba de personas formadas en didáctica del patrimonio, con experiencia en diferentes ámbitos museísticos, desde diferentes perspectivas disciplinares y ámbitos geográficos. Así, al equipo inicial ubicado en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, se fueron sumando diversos investigadores con cierta vinculación a la investigadora principal del proyecto. Nos unían encuentros científicos, redes de investigación, concursos de selección de plazas, tribunales de tesis, etcétera. Este conocimiento nos permitía cerciorar su trayectoria profesional e investigadora en la defensa de la educación patrimonial. De esta forma se consigue configurar el *equipo inicial* de investigadores: José María Cuenca de la Universidad de Huelva, Alex Ibáñez de la Universidad del País

Vasco, Mikel Asensio de la Universidad Autónoma de Madrid y Pilar Rivero de la Universidad de Zaragoza; conformando un grupo de investigadores con perfiles profesionales diferenciados: arqueólogos de formación e historiadores con investigación en educación patrimonial, psicólogo con trayectoria en evaluación en museos... que completaban el perfil formativo de los investigadores de la Universidad de Oviedo: didáctica general y organización escolar, sociología, geografía, historia y didáctica de las ciencias sociales. Con un tema nuevo y relevante y con un equipo solvente y perfilado se podía iniciar *la aventura* de solicitar un proyecto competitivo I+D+i. En la medida en que el proyecto avanzase, se podrían incorporar otras personas, como fue el caso de las jóvenes investigadoras Myriam Martín e Iratxe Guillate, de las universidades de Huelva y País Vasco respectivamente. Así se lograba un equipo en el que había investigadores con experiencia —*seniors*— y otros que eran *noveles* pero con buena formación en relación a la educación patrimonial y estrategias para trabajar en la observación directa (sus tesis eran un aval).

Los investigadores *juniors* han resultado claves en la obtención de datos, redacción de informes y ayuda en la transferencia. A ellos se suma, en relación con el trabajo de campo en el Museo Thyssen-Bornemisza, Luz Helena Carvajal, educadora de este museo que ha tenido el doble rol de investigadora que evalúa la práctica de sus colegas y profesional del equipo de educación del Museo Thyssen. Similares tareas fueron ejercidas por Alicia Escanilla, educadora del Museo de Calatayud, que acompañó a Pilar Rivero en la realización del trabajo de campo y la elaboración del informe de caso. En la última etapa de la investigación se incorpora al equipo Suárez Gutiérrez, como personal técnico para la difusión del proyecto en la web y en apoyo a las tareas de transferencia del proyecto, como fue la organización del seminario final realizado en la primavera de 2015. El diseño y desarrollo de la web del proyecto es de ella, y su trabajo de fin de máster evaluando la acción educativa del Museo Casa Natal de Jovellanos en Gijón sirvió para experimentar los protocolos Likert antes de generalizarlos a otros museos, convirtiéndose así en el museo piloto del proyecto.

Definido el proyecto y el equipo universitario se suman las diferentes personas pertenecientes a los departamentos de educación de los museos cuya específica intervención en el proyecto se menciona más adelante.

3. UN PROYECTO COHERENTE Y CON IDENTIDAD PROPIA

Con el equipo necesario y el convencimiento de que seríamos capaces de problematizar las prácticas y encontrar soluciones para poder analizar, interpretar y finalmente transferir resultados, se empezaba en el año 2012 el proyecto Evaluación

Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPEME).¹ Su objetivo era identificar, desde una perspectiva cualitativa, las prácticas de éxito que se generan en museos donde hay equipos estables y competentes que participan de su idiosincrasia y que, por tanto, diseñan programas adecuados y perfilados a las necesidades tanto educativas como sociales que demandan sus públicos (escuelas e instituciones con las que trabajan). Para ello se diseña un conjunto de estrategias metodológicas y protocolos que permitan valorar el trabajo educativo en museos de manera cualitativa y contribuir a sistematizarlo, reorientando inercias para desarrollar nuevos programas educativos con capacidad para adaptarse a los cambios y requerimientos de un tiempo caracterizado por los *modus vivendi* de la posmodernidad. El diseño metodológico, descrito en el segundo capítulo de este libro, supone en sí mismo una innovación, dado que:

- Ha aportado conocimientos relevantes relacionados con las necesidades de la práctica de los profesionales.
- Ha contribuido de manera significativa al progreso del conocimiento en el ámbito educativo de los museos.
- Ha diseñado un nuevo modelo de evaluación aplicable al contexto museístico.

Dicha metodología ha servido finalmente para detectar y valorar *buenas prácticas educativas en museos* gracias al uso de herramientas cualitativas que proporcionan descriptores progresivos útiles para categorizar y ordenar los datos derivados de la observación directa e indirecta. Los resultados nos han permitido establecer perfiles de la acción educativa en museos.

3.1. Los procesos de negociación

El acceso al museo como escenario de estudio tiene como punto de partida el posicionamiento teórico-práctico que muestra cuáles son nuestras intenciones y los compromisos éticos a salvaguardar. También se hace necesario consensuar el período de estancia en el museo para evitar posibles conflictos con las personas allí presentes y coincidir con periodos de mayor afluencia de públicos escolares. La conformidad y el acuerdo en estos aspectos es vital para el buen desarrollo de la investigación. Desde que se inicia el primer contacto y se invita a la institución a formar parte del proyecto, todos los museos, y especialmente sus DEAC (Departamento

¹ Proyecto de I+D+I financiado por el MICINN: Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ref. MICINN-12-EDU2011-27835).

de Educación y Acción Cultural), han mostrado un notable interés por colaborar en la investigación, poniendo a disposición de los investigadores universitarios toda la documentación que se demanda. Como primera actuación reseñable de la compli- cidad establecida, podemos comentar que el proyecto ECPME ha proporcionado claves para la elaboración de un documento más formalizado pedagógicamente sobre las actividades educativas de los museos participantes. El informe entregado a cada museo ha sido consensuado en todos los casos y ha resultado esencial para analizar de forma colaborativa y en profundidad sus acciones educativas.

Asimismo cabe destacar la disponibilidad que han mostrado los museos para agi- lizar el proceso de recogida de información, principalmente en lo que respecta a la entrevista y a los cuestionarios de satisfacción, que los propios museos se encargaron de entregar a los docentes para que lo cumplimentaran. También es reseñable que no se plantearan impedimentos cuando el investigador universitario acompañaba a educadores patrimoniales durante las visitas guiadas.

En general, el trabajo de campo se ha desarrollado en un clima positivo, donde el intercambio de información ha sido fluido y constante, y donde la relación, tanto con los miembros del DEAC como con el resto del personal del museo, ha sido cordial en todo momento.

El compromiso de devolución del informe ha sido crucial en esta investigación, dado que la cultura evaluativa dominante es la de usar a las instituciones como medios para proporcionar información, sin reconocer su derecho a codecidir sobre su validez ni utilización. La investigación cualitativa subsana esta situación mediante tres procesos, el de *negociación*, donde se establecen las bases éticas y procedimentales del proyecto, contemplando un abanico de situaciones y compromisos recíprocos que resultan enriquecedores para comprender la relación patrimonio- gestión-público por un lado y la función evaluativa del propio modelo de investi- gación por otro.

El segundo proceso que ha resultado central en esta investigación ha sido *el grupo de discusión final* que se ha realizado en cada museo con representantes de ambos colectivos, efectuado como secuencia última para cerrar el informe de caso de cada museo. En tercer lugar, el proyecto se ha cerrado con una jornada específica de *metaevaluación de todo el proyecto* en la que todos los representantes de los DEAC de los museos han podido reflexionar y exponer (de forma real y virtual) su valoración y vivencia a lo largo del tiempo que ha durado el proyecto, con presencia de observa- dores externos, como el prestigioso investigador en evaluación educativa Mario de Miguel, que enriqueció con sus ideas a los participantes en la sesión de metaevalua- ción así como el debate futuro del colectivo de educadores patrimoniales, recogido por videoconferencia (este proceso de metaevaluación y sus resultados se describen en el último capítulo del libro).

3.2. ¿Por qué unos museos y no otros?

Nos faltaba definir la *muestra* de museos cuyos programas educativos se convertirían en el *objeto* a evaluar. Un par de criterios iniciales nos guiaban para escoger la muestra: la concepción de que debían estar todos los patrimonios y que los museos elegidos fueran representativos de formas de gestión diversas. También la territorialidad era un factor a considerar para facilitar la accesibilidad —medida en tiempo de desplazamientos— y la temporalización —periodo en que se realizaría el trabajo de campo en sus diversas fases—. Al final, la muestra quedó conformada por los siguientes museos: Museu d'Història de la Immigració (Sant Adrià de Besòs), Museu d'Art Modern (Tarragona), Museu de les Mines de Cercs (Barcelona), Ekainberri (Guipúzcoa), Museum Cemento Rezola (San Sebastián), Museo del Ferrocarril (Gijón), Museo del Jurásico de Asturias (Colunga), Museo do Pobo Galego (Santiago de Compostela), Museo Patio Herreriano (Valladolid), Museo Nacional de Escultura (Valladolid), Museo de Huelva, Museo de Calatayud (Zaragoza) y Museo Thyssen-Bornemisza (Madrid).

La elección de estos museos y no otros se realiza desde la percepción de *buenas prácticas* y fue consecuencia de los contactos anteriores al desarrollo de ECPEME que había realizado la investigadora principal del proyecto en los diferentes museos (en concreto con los departamentos de Educación y Acción Cultural). Esta información fue relevante para configurar la *muestra intencional* y focalizar la investigación en *tratar de obtener un modelo evaluativo que ofrezca criterios de calidad en educación no formal*. A su vez, la muestra debía recoger una perspectiva patrimonial que permitiera conocer cómo se implementan los programas educativos y/o visitas de escolares en función de varios modelos de gestión y diferentes tipologías de patrimonio, aportando datos cualitativos suficientemente ricos en información para la aplicación de varios instrumentos bien testados (Martín Cáceres, 2013; Martín Cáceres y Cuenca, 2015).

3.3. La importancia del trabajo de campo

En la investigación etnográfica, perspectiva que inspira la investigación, la observación de campo es fundamental, mediante las notas, los registros de la información en protocolos Likert, los diarios de campo... Esta forma de proceder, las incidencias que han surgido y las maneras de responder a ellas han sido claves para desarrollar en el tiempo una complicidad muy interesante entre evaluadores y evaluados. Creemos que a ello se debe en gran parte el éxito del proyecto, cuando nos referimos a que ECPEME permite establecer inercias hacia un cambio en las culturas de ambos colectivos (educadores patrimoniales e investigadores universitarios).

Los observadores de campo han trabajado intensamente durante casi cuatro años (si contamos todas las acciones de transferencia en las que participan) y han soportado un peso significativo de la investigación. Destacamos especialmente la capacidad de transformar las notas de campo, la realización del diario de campo, la aplicación de los protocolos de observación con escalas, etcétera; trabajo que con frecuencia se ha compaginado con la realización de sus propias tesis doctorales e impartición de clases. Debido a su papel desempeñado en el proyecto se ha destinado un capítulo en este libro, el tercero, para describir la forma de trabajar durante la investigación. Los firmantes han registrado todo el proceso, conocen cómo se ha vivido la investigación desde dentro e incorporan argumentos propios de la dirección del proyecto cuando revisan la tarea realizada. La naturaleza colaborativa del proyecto ha justificado la decisión de conceder a los investigadores *junior* este protagonismo en el libro.

3.4. Las dificultades

Se ha comentado anteriormente cómo la administración del tiempo se ha convertido en una pieza problemática, el de los *tiempos diferentes* entre los dos colectivos que hemos trabajado a la vez. En cualquier caso todo proceso de investigación más o menos sistemático va a requerir de acciones que guarden entre sí una secuencia cronológica. El tiempo es el factor limitante que acota casi todo el proceso y su buena gestión es imprescindible para el éxito del estudio. Se marcaron tiempos para todo: desde los plazos que determinan la financiación ministerial hasta los que guían el trabajo en los museos, estableciendo el orden y secuencia necesaria para ser abordados en el tiempo acordado. Aun así, fue necesario solicitar una ampliación del plazo de entrega del informe final justificada por la complejidad que adquiriría la investigación, de forma que se pudieran afrontar las dificultades surgidas y cubrir las expectativas creadas. Los problemas prácticos cotidianos que surgían en el desarrollo del trabajo de campo eran resueltos silenciosamente ayudados por la orientación que nos ha facilitado el disponer de un buen marco teórico de referencia y una larga experiencia negociadora.

3.5. Los logros

Se ha conseguido potenciar el empleo de la metodología cualitativa en la evaluación de la acción cultural y educativa del ámbito museal. El proceso metodológico, construido y basado en el diseño de distintos protocolos para guiar la observación directa, ha culminado en la creación de un modelo de dimensiones e indicadores capaz

de abarcar distintas realidades y situaciones educativas que pueden producirse en los museos. El análisis de las dimensiones se ha sistematizado gracias a la elaboración de una herramienta que permite unificar criterios y facilitar procesos de triangulación.

Los resultados obtenidos muestran niveles de calidad satisfactorios en casi todos los museos de la muestra en lo que respecta a la acción educativa y cultural, si bien es posible detectar algunas dificultades en ciertos ámbitos de la gestión. Es el caso de un mayor reconocimiento del ámbito educativo en el museo y la consecuente necesidad de reforzar el diálogo entre la escuela y el museo; o la conveniencia de un mayor compromiso del profesorado para convertir la visita al museo en una acción de aprendizaje, en tanto que se ha preparado antes en clase, se acompaña activamente en el museo y posteriormente se prolonga conectando la educación formal con la no formal.

4. ESCUCHAR LA VOZ DE LOS MUSEOS

Hacemos explícito el criterio que se ha seguido para ordenar esta escucha. Se inicia con el grupo de museos cuya colección da fe de la memoria de la cotidianeidad. Así, cuando escuchamos un relato de recuerdo familiar nos afecta emotivamente, siendo probable que lo conservemos en la memoria y sea semejante a otras historias surgidas en parecidos contextos. El Museu d'Història de la Immigració de Catalunya (MHIC) se convertía en el punto de partida y coincidía con ser el primero de los museos evaluados. El museo tiene un interés esencial por ser representativo del patrimonio inmaterial, dado que su colección se nutre de testimonios y fuentes orales que ha recopilado el equipo de documentación del museo (formado por una documentalista y una antropóloga externas al museo y contratadas para exposiciones). También gracias a la colaboración de artistas plásticos que realizan las *instalaciones artísticas* vinculadas con el fenómeno migratorio. El capítulo lo firma Inma Boj, la directora polifacética del museo (también es educadora, gestora científica y de públicos, diseñó el proyecto museográfico...). Con ella hemos desarrollado una gran complicidad, y se puede decir que nos unen lazos de amistad que trascienden el ámbito profesional.

En segundo lugar presentamos el Museo do Pobo Galego por la multiplicidad de la memoria rural y etnográfica que todas las personas tenemos y que se relaciona con lo cotidiano. El museo tiene por objetivo *fomentar un sistema de valores basado en la estima de lo propio y el respeto por lo ajeno; planteamiento realizado mediante la reflexión crítica sobre las trazas de la identidad cultural*. Destacamos cómo construyen en educativo el patrimonio etnográfico que encierra el museo. Ana Estevéz, como responsable del DEAC, coordina el equipo de personas que desarrolla el programa educativo y la acción cultural. También desde este departamento se ocupan de la ges-

tión de públicos del museo y tras la investigación ECPEME han adquirido un nuevo estatus en la institución. Nos muestran explícitamente su agradecimiento y nosotros les respondemos con la misma premisa por facilitar el trabajo y desear que el informe de caso pueda ser público como un activo de reflexión sobre su práctica.

En el siguiente agrupamiento de museos, de nuevo enlazamos con la memoria cotidiana y añadimos la impronta industrial presentando tres ejemplos. El Museum Cemento Rezola (Donosti) figura en primer lugar. Nos ha interesado por ser un museo que reivindica políticas de protección industrial y establece un estrecho vínculo con su entorno. Lo cotidiano se enlaza desde la memoria oral. En el capítulo se detalla el planteamiento de relacionar contenidos del museo y aspectos del currículo escolar. Se hace alusión a la necesidad de que el museo tuviera un mayor protagonismo en el diseño de la investigación; objeción comprensible si uno piensa en cómo se trasladan ideas que nutren las estrategias de *marketing* a otro tipo de proyectos. Este comportamiento se percibe en aquellos museos cuya gestión depende de una empresa privada. El capítulo lo firman en primer lugar la responsable del museo, Amaya Llorente, y los investigadores de la Universidad del País Vasco Iratxe Gillate y Alex Ibáñez, que han realizado el trabajo de campo y la redacción del capítulo.

En los otros dos museos sobre patrimonio industrial la evaluación y la redacción del informe de caso ha sido diferente. Así, el Museu de les Mines de Cercs ha sido visitado en dos ocasiones y no se ha podido realizar la evaluación del programa educativo por no tener investigadores en la zona en los períodos de mayor afluencia de público. Otro obstáculo fue que permanece cerrado muchos días del invierno por la nieve. Solo se ha podido evaluar el potencial museográfico y así se expresa en el capítulo dedicado al museo, que se corresponde con el texto que hay en la web del proyecto ECPEME. Algo parecido ocurre con el Museo del Ferrocarril de Asturias, donde la interlocutora que teníamos en el museo —Paula Izquierdo, coordinadora del programa educativo— se ha jubilado a principios del 2015 y la redacción de este libro ha sido posterior; por tanto, de nuevo hemos recogido el texto de la web para no dejar esta parte del libro con solo un museo representado.

En otro grupo hemos reunido tres museos que están asociados a yacimientos y que nos permiten vincular la dimensión local con la global. Se relacionan con los anteriores porque conectan con lo cotidiano desde su proyección social (son los públicos de su entorno los más fidelizados) y sus colecciones se dimensionan con la globalidad por las piezas que son en uso semejantes a las que podemos ver en cualquier museo del mundo de tipología similar.

Así, entre los museos vinculados con yacimientos figuran el Museo de Calatayud, que junto con el Museo del Jurásico de Asturias (MUJA) poseen un sólido proyecto de investigación vinculado al yacimiento que determina la dualidad de gestión. El énfasis en la investigación se justifica porque debe continuar buscando nuevas piezas

con las que ampliar la colección. Así se entiende la presencia de un director científico. En el otro margen de la gestión están los públicos y ese ejercicio se delega en empresas o instituciones ajenas al museo. En el primer caso es el Ayuntamiento de Calatayud el que proporciona mantenimiento y personal de acogida y guías; la Universidad y el Centro de Recursos de Calatayud colaboran en el diseño de actividades, programación educativa y talleres. Pilar Rivero y Alicia Escanilla, que firman el capítulo, son sus responsables. En el segundo caso es la empresa RECREA, que gestiona eventos en el Principado de Asturias vinculados con los espacios culturales que se le asignan. Sus gestoras, Montserrat Rocés desde la empresa y Marta Molleda desde el museo, firman el capítulo.

En el Museo de Huelva, su colección arqueológica se corresponde con materiales hallados en yacimientos de la provincia de Huelva desde el paleolítico hasta el siglo XVI. También dispone de una sección de bellas artes con obras de artistas reconocidos en el ámbito andaluz y una sección etnográfica. Así, se puede decir que tiene el perfil de museo con varios patrimonios. Negociamos con Juana Bedia García (falleció el pasado año tras luchar duramente contra un cáncer), que era la directora y fue quien nos facilitó la investigación. El capítulo muestra cómo el museo es un vehículo de comunicación buscando el diálogo entre la colección, el espacio arquitectónico y el público. Es destacable la percepción patrimonial sobre la colección. No en vano este museo ha sido el laboratorio de la tesis doctoral de Myriam Martín, dirigida por José María Cuenca y ambos junto a su director actual firman el capítulo.

El último grupo de museos se corresponde con los museos *de patrimonio histórico artístico*; decisión arbitrada por la naturaleza de los escritos recibidos que van marcando el cierre del proyecto —*metaevaluación*— que se realiza en el capítulo final. Así establecemos el siguiente orden:

El Museu d'Art Modern de Tarragona (MAMT) muestra reflexiones acertadas y críticas con el proyecto relativas a los tiempos que se han vivido (fue el segundo museo en ser evaluado). Es el museo donde mejor se ejemplifica la dualidad de tiempos (los del museo y el de los investigadores de la universidad). Marisa Suárez y Núria Serra, siempre de una forma inmediata, respondieron a nuestras demandas. Sin duda es la dinámica marcada por la personalidad de las educadoras del museo y por la idiosincrasia de la comunidad a la que sirven. Hacen gala de una complicidad marcada por la eficiencia en la gestión del público. Es destacable por la interrelación entre el museo y la colaboración con el profesorado de la universidad, Albert Macaya y Antonio Salcedo, el primero orientando el programa educativo y el segundo valorando algunas adquisiciones de la colección. Rosa Ricoma es la directora del Museo y adopta todo tipo de roles (la podemos ver acompañando una visita de personas mayores o gestionando cuestiones de mantenimiento). Ella tiene el *saber hacer* para gestionar un museo *donde todos hacen todo*, formando un equipo perfectamente cohesionado.

Destaca también el cómo arbitran los apoyos, con el Ayuntamiento y la Diputación de Tarragona colaborando con el MAMT en diferentes facetas. La web del MAMT combina la función informativa con la vertiente pedagógica, y podemos entenderla casi como un programa educativo del siglo XXI; afirmación avalada por el nivel de interacción que se produce en ella. Otras cuestiones destacables son cómo en un museo del tamaño del MAMT se organizan anualmente unas jornadas de formación en Pedagogía de l'Art i Museus y se publican las ponencias cada año. La representación de ponentes es relevante (confluyen representantes de las artes y la educación en España y artistas invitados de reconocido prestigio en el ámbito local). Para las escuelas, son capaces de organizar un concurso premiando a doce proyectos con obras de escolares que ilustran cada una de las doce páginas del «Calendari del MAMT». Obras que también figuran en la exposición de trabajos de escolares que permanece durante varios meses expuesta en uno de los espacios de mejor acceso del museo cerca de la obra emblemática del museo, el tapiz de Miró.

El segundo museo que exponemos en este grupo es el Museo de Arte Contemporáneo Patio Herreriano de Valladolid. La naturaleza del texto que presenta el museo difiere bastante del resto, al ser un documento que destaca el programa educativo y suma un valor nuevo que es fruto de extraer varias reflexiones que proceden de la tesis doctoral de Pablo Coca, quien coordina el programa y nos concede una valoración muy positiva sobre el proyecto ECPEME y lo que ha significado para el museo.

Las colegas María Ángeles Polo, Margarita de los Ángeles y Eva García firman el texto del Museo Nacional de Escultura de Valladolid. Nos regalan un documento que es consecuencia del intenso diálogo entre ellas, reflexivo y construido desde el espejo que les ha proporcionado ECPEME. Por otro lado, deseamos reconocer su mirada experta en educación patrimonial. No en vano ellas fueron las pioneras en España en este ámbito educativo. En torno a 1982 construyeron unas *maletas didácticas* del museo que ponían a disposición de todos los centros educativos; iniciando así actividades para los programas educativos. Nos ha interesado la negociación que realizan, cómo han sabido arbitrar la gestión que emana de las directrices ministeriales (es un museo de la red estatal) y su voz propia. También la planificación de sus decisiones está arbitrada con flexibilidad y cumplimiento. Han conseguido tener un equipo propio y recibir la ayuda de personas en cuya formación ellas han intervenido (reclutan al personal contratado con experiencia en el museo) ya que han realizado prácticas en el mismo.

El Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid cierra el grupo de museos de patrimonio histórico-artístico. El texto, firmado por Luz Helena Carvajal, es una reflexión constante de la práctica en el museo, un juego de espejos entre ECPEME y el proyecto del Thyssen. Esta doble mirada se aproxima a la forma de proceder del cierre del proyecto: sus reflexiones se nutren de la voz de autores que han escrito sobre educación

en el museo. Su constante diálogo de lo que ella aprecia de ECPEME y la valoración de su propia perspectiva por pertenecer a un equipo consolidado, estable y formado con criterios propios —EducaThyssen es un proyecto con estatus reconocible a nivel global—. Luz Helena Carvajal nos presenta, en fin, argumentos que se comportan como dilemas entre la investigación ECPEME y su mirada propia por formar parte del proyecto EducaThyssen.

5. FINAL DEL VIAJE

ECPEME ha sido como un viaje, posee los atributos de una aventura que se introduce en un territorio desconocido con la elección del tema y la metodología desarrollada como su principal equipaje, una serie de protocolos adaptados y contruidos *ad hoc* que resultaban nuevos para muchos investigadores. Las expectativas sobre el viaje eran inmejorables por ser sus acompañantes, el equipo, personas habituadas a reflexionar sobre problemas, a buscar formas de solución. Hemos compartido horas de alegría cuando nuestra propuesta era reconocida y se publicaba o cuando en un congreso suscitaba un vivo interés. También hemos compartido horas difíciles (ante el reto de presentar en tiempo y forma el proyecto, o gestionar eficientemente los escasos recursos asignados al mismo). Como investigadora principal he recibido el gran apoyo del equipo de la Universidad de Oviedo, que ha sido la locomotora que ha hecho avanzar el proyecto. Quiero dar las gracias por este apoyo y hacerlo de forma personalizada. Así, destaco el apoyo de Miguel Suárez y Sué Gutiérrez, por compaginar sus tesis doctorales con las tareas del proyecto, que han sido muchas y variadas. A José Luis San Fabián agradezco su criterio sobre las cuestiones metodológicas y de apoyo a la gestión. Del resto de universidades, merecen una mención especial Iratxe Gillate, que desde su estancia de investigación en la Universidad de Oviedo se familiariza con nuestra forma de investigar. Ella ha realizado el trabajo de campo en cuatro museos y sus relativos informes de caso, con la ayuda y dirección de Alex Ibáñez Etxeberria, ambos de la Universidad del País Vasco. También hago mención a las colegas de la Universidad de Zaragoza, Pilar Rivero y Alicia Escanilla. La primera de ellas por su confianza en el modelo ECPEME y por dar continuidad al mismo con un nuevo proyecto competitivo en el que ahora es ella la investigadora principal; y a Alicia por su competencia en la realización del trabajo de campo. Una mención especial se merece Luz Helena Carvajal, la educadora del Museo Thyssen de Madrid que ha realizado el trabajo de campo en este museo y el informe de caso del mismo. Ha sido investigadora a la vez que educadora; su participación en esta doble experiencia nos ha enriquecido desde una mirada próxima a la investigación-acción, modelo que, adaptado, se practica en el Museo Thyssen. Hay que agradecer su esfuerzo por seguir

las pautas de ECPEME en el informe de caso. Y Ana Moreno (jefa del Departamento Educativo) por hacer viable la investigación en sus diferentes fases en el Thyssen. A Mikel Asensio, quien facilitó la colaboración con este museo, le agradecemos sus aportaciones fruto de su amplia experiencia como evaluador de museos. Finalmente agradecemos a los colegas de la Universidad de Huelva, José María Cuenca y Myriam Martín, su inestimable ayuda prestada en la elección de determinadas decisiones metodológicas, aportando criterios y dimensiones para la construcción de los protocolos de recogida de datos, así como por su trabajo desarrollado en el Museo de Huelva.

No puedo dejar de recoger la experiencia de esta investigación sin acudir, a modo de colofón, a la memoria literaria:

El único verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con nuevos ojos.

MARCEL PROUST, 1925