



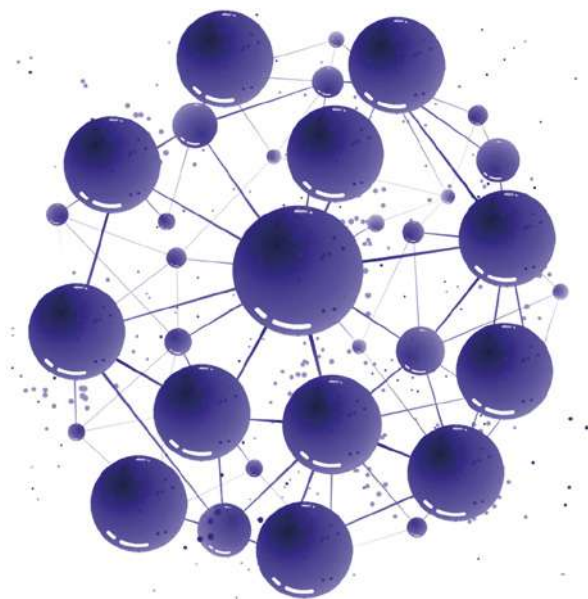
PLAN ESTRATÉGICO DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN Y ACCIÓN CULTURAL

**CONSEJERÍA DE CULTURA
CABILDO DE GRAN CANARIA**

*Citar como: Asensio, M. (2023).
Plan Estratégico de los Servicios de Cultura
y Educación de la Consejería de Cultura.
Cabildo de Gran Canaria.*



**CONSEJERÍA
DE CULTURA**



**PLAN ESTRATÉGICO
DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN
Y ACCIÓN CULTURAL**
CONSEJERÍA DE CULTURA
CABILDO DE GRAN CANARIA

CABILDO DE GRAN CANARIA

Presidente: Antonio Morales Méndez

Consejera de Cultura: Guacimara Medina Pérez

Director Insular de Cultura:

Francisco José Bravo de Laguna Romero

PLAN ESTRATÉGICO DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN Y ACCIÓN CULTURAL

Director: Mikel Asensio Brouard

Comisión Técnica:

Director Insular de Cultura:

Francisco José Bravo de Laguna Romero

Coordinadora del Departamento de Comunicación:

Ana Armas Martín

Directora del Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada:

Carmen Gloria Rodríguez Santana

Directora de la Casa de Colón:

Elena Acosta Guerrero

Director del Centro Atlántico de Arte Moderno:

Orlando Britto Jinorio

Servicio de Museos:

Jefa del Servicio: Alicia Bolaños Naranjo

Casa de Colón

Dirección: Elena Acosta Guerrero

DEAC: Jennifer Godoy Pérez, Carlos Castro Comesaña

Casa-Museo Pérez Galdós

Dirección: Victoria Galván González

DEAC: Ana María Méndez Acosta,

Raquel Marta Peñate Rodríguez

Casa-Museo León y Castillo

Dirección: Francisco González Guerra

DEAC: Juan Ismael Santana Ramírez, Pedro Méndez Guerra.

Servicio externalizado:

Servicios Canarios de Traducciones y Congresos.

Casa-Museo Tomás Morales

Dirección: Guillermo Perdomo Hernández

DEAC: María del Rosario Henríquez

Casa-Museo Antonio Padrón. C.A.I.

DEAC: María del Mar Caballero Falcón

Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada

Dirección: Carmen Gloria Rodríguez Santana

DEAC: Marta Macarena Reyes Rodríguez

Servicio de Cultura:

Jefa del Servicio: Raquel Artiles Viera

CCA Gran Canaria Centro de Cultura Audiovisual

Dirección: Sergio Morales Quintero

Gestores: Estefanía García-Campero Zamorano,

Ricardo Reyes Mendoza

Centro de Artes Plásticas

Coordinadora: Esperanza Gómez Guerra

DEAC: Ana de la Puente Arrate, Fatima Desireé Caraballo Artilles

Biblioteca Insular de Gran Canaria

Dirección: Nieves Pérez Rivero

DEAC: María del Carmen García Rodríguez,

Inmaculada Viera Campos

Departamento de Música - Fundación Nanino Díaz Cutillas

Coordinador: Fernando Suárez Falcón

Teatro Cuyás – Sala Insular de Teatro

Dirección: Gonzalo Ubani Bazán

Gerencia: Manuel Pineda Navarro

DEAC: Inmaculada Hernández Viera, Gemma Quintana Ramos

Comunicación: Pilar Martínez Rivas, Ezequiel Mateos Álamo

Centro Atlántico de Arte Moderno CAAM

Dirección: Orlando Britto Jinorio

Gerencia: Leticia Martín García

DEAC: Concepción Jiménez Ramos, Inmaculada Pérez Maza

Comunicación: Belinda Garrido Mirelles

Departamento de Comunicación

Coordinadora: Ana Armas Martín

Gabinete de prensa: Francisco Medina Lezcano

Gestores culturales: Javier Diepa García,

María Teresa Valle Quesada

Diseñador: José Manuel Ramírez Hernández

Departamento de Recursos Técnicos de la Consejería de Cultura del Cabildo de Gran Canaria:

Isabelino Guanche Díaz

Francisco Sánchez de Armas

AGRADECIMIENTOS

A la Consejería de Educación. Gobierno de Canarias por su participación en las IV y V Jornadas de Reflexión de los Departamentos de Educación y Acción Cultural

Ponentes:

Vita Fernández López. Coordinadora de Desarrollo Curricular.

Victoria Gómez Medina. Coordinadora de Desarrollo Curricular.

David Pablos González. Coordinador de los currículos de Música y Artes Escénicas.

Yulimar Cardero Viera. Directora del CEIP Perseidas.

Elsa García Santana. Profesora del CEIP Perseidas.

Ana Muñoz Pérez. Comisionada para la elaboración de los currículos de Lengua y Literatura.

Joaquín Ayala Chinaa. Comisionado para la elaboración del currículo de Literatura Canaria.

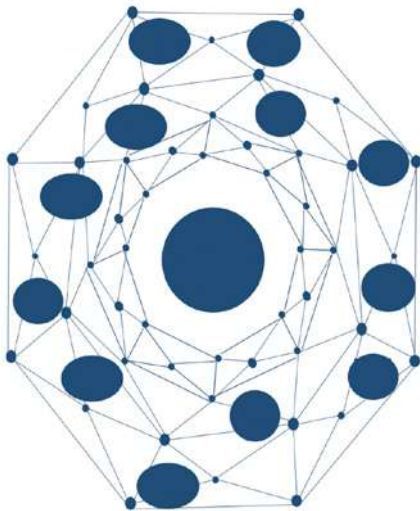
Copyright de los textos: © Mikel Asensio Brouard

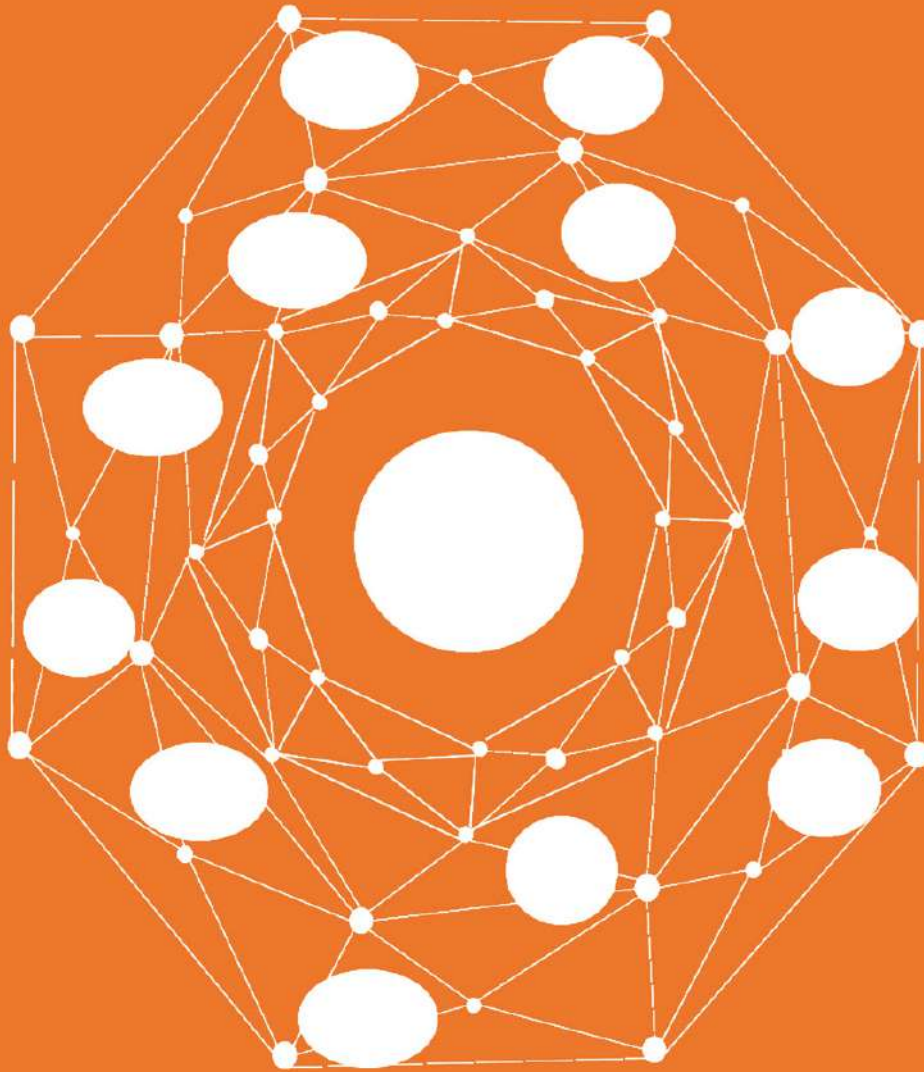
Un proyecto producido por:

Cabildo de Gran Canaria. Consejería de Cultura.

Índice

0. Presentación	5
1. Cultura y Educación	9
2. Una nueva ley educativa	11
3. Visión, objetivos y plan de trabajo	19
4. Diagnóstico inicial	27
5. Puesta en valor de las personas y las acciones	45
6. Desarrollo procesual del Plan Estratégico	55
7. Propuestas del Plan Estratégico	61
8. Cronograma	77
9. Colofón	81





0.

Presentación

EN EL AÑO 2021, con la asistencia, conocimiento y experiencia del equipo técnico de la Consejería de Cultura, iniciamos un proyecto dirigido a crear un Plan Estratégico de los Servicios Educativos y Acción Cultural de los equipamientos culturales y museísticos adscritos a la Consejería. Como punto de partida, propusimos un proceso de reflexión interno que nos permitiera elaborar un programa marco sobre didáctica, difusión y públicos. Con tal finalidad, creamos una Comisión Didáctica, compuesta por personal directivo de los equipamientos, que marcara la hoja de ruta inicial de este recorrido. Conscientes de la ingente tarea que el personal de los DEACs debía acometer, esta Comisión encomendó la elaboración del plan al experto en Educación y Aprendizaje, Evaluación y Estudios de Público, Mikel Asensio Brouard, doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Esta tarea no iba a abordarla de manera individual, sino en coordinación con el personal técnico de los Departamentos de Educación y Acción Cultural, Didácticas o Públicos, de cada uno de los equipamientos de esta Consejería.

Como primera acción se elaboró una encuesta, cuyos resultados se discutieron en la primera jornada técnica que se celebró en el CAAM el 15 de noviembre de 2021. Esta jornada no sólo se centró en discutir en un panel participativo los resultados de la encuesta, sino también en aprender de otros programas públicos y educativos, en la participación social con las audiencias y en diseñar nuevas experiencias.

A partir de ese momento, se sucedieron encuentros, entrevistas individualizadas, *focus groups*, reuniones monográficas y sectoriales, actividades programadas durante todo el año 2022, destinadas a buscar la metodología de trabajo a seguir para obtener un diagnóstico fiable de la actividad que la Consejería de Cultura desarrollaba en este ámbito y que permitió obtener una valiosa información para la elaboración del plan. Este proceso de reflexión amplificó nuestra dimensión y consideración sobre la importante labor didáctica, educativa e inclusiva que desempeñaban los Departamentos de Didáctica y Departamentos de Públicos de los diversos equipamientos culturales y museísticos en su relación tanto con los públicos afines como en la tarea de captación de nuevos públicos.

Y en la lógica de una reflexión completa, recurrimos en la penúltima de nuestras jornadas a la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad del Gobierno de Canarias para trabajar el nuevo Currículum de Canarias a través de la experiencia de las coordinadoras de Desarrollo Curricular del Gobierno de Canarias, doña Vita Fernández López y doña Victoria Gómez Medina. En esas jornadas nos hablaron de la nueva ordenación (LOMLOE) para Canarias, de las nuevas áreas o materias en cada etapa educativa, de las optativas propias de nuestra comunidad autónoma, de los espacios para el trabajo competencial, transversal e interdisciplinar y del planteamiento y la relevancia de las 'Líneas Estratégicas' del marco pedagógico canario para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Todo esto con la firme intención de lograr que los y las profesionales de esta Consejería fueran capaces de diseñar Situaciones de Aprendizaje para el contexto de los DEACs en el marco del nuevo currículum de Canarias y que todos y todas fuéramos también capaces de incorporar la dimensión insular; esto es, trasladar en un futuro próximo las posibles propuestas o acciones que hoy se desarrollan de forma exclusiva en nuestros equipamientos culturales y museísticos a los municipios de la isla. En definitiva, la priori-

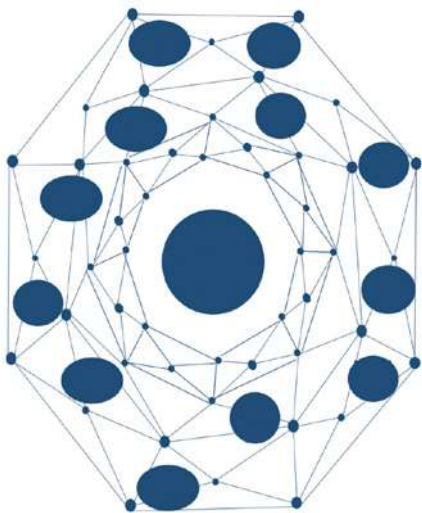
dad para nuestra Consejería no era otra que mejorar nuestra oferta a través de un programa marco de actuación conjunta que aportara una mayor visibilidad a la intensa oferta de acciones educativas, didácticas y divulgativas que desde los museos y equipamientos culturales se estaban llevando a cabo de forma regular.

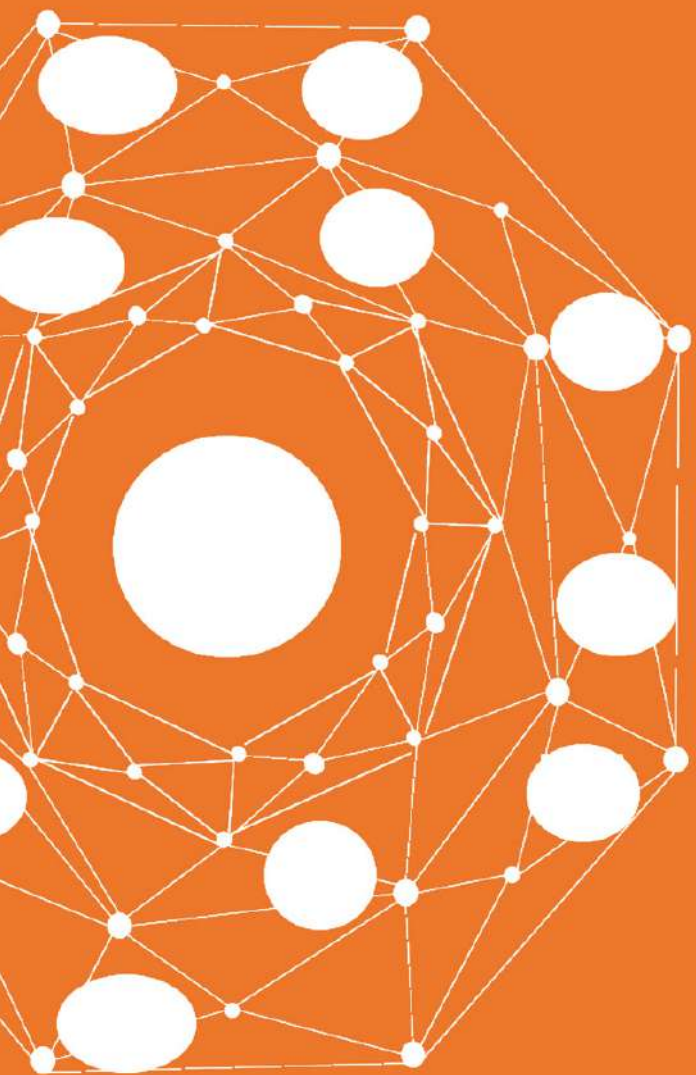
Y como consecuencia de esta participación y de este recorrido, resultado de esta reflexión y trabajo, se propone este Plan Estratégico de los Servicios de Educación y Acción Cultural que debe constituir el inicio de una nueva etapa para la dirección de los equipamientos culturales y museísticos, así como para el personal especializado vinculado a los Departamentos de Educación y Cultura de esta Consejería. Es, en definitiva, una hoja de ruta orientadora de la transformación que debe operarse en el tratamiento del diseño y gestión de los programas educativos dirigidos a públicos diversos, reflejo de la diversidad social insular.

Para finalizar, destacamos que una de las principales aportaciones del plan consiste en la visión de futuro en cuanto al papel que desempeña la cultura en el desarrollo social y educativo y el lugar decisivo que la nueva ley de educación de Canarias (LOMLOE) le otorga. Un instrumento como este debe abrir nuevas oportunidades de coordinación interinstitucional entre las Consejerías de Educación y de Cultura, y facilitar la incorporación de los espacios culturales y patrimoniales del territorio en la definición de los contenidos curriculares de los diversos niveles de formación educativa.

Guacimara Medina Pérez

Consejera de Cultura del Cabildo de Gran Canaria





1.

Cultura y Educación

1. Cultura y Educación

Conectar cultura y educación es una de las claves para que una sociedad pueda avanzar (José Weinstein, 2009)¹.

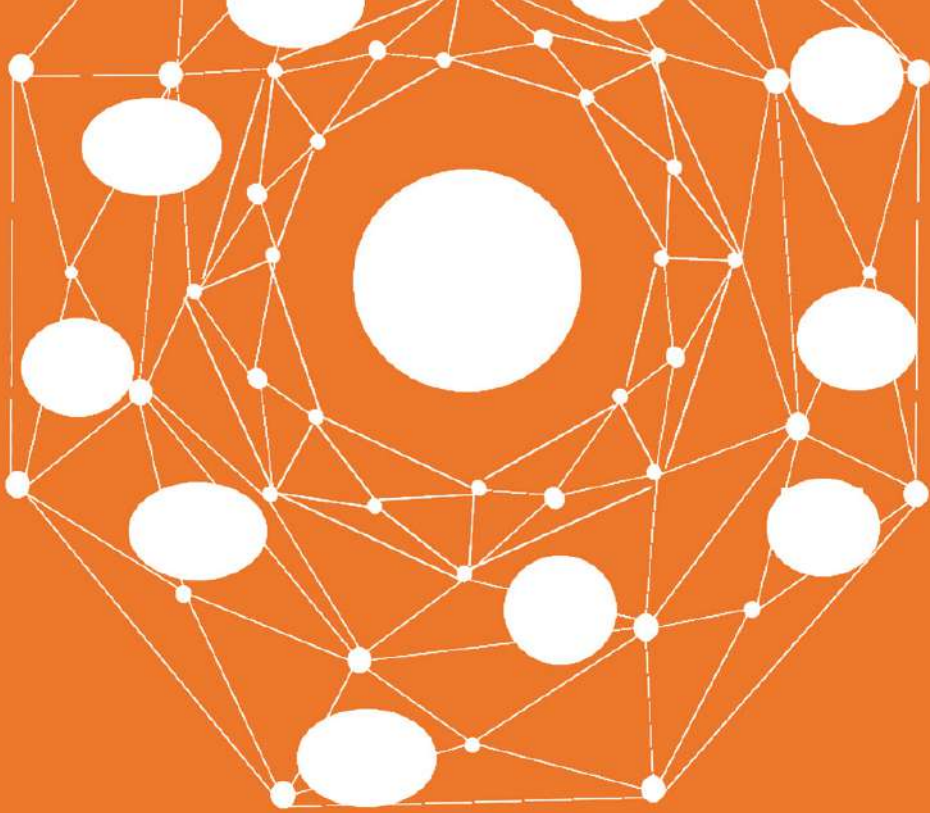
Cultura y Educación no siempre han ido de la mano en los tiempos y en las mentalidades. De hecho, muchos ilustrados han discutido si una es causa o efecto de la otra, sin llegar a ponerse de acuerdo y utilizando argumentaciones recurrentes. Las visiones más innovadoras consideran los procesos de culturación y educación como la doble hélice de una sociedad democrática, pues generan y mantienen los valores de la única manera sostenible, con la conciencia y la participación de toda la sociedad en beneficio del común.

El Cabildo de Gran Canaria cuenta con una Consejería de Cultura que tiene plenas competencias y funciones en el ámbito cultural, con una red de centros distribuidos en sus dos servicios, de Cultura y de Museos. La Consejería se constituye a partir de una serie de Servicios y Centros que responden a las demandas culturales de la sociedad grancanaria estableciendo unas directrices de carácter general, centradas en el reconocimiento de la pluralidad de formas de manifestación de la cultura; potenciar la actividad de los creadores canarios; el fomento de los hábitos de participación y actitudes críticas y autónomas, así como el apoyo a las iniciativas culturales de los municipios de la isla. Entre otras competencias, incluye las visitas concertadas a los museos y centros de grupos y colectivos, la organización de recorridos históricos, artísticos, literarios, etc., la organización de exposiciones, préstamos, cursos, seminarios, talleres, jornadas, publicaciones, becas, ayudas y premios, así como con la organización y gestión de programas públicos, sociales y educativos, con numerosas actividades didácticas en muy distintos formatos.

La mayor parte de las competencias en materia educativa están transferidas a las comunidades autónomas, en este caso, al Gobierno de Canarias. El Cabildo de Gran Canaria cuenta con una Consejería de Educación y Juventud que asume una serie de competencias que se derivan de las leyes de régimen local sobre gestión, fomento, coordinación, promoción, participación, formación e inspección de los ámbitos de juventud y educación. Así como la elaboración de acciones, actividades y programas en estos aspectos.

La Consejería de Cultura pretende impulsar las acciones de cultura y educación, colaborando con los niveles de la Administración que sean necesarios, convencidos de la penetración social que tienen estas acciones directas sobre la ciudadanía, con las metas inmediatas de potenciar los propios centros e instituciones del Cabildo, acercar los centros de cultura y los centros educativos, promoviendo el trabajo colaborativo, y dinamizando el amplio sector de la cultura isleña que puede llegar a tomar parte en estas actividades, siendo el objetivo último el de alcanzar a toda la sociedad, con los máximos grados de inclusión y participación, siempre irrenunciables, de toda la sociedad.

1. José David Weinstein Cayuela (Santiago de Chile, 1959), Doctor por la Universidad de Lovaina; es un sociólogo y político chileno, fue ministro del presidente Ricardo Lagos.



2.

Una nueva ley educativa

2. Una nueva ley educativa

La revisión del funcionamiento de los departamentos de educación de los centros de la Consejería de Cultura, y la revisión de su oferta de programas, viene dada por un conjunto de factores, entre los que no es menor el desencadenante que supone el cambio de ley educativa.

El proceso de cambio educativo viene dado por la nueva ley de educación (LOMLOE), que tal como explica en su preámbulo, se fundamenta y continúa el consenso promovido entre la mayoría de los sectores sociales y educativos por la ley de educación de 2006 (LOE), que supuso una adecuación a los objetivos educativos europeos. La ley viene a superar la ruptura que supuso la LOMCE (la llamada ley Wert, 2013), una ley fuertemente contestada en amplios sectores sociales, de alumnado y profesorado. La LOMLOE acoge también la inclusión de los objetivos europeos de la década de 2020/30, así como la ampliación de los objetivos de la Agenda 2030.

En la estructura del Estado español, las transferencias a las comunidades autónomas de una parte muy importante de las competencias educativas hacen a los gobiernos de las comunidades autónomas responsables del desarrollo e implementación del nuevo *currículum*². El Gobierno de Canarias es de los que más rápidamente ha tomado el testigo y está aplicando y desplegando los nuevos criterios, conformando el modelo de las líneas estratégicas de la LOMLOE en los *currícula* de Canarias: "Desarrollo sostenible", "Perspectiva de género y coeducación", "Educación inclusiva", "Emocionalidad competente", "Educación del patrimonio natural, social y cultural canario" y "Sentido cultural de la educación".

Según reza el documento *LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE LOS CURRÍCULOS LOMLOE DE CANARIAS*, elaborado por el Centro de Desarrollo Curricular de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (CDC-CEUCD)³, el Gobierno de Canarias está desarrollando los nuevos *currícula* con cierta rapidez, incluso tienen ya documentos con los objetivos específicos por ciclo y área. Los fundamentos de las líneas estratégicas se describen así:

Evidentemente, estas líneas estratégicas están en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Resolución A/RES/70/1, de 25 de noviembre de 2015, de la ONU): Objetivo 3. "Salud y bienestar", Objetivo 4. "Educación de calidad" y Objetivo 5. "Igualdad de género", en concreto; y con la Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible (ACDS) 2030 y sus metas, relacionadas con los anteriores objetivos: Meta 3. "Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades", Meta 4. "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" y Meta 5. "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas".

2. '*Curriculum*' y '*currícula*' son los términos en latín, en singular y en plural, cuya traducción reconocida es '*currículo*' y '*currículos*', sin embargo, en una gran parte de la literatura científica, sea por costumbre o por preferencia, se siguen utilizando los vocablos originales latinos. El Ministerio de Educación prefiere utilizar *currículo/s*. La RAE admite como correctos tanto *curriculum* como *currículo*.

3. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoesuela/cdc/files/2022/10/linea-estrategicas-_curriculo_lomloe_canarias_infantil_primaria-1.pdf

Desde el punto de vista del planteamiento de aprendizaje, los distintos saberes básicos de los nuevos currículos, sus conexiones e interacciones entre ellos y sus distintas dimensiones (biológica, emocional, cognitiva, social...) van a tener un enfoque marcadamente competencial, con el que se garantiza, de una manera especial, la educación inclusiva, equitativa y promotora de oportunidades de aprendizaje y la diversidad, entendida como la aceptación de lo diferente en todas sus acepciones y ámbitos educativos.

Este nuevo enfoque competencial busca, además, dar respuestas a los principales retos y desafíos a los que todo nuestro alumnado debe hacer frente a lo largo de su vida: la toma de conciencia de la degradación del medio ambiente; el desarrollo de hábitos de vida saludable; el ejercicio de la empatía, compasión, generosidad y cooperación entre iguales; la promoción de la paz y la resolución pacífica de conflictos; el manejo y la gestión de sus emociones; el uso ético y responsable de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, incidiendo en la cultura y el ocio digital; el ejercicio pleno de una ciudadanía activa y democrática, y la libre expresión de sus ideas, creencias y opiniones, a partir del pensamiento, la observación y la interpretación de lo que ocurre a su alrededor con una mente abierta; y la motivación para su propio aprendizaje, aprendiendo a aprender en cualquier momento y a cualquier edad.

El fundamento del aprendizaje competencial se basa en la vinculación de las diferentes competencias clave, los criterios de evaluación y los saberes básicos. De esta manera, se persigue que el alumnado supere con éxito la enseñanza básica, aportándole conocimientos, destrezas y actitudes, subyacentes en las citadas competencias clave, y que son abordados en las diferentes áreas, ámbitos y materias de las distintas etapas educativas, convergiendo en lo que conforma, entre otras cosas, su "Perfil de salida" al término de esta enseñanza, en el que deben quedar plasmados, de una manera diáfana, la visión del ciudadano y de la ciudadana que se quiere formar, los valores que se espera que asuman y las competencias que tienen que alcanzar. Todo lo anterior se concreta en los descriptores operativos que se aplican a cada una de las competencias clave, constituyéndose como las guías que deben definir los aprendizajes que tiene que alcanzar cualquier alumno o alumna al terminar la enseñanza básica y con los que pueda afrontar los nuevos desafíos y retos que se le presentan en el mundo actual.

De esta forma, las líneas estratégicas de los *currícula* de Canarias, citadas anteriormente, se constituyen como referentes sobre las que la CEUCD pretende conformar los nuevos currícula de la LOMLOE.

En la medida que nos afecta especialmente cabe destacar las dos líneas que tienen que ver con el patrimonio y con el sentido cultural de la educación. Rezan así:

Con la línea estratégica de "Educación del patrimonio natural, social y cultural canario", se pretende, además, pues, dar a entender a nuestro alumnado que la cultura canaria es el

resultado del mestizaje de nuestra herencia europea, indígena y africana, y que la posición geográfica de nuestras islas entre tres continentes y su papel como plataforma de tránsito de personas, conocimientos e influencias culturales, han configurado una identidad particular. Con esta línea estratégica se quiere, además, hacer ver al alumnado la importancia de cuidar nuestro patrimonio, como legado cultural que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitimos a las generaciones futuras. En relación con todo lo señalado en este preámbulo, la educación tiene que ser concebida por la sociedad como el medio idóneo para, entre otros fines, transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos que la sustentan.

De esta forma, la línea estratégica de "Sentido cultural de la educación", junto con el resto de líneas estratégicas, propone que ese "sentido cultural" propicie una reflexión inicial sobre la necesidad de aprovechar el diseño de los nuevos currículos para superar antiguas acepciones de la idea de cultura y las clásicas fronteras impermeables de las concepciones más disciplinares, para sustituirlas por "lugares comunes" donde las áreas y materias se encuentran e interactúan, y donde las distintas dimensiones: cognoscitiva, afectiva y axiológica, se complementen y contribuyan a construir, en cada momento, una identidad cultural, personal y colectiva.

Desde ese sentido cultural, una educación para el desarrollo personal y social otorga al profesorado la posibilidad de entroncar disciplinas, descubrir conexiones, superar los viejos dilemas entre ciencias y letras, hacer despertar vocaciones, estimular la curiosidad, acompañar en la construcción de la identidad y, sobre todo, atravesar el currículo para conectar el perfil de salida con la más amplia acepción y concepción de la cultura en todas sus variantes. Se hace necesario, por tanto, analizar e interpretar críticamente los productos, las manifestaciones y las expresiones culturales que participan, caracterizan o emergen en cada ámbito, época, contexto y faceta del conocimiento especializado, entendiendo y apreciando las perspectivas y visiones del mundo de los demás, para interrelacionarnos de forma abierta, apropiada y eficaz con personas de otras culturas y otras realidades. Esta tarea de integración de los elementos básicos de la cultura definiría un "perfil cultural" en el alumnado.

Y conviene destacar su sentido finalista, ya que inspira el conjunto del proceso de enseñanza/aprendizaje y, sobre todo, es una clara orientación en la selección de contenidos de aprendizaje:

Por esa razón, la misión de la escuela no es tanto enseñar una multitud de conceptos que pertenecen a campos muy especializados e independientes conceptualmente hablando, sino enseñar a que el alumnado aprenda a aprender, a adquirir una autonomía intelectual y a obtener un sentido cultural de su aprendizaje, a través de los elementos básicos que sustentan la cultura de la humanidad en cualquiera de sus aspectos: humanísticos, artísticos, científico-tecnológicos o motrices, y a partir de una perspectiva transversal, integradora, flexible y globalizadora de sus aprendizajes.

La nueva ley toma como referente del proceso de enseñanza/aprendizaje el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), seleccionando una serie de tres principios articulados en base a nueve pautas, que a su vez se desarrollan en puntos de verificación (ver el documento matriz).

El DUA se ha de desarrollar a partir de tres principios y pautas que tienen carácter transversal (que afecta a todas las etapas educativas):

- Principio 1: Proporcionar múltiples formas de representación presentando la información por diferentes canales sensoriales y en diferentes soportes. Supone el qué del aprendizaje ...

Pauta 1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción.

Pauta 2: Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.

Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión.

- Principio 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión proponiendo tareas diversas que involucren diferentes formas de pensamiento o de acción y diferentes soportes de expresión. El cómo del aprendizaje...

Pauta 4: Proporcionar opciones para la acción física.

Pauta 5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.

Pauta 6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

- Principio 3. Proporcionar múltiples formas de implicación, que tengan en cuenta que el componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender. El porqué del aprendizaje...

Pauta 7: Proporcionar opciones para captar el interés.

Pauta 8: Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.

Pauta 9: Proporcionar opciones para la autorregulación.

La nueva ley supone un punto de inflexión sin precedentes en la consideración del aprendizaje no formal (e informal) y su relación con el aprendizaje formal. En leyes anteriores se venían poniendo en valor los aprendizajes a lo largo de la vida del individuo y los aprendizajes no formales en contextos concretos, sobre todo para determinadas materias o ciertos conocimientos.

Sin embargo, la nueva ley hace una lectura revolucionaria al reconocer explícitamente el peso de los aprendizajes no formales en una doble necesidad, la del propio conocimiento, que cierra su ciclo si se aplica en contexto, y la de la propia enseñanza formal, que gana sustancialmente en atractivo y eficiencia al salir del aula.

*"Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal"
(artículo 5 bis de la LOMLOE; BOE, 30-12-2020).*

La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad.

Utilizan la fundamentación de la teoría de la cognición y el aprendizaje situados y la metodología de portfolio y 'trabajos a proyecto' (enfoques todos ellos de autores como Jerome Bruner, Lave o Barbara Rogoff).

La propuesta de la nueva ley, y muy especialmente la propuesta de desarrollo de la ley en Canarias, propone como elemento vehicular del proceso de aprendizaje la unidad básica de las Situaciones de Aprendizaje.

Todos los estudiantes necesitan ser capaces de generalizar y transferir sus aprendizajes a nuevos contextos. Los estudiantes difieren en los apoyos que necesitan para activar de manera efectiva el recuerdo y la transferencia y, con ello, mejorar su capacidad para acceder a sus conocimientos previos. Estas ayudas para transferir la información disponible a otras situaciones pueden ser de interés para todos los estudiantes, ya que el aprendizaje no se realiza sobre conceptos individuales y aislados, y a todos les beneficia la utilización de múltiples representaciones para que dicha transferencia tenga lugar. Sin este apoyo, y sin el uso de estas representaciones, la información se puede aprender pero puede resultar que no se sepa transferir o utilizar en nuevas situaciones. El apoyo a la memoria, la generalización y la transferencia incluye el uso de técnicas que han sido diseñadas para aumentar la probabilidad de recordar la información, así como técnicas que avisan y guían de forma explícita a los estudiantes sobre como emplear ciertas estrategias.

Proporcionar situaciones en las que de forma explícita y con apoyo se practique la generalización del aprendizaje a nuevas situaciones (por ejemplo, diferentes tipos de problemas que puedan resolverse con ecuaciones lineales, usar los principios de la física para construir un parque de juegos). Necesitarán aprendizajes basados en una estructura (andamiaje) y que se prolonguen en el tiempo. Los contenidos, actividades y situaciones de aprendizaje que se planteen al alumnado deben tener en cuenta sus centros de interés y ser lo suficientemente motivadores para que despierten en ellos y ellas el asombro y la curiosidad por aprender.

A continuación aparece un esquema de trabajo, compartido con los técnicos de los departamentos de educación de los centros de la Consejería de Cultura, para contextualizar y analizar la oferta de la nueva ley de educación y el papel central que juegan las Situaciones de Aprendizaje en este conjunto.

POSICIONAMIENTO DE LOS MUSEOS Y LA CULTURA EN EL MARCO DEL CURRÍCULO CANARIO



En la medida que las Situaciones de Aprendizaje trabajan sobre estructuras molares, incluyen todos los aspectos del conocimiento, su faceta más cognitiva, su agencialidad y sus características emocionales. Una consideración holística del proceso de aprendizaje.

*"para aprender el ritmo
de tus últimos besos"*

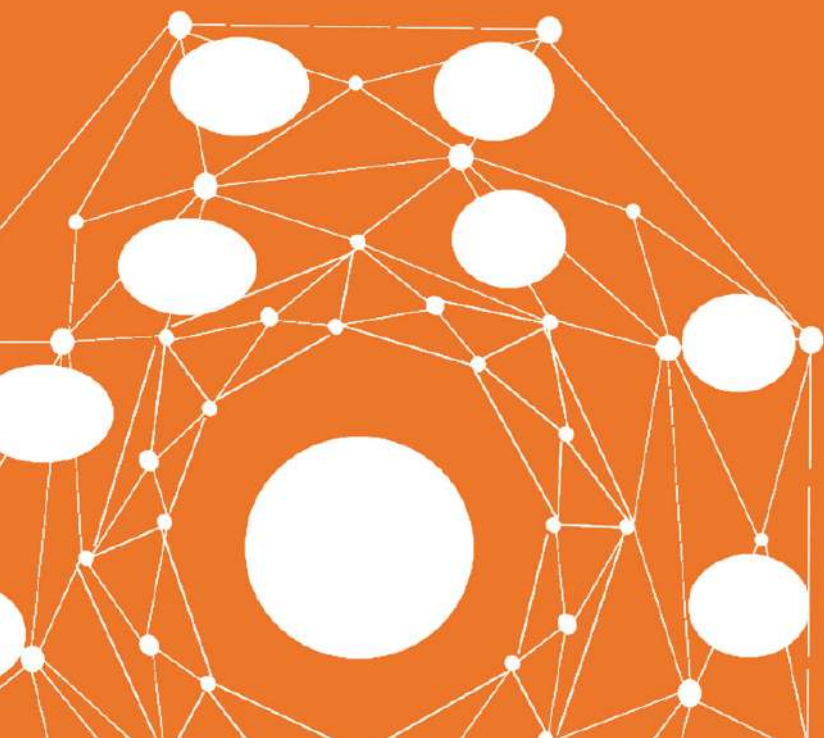
Tomás Morales

La reivindicación explícita de la ley de los contextos no formales coloca a las instituciones culturales en una posición privilegiada de salida en el posicionamiento de los posibles contextos potenciales de aprendizaje no formal.

Los centros de la Consejería de Cultura manejan objetivamente y, desde hace muchos años, una cantidad muy notable de programas educativos. A su vez, el profesorado está habituado a considerar estos recursos como complemento de sus programaciones, aunque es obvio que el propio estamento deberá acostumbrarse a ver estos centros no solamente como un escenario



de complemento atractivo pero poco sustancial de los contenidos y considerarlo un entorno que aporta una significación consustancial a partir de la contextualización al desarrollo de dichos contenidos.



3.

Visión, objetivos y plan de trabajo

3. Visión, objetivos y plan de trabajo

La puesta en marcha de un plan estratégico siempre precisa de una apuesta política consecuente, en la que prime la convicción de la necesidad de una mejora sustancial de cierta área de gestión, frente a los riesgos necesariamente asociados al hecho de que supone, por definición, remover dicha área institucional, a sabiendas de las inercias acomodaticias inherentes a la misma.

En este caso primaba la visión de la gran potencialidad de una oferta ya de por sí de alto nivel, que sin embargo debía adaptarse a una nueva realidad y que presentaba signos de un cierto cansancio por acomodo institucional. La adaptación viene dada por el cambio de ley ya comentado, pero también por un importante cambio social en el que la cultura ha pasado a ser menos elitista, más global e influida por los flujos de comunicación, más participativa. La tendencia institucional se caracterizaba por una tendencia a una cierta hiperactividad, fruto de un compromiso por dar respuesta a todas las demandas de muy diversos sectores, lo que termina produciendo una inflación de actividades y acciones que llevan a la institución y a las personas a un colapso por activismo. La queja más generalizada del personal técnico y de las direcciones es la de un desgaste personal para ser capaces de mantener un ritmo que no se dimensiona de manera ajustada a los recursos disponibles. Una consecuencia directa de esta situación es la falta de tiempo para labores más reflexivas como son la planificación o la evaluación, necesarias para repensar las actividades. Una tendencia que se repite en todos los territorios, tanto en museos grandes como en museos pequeños, y que permea todas las Administraciones. En esta tesitura, los cuadros invierten toda la energía en el desarrollo y no hay el mínimo tiempo requerido, no solo para el diseño o el control, sino simplemente para la reflexión. En esta línea, la ayuda externa de un plan estratégico parecía una alternativa conveniente.

Pero no cualquier plan estratégico. Se tuvo claro desde el primer momento que se promovería un plan participativo, que generara un proceso de reflexión compartido en el que estuvieran representados los diferentes actores y/o niveles institucionales, desde el personal (fundamentalmente internos, pero también los externalizados según las posibilidades), los responsables de departamentos transversales, las propias direcciones de los centros y algunos de sus técnicos significativos, y, por supuesto, los responsables políticos.

Hay que hacer notar dos aspectos que no son habituales. El primero es la enorme importancia de la implicación de las directoras o directores de los centros. Hace años decíamos que un proyecto institucional tiene éxito solamente cuando lo encargaba la dirección, si no, tarde o temprano, caía en el olvido. Este es un gran problema de los proyectos transversales, muchas veces impulsados de arriba-abajo, y que se viven como poco necesarios cuando no impuestos desde fuera de la lógica institucional interna. Pero también el de proyectos transversales que llegan a la institución de la mano de otras instituciones con las que se colabora de manera puntual, pero sin asumir la relevancia de los posibles productos. El segundo es la implicación de los gestores de departamentos de gestión institucional, tradicionalmente colocados al otro lado de un insalvable precipicio simbólico que aleja cualquier implicación de los gestores en los contenidos y programas, pero también ignora

las contextualizaciones e implicaciones de su ayuda en el trabajo. En este caso, la preparación del plan estratégico partía de la consideración de que el trabajo institucional de los centros es consecuencia tanto de un buen planteamiento de contenidos como de una ágil y eficiente gestión interna.

Además, se buscaba las sinergias con otras instancias de la propia institución o de otras instituciones afines en cuanto a los objetivos, los procesos y los productos marcados.

La visión del plan estratégico implicaba también un planteamiento *glocal*, es decir, un marco global desarrollado mediante una estrategia local. Se trataba de realizar una actualización de la estructura de los centros que genera los programas desde la perspectiva más ambiciosa de desarrollo de las aportaciones del ámbito nacional e internacional. Sin embargo, el marco de pertenecer a una Administración de carácter más cercano a lo local obligaba a tener en cuenta el territorio, la identidad, los sesgos de apoyo a la dinamización del entorno de proximidad y, en suma, la empatía con las propias personas de las comunidades implicadas.

No obstante, esa perspectiva *glocal* implica manejarse al doble nivel de intereses de carácter internacional, en este caso referentes centrales como los objetivos europeos de desarrollo sostenible, así como sus adecuaciones a la Agenda Canaria. Una dinámica que caracteriza como ninguna a un territorio como el isleño, con intereses en revisar la perspectiva indigenista, la decolonización, la identidad poliédrica, la internacionalización mediante la inmigración, la inclusión de las minorías, la recuperación de perspectivas alternativas, de género, de paz, de diversidad cultural, etc. Así como el concepto fundamental de sostenibilidad, que implica los de dimensionalidad, eficiencia en los recursos, y ética y equidad en la gestión.

El equipo de gobierno de la Consejería de Cultura es consciente de la importancia de la cultura y la educación para la calidad de vida de la ciudadanía. La Consejería de Cultura coordina un amplio conjunto de infraestructuras culturales que desarrollan una gran actividad y que, además, son escenarios del desarrollo de actividades culturales, sociales y educativas, y que constituyen un activo fundamental para mantener y mejorar la oferta de oportunidades de participación, lo que les posiciona como una herramienta de primer orden a la hora de planificar la cultura e influir en la sociedad en otros procesos como la educación o la inclusión social e incluso la salud mental.

El equipo de gobierno de la Consejería de Cultura tiene también conciencia del potencial educativo de los centros culturales que dependen directamente de su coordinación y del esfuerzo que desarrollan los diversos centros y espacios culturales y museísticos para poner en marcha programaciones ambiciosas que lleguen a los sectores más implicados de profesorado, alumnado y sus familias, así como a las demandas de la población en general, a través entre otros de asociaciones y colectivos.

De cara al desarrollo de este Plan Estratégico, se inicia en 2021 un proceso de reflexión y diagnóstico que culmina en 2023 con la presentación de este documento, Plan Estratégico de los Servicios de Educación y Acción Cultural de la Consejería de Cultura, que ha contado con la dirección de Mikel Asensio Brouard, profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, experto en Museos, Evaluación y Estudios de Público.

El principal objetivo con el que se inicia este proceso es acordar un marco común de actuación en la gestión de los departamentos técnicos que generan los programas educativos vinculados a la actividad principalmente educativa (en un sentido muy amplio) de los equipamientos adscritos a la Consejería de Cultura.

OBJETIVOS DEL PLAN ESTRATÉGICO DE LOS DEACS DE LOS CENTROS DE LA CONSEJERÍA DE CULTURA DEL CABILDO DE GRAN CANARIA



En este periodo, y con la finalidad de realizar una aproximación lo más certera posible a la situación real de los DEACs (Departamentos de Educación y Acción Cultural) y equipamientos con programación formativa, se abordó el proceso de forma planificada en las siguientes fases:

● 1ª. FASE: DIAGNÓSTICO

El objetivo genérico del plan debía ser avanzar en la profesionalización de la gestión de los servicios de educación para conseguir organizar una oferta social, cultural y educativamente significativa. Dentro de la fase de diagnóstico, el Plan Estratégico de los Servicios de Educación debía revisar la oferta general y específica de programas existentes en las diferentes instituciones. Para ello se contó con el antecedente de un trabajo desarrollado el año anterior, sobre un análisis parcial de las ofertas, que sería necesario complementar. Los propios centros propusieron que se les diera la oportunidad de completar esta oferta. Se considera que la manera más eficiente sería mediante reuniones directas con los propios servicios de educación de las instituciones que sirviera para revisar su oferta de programas. Una vez aprobada la propuesta, la primera acción sería la elaboración de un programa de actuación consensuado con los profesionales de la Consejería, implicados en la elaboración del plan.

El diagnóstico inicial debería incluir también un análisis de públicos a los que van dirigidos los programas, públicos actuales y ausentes, así como los públicos potenciales, aquellos que se podría recoger con un mayor perfilamiento de la oferta. El estudio en curso detectó en su primera fase considerables diferencias entre los públicos reales y los ausentes, así como importantes diferencias entre las instituciones. Diferencias que marcarían en sí mismas la dirección de propuestas concretas de actuación.

Por último, la oferta de programas debía incluir un análisis de los formatos. No solamente en cuanto a caracterización general de recursos analógicos vs. digitales, sino de tipologías de formatos más o menos utilizados, que afectarían directamente a la sostenibilidad de los programas, a su capacidad de uso autónomo, a su capacidad de externalización, en su diseño inicial y en la gestión posterior, etc. Se propuso la realización de un 'panel' de análisis con algunos representantes seleccionados de las instituciones culturales y del personal técnico del Cabildo de Gran Canaria.

● 2ª. FASE: IMPLEMENTACIÓN

El objetivo último de la fase de implementación es el de profesionalizar la gestión de la educación en los servicios de las instituciones dependientes del Cabildo de Gran Canaria, para llegar de forma eficiente a los diversos segmentos de públicos objetivo, siguiendo una distinción básica entre programas públicos, programas educativos, programas de salud y programas sociales.

El Plan Estratégico debe incluir tres tipos de criterios técnicos: A) criterios de selección del tipo de programas y de la proporción de programas educativos respecto a otros tipos de programas, B) criterios técnicos de selección de contenidos para el desarrollo de programas teniendo en cuenta la adecuación de los universos narrativos que se recogen en los diferentes niveles educativos (curriculares y extracurriculares), C) criterios técnicos de gestión de los programas educativos.

En la fase de implementación convenía comentar la situación de los DEACs en el resto del Estado, con el fin de proporcionar una herramienta de reflexión. Esta reflexión se realizó sobre la base de un análisis racional de las publicaciones recientes y de las presentaciones a congresos, especialmente a las jornadas técnicas DEACs-España que se celebraron en La Rioja del 6 al 8 de octubre de 2022, en la que la representación canaria fue muy numerosa (lo cual no pasó desapercibido), mayoritariamente del Cabildo de Gran Canaria, sin duda fruto del propio interés de los participantes y apoyado probablemente también en parte por este proceso en marcha de revisión de los servicios de educación.

Condición indispensable en la elaboración de la propuesta era contemplar el trabajo de campo necesario para la implementación y que debía incluir los encuentros de trabajo presencial con el personal de los departamentos de educación de los equipamientos culturales y museísticos y del Departamento de Comunicación de la Consejería de Cultura. El Plan Estratégico implica realizar un diagnóstico del modelo actual, con una valoración crítica razonada de las experiencias en curso, desarrollar una evaluación ponderada de los contenidos de los programas y de las actividades propuestas, incluyendo un análisis de los referentes estatales de este tipo de programas en instituciones asimilables.

● 3ª. FASE: COMUNICACIÓN INTERNA Y EXTERNA DEL PLAN

El Plan Estratégico de los Servicios de Educación en su fase de implementación aborda sendas propuestas de comunicación interna, entre las instituciones culturales dependientes del Cabildo y entre las dependencias implicadas del Cabildo, y externa del Plan, a los segmentos interesados, principalmente en los ámbitos educativos, pero también en ámbitos afines que se puedan detectar a lo largo de la ejecución del plan, así como a nivel de darlo a conocer a toda la sociedad.

● 4ª. CRONOGRAMA

En el año anterior se había realizado una primera encuesta, corregida por nuestro equipo, y unas jornadas para la presentación de resultados y reflexión.

Abril 2021	Mayo 2021	Julio 2021	Septiembre /octubre 2021	Noviembre 2021
Planificación	Planificación	Diagnóstico	Diagnóstico	Diagnóstico
Creación de la comisión técnica	Diseño de la encuesta	1ª encuesta todos los centros	Corrección	Devolución y análisis
				- Devolución de la encuesta - Conferencia <i>online</i> - Taller análisis oferta centros

El plazo previsto de elaboración del Plan Estratégico de los Servicios de Educación sería de 8 meses. De julio de 2022 a febrero de 2023.

En esta nueva fase, los tres primeros meses estarían dedicados a la fase de Diagnóstico, los tres siguientes a la fase de implementación, y los dos últimos a la fase de comunicación interna y externa del plan con las siguientes acciones:

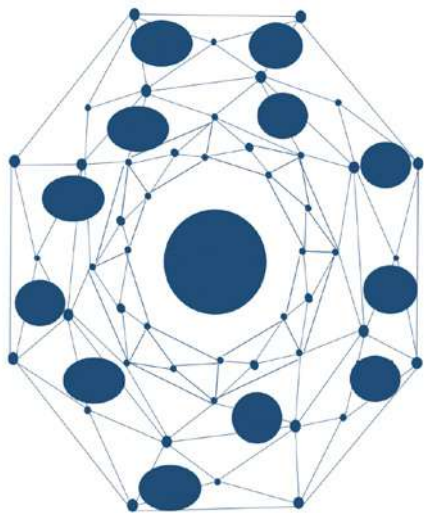
Julio 2022	Agosto 2022	Septiembre 2022	Octubre 2022	Noviembre /diciembre 2022	Enero 2023	Febrero 2023
Diagnóstico	Diagnóstico	Diagnóstico	Implementación	Implementación	Comunicación	Comunicación
Consenso del Plan de Acción Discusión resultados	Revisión de programas y públicos	Entrevistas en las instituciones culturales	Análisis de los formatos	Presentación de criterios de desarrollo de programas	Presentación del Plan WEB	Presentación de la arquitectura WEB
Jornadas de discusión: Focus Group		Jornada de presentación de programas de todos los centros	Jornada de presentación de un documento de diagnóstico	Jornada de formación sobre currículum de Canarias y situaciones de aprendizaje	Jornada de formación sobre Diseño de Situaciones de Aprendizaje en primaria y secundaria	Jornada de formación Presentación del Plan Estratégico y conferencia clausura Memoria final

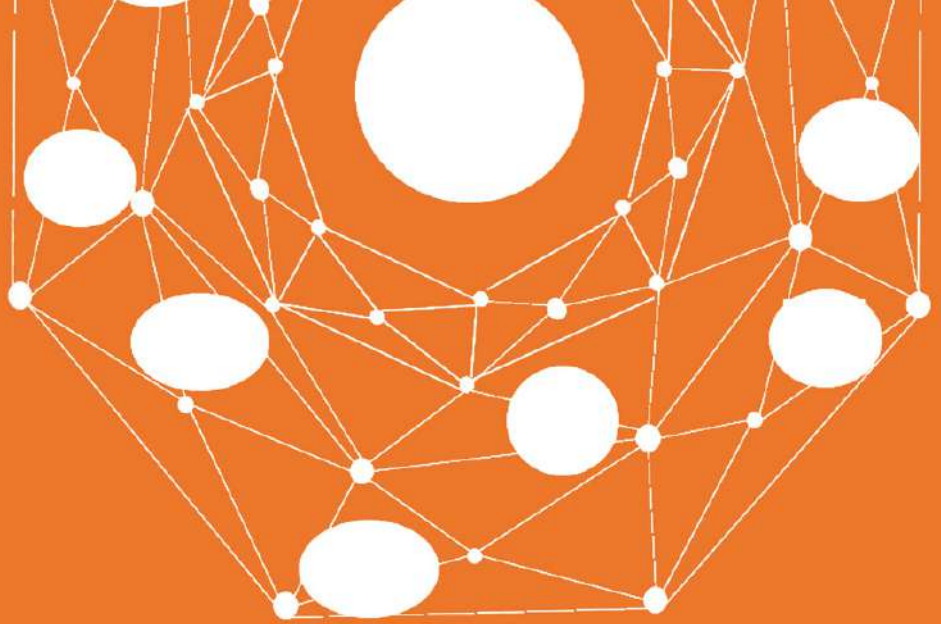
Fases Fases Fases

PRODUCTOS Trabajo de campo Memorias de investigación

El Plan implica unas acciones puestas en marcha que no finalizan con la presentación del Plan Estratégico, sino más bien es el punto de partida del desarrollo del Plan. En este sentido, queda ya propuesto el desarrollo de una web y el diseño de unas jornadas de formación en diseño digital de las Situaciones de Aprendizaje.

Marzo-mayo 2021	Junio 2021
Desarrollo del Plan Estratégico	Desarrollo del Plan Estratégico
Desarrollo de la WEB	Desarrollo del diseño DIGITAL de Situaciones de Aprendizaje
Reuniones con los centros sobre el desarrollo WEB	Jornadas de formación con el Servicio de Tecnología Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias





4.

Diagnóstico inicial

4. Diagnóstico inicial

El diagnóstico inicial tuvo su origen en una encuesta diseñada por la propia dirección insular de la Consejería y que fue contestada por nueve de los centros: Centro Atlántico de Arte Moderno, Casa de Colón, Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada, Casa-Museo Antonio Padrón, Centro de Arte Indigenista, Casa-Museo Pérez Galdós, Casa-Museo Tomás Morales y Casa-Museo León y Castillo; Biblioteca Insular de Gran Canaria y Teatro Cuyás. La encuesta fue administrada en otoño de 2021.

El diagnóstico inicial se culminó con una serie de reuniones posteriores desarrolladas durante el primer semestre de 2022, en las que se completó la información obtenida mediante entrevistas al personal técnico de cada institución y en las que además se incluyeron tres nuevos centros: el Departamento de Música, el Centro de Artes Plásticas y CCA Gran Canaria Centro de Cultura Audiovisual.

El objetivo general de este diagnóstico inicial fue recabar la información del funcionamiento de los departamentos de educación sobre didáctica, difusión y públicos de los espacios y equipamientos culturales de la Consejería de Cultura del Cabildo de Gran Canaria. La encuesta, respectivamente con 4, 7, 8, y 9 preguntas, recorre cuatro bloques: 1) organización; 2) planificación y acción; 3) estudios de públicos y evaluación de programas; 4) formación e investigación.



● Resultados del bloque 1: Organización

Todos los centros ofrecen programas públicos y educativos, pero el modelo de gestión no es el mismo. Hay centros con modelos internos, externos y mixtos; hay una tendencia a externalizar la atención y el desarrollo de los programas; otros externalizan el diseño; e incluso alguno hasta la gestión.

En cuanto al nombre de los departamentos, en el mundo de los museos hay un cierto acuerdo de que el término DEAC es antiguo y parcial, pero no se ha impuesto una alternativa clara.

En cuanto a sus funciones, los departamentos de educación suelen asumir las funciones de educación, gestión de los públicos e incluso las de comunicación, aunque en muchos centros pequeños esta función cuelga directamente de la dirección. Hay que tener en cuenta que en el Cabildo de Gran Canaria no se dispone de instituciones de gran tamaño y con suficientes medios y personal como para separar las funciones en departamentos diferenciados, por tanto, se da necesariamente una concentración de las funciones en los departamentos básicos.

En cuanto al número de personas adscritas a educación, los distintos centros presentan diferencias notables, dependiendo de si el modelo de gestión es interno o está externalizado. Normalmente existen una o dos personas internas. Tres centros tienen servicio externalizado con guías y, en dos casos, un coordinador técnico. En bastantes centros se da un apoyo puntual de otros departamentos en acciones concretas.

Los resultados se comentan cualitativamente, sin datos cuantitativos que harían prolija la lectura.

● Resultados del bloque 2: Planificación y acción

Todos los centros tienen un plan educativo, con objetivos adaptados a sus prioridades. No se comparte un modelo educativo y hay una considerable disparidad a la hora de redactar los objetivos generales y específicos, indicando una disparidad de orientaciones y objetivos institucionales. Aparte de los objetivos generales asociados a la función principal de los departamentos de educación (comunicar, educar y atender a los públicos), se proponen objetivos específicos sobre la transmisión de los contenidos disciplinares correspondientes, con mucho menor peso de los objetivos más transversales y, por tanto, más institucionales.

El diagnóstico no implicó una evaluación de los programas. En esta fase no se trataba de valorar la calidad o el impacto de los programas ofertados, sino los tipos de programas, la diversificación y adecuación.

El análisis de los formatos de programas refleja que hay una abrumadora mayoría de formatos más clásicos (tipo visitas guiadas y talleres), frente a formatos más modernos. Uno de los principales problemas que se están detectando, no solamente en este tipo de instituciones, es la falta de definición entre lo que es un PROGRAMA, más estructural y que da lugar a actividades permanente o

periódicamente abiertas, frente a lo que son ACCIONES, más puntuales, ligadas a conmemoraciones o efemérides, y que generan actividades más efímeras, singulares o circunscritas.

El análisis de medios utilizados para el desarrollo de los programas y acciones revela que la mayoría de los centros utilizan para los formatos digitales, los canales web, YouTube, y redes sociales, sobre todo Facebook, ninguno cita Instagram y solo dos Twitter.

De cara a la publicidad y/o comunicación con los usuarios, la mitad de los centros siguen confiando en los listados de *e-mail*, en los folletos e impresos, y algo más de la mitad en la prensa. Muy pocos citan el teléfono.

En cuanto a los recursos utilizados, se incluyen referencias a equipamientos, formatos o directamente actividades. Algunos de los recursos que se citan de manera explícita son vídeos, materiales impresos y recursos curriculares.

En cuanto a los presupuestos hay una variedad notable, tanto en cantidades como en fuentes.

● Resultados del bloque 3: Estudios de públicos y evaluación de programas

Sobre los públicos, muy pocos centros hacen estudios de público de manera sistemática. Algunos de ellos tienen al menos una evaluación realizada recientemente.

En cuanto a la evaluación de programas, todos los centros realizan una monitorización y una valoración de las actividades públicas y educativas que desarrollan, aunque las evaluaciones sistemáticas y externas solamente se realizan en un centro o de manera puntual.

Los aspectos que miden en sus valoraciones son la satisfacción y aspectos generales de la experiencia de usuario. Solo en ocasiones se analizan aspectos de perfiles o impactos, u observación de la participación, comprensión de las actividades, usabilidad, u otras variables cognitivas o emocionales o de adecuación para los apoyos específicos.

Cuando realizan algún tipo de evaluación, la mayoría de los centros confiesan la utilización de auto-cuestionarios y solo algunos las entrevistas.

En la planificación estratégica, solamente uno de los centros contempla los estudios de público y la evaluación de exposiciones de manera sistemática. Todos los centros menos uno consideran que es un aspecto importante y relevante, pero que no se encarga por problemas de personal y presupuesto. Algunos centros colaboran con otras entidades en la realización de este tipo de estudios, por ejemplo, del sector turístico o del sector local.

Todos los centros incluyen el seguimiento de programas en la memoria anual de la institución.

● Resultados del bloque 4: Formación e investigación

La mayoría de los centros reconocen que sus técnicos participan en acciones de formación de otras instituciones (generalmente del ámbito educativo). Igualmente la mayoría participa en actividades de divulgación de las labores realizadas en los departamentos de educación, y participan como ponentes/docentes en acciones de formación, pero solamente un centro ha participado en proyectos de investigación sobre estos temas; dos centros tienen alguna publicación sobre el tema; dos centros han organizado actividades de difusión y divulgación sobre temas educativos; y cuatro centros han recibido alguna mención o premio sobre sus actividades públicas y educativas.



● Valoración global

La oferta de programas es amplia y diversa, por lo que la valoración general tiene que ser positiva, sobre todo teniendo en cuenta el tamaño y la composición de los centros.

● ¿Cómo llamamos a nuestros participantes?

Entre los distintos centros, sujetos a contextos e historiales diferentes, hay diferencias entre los conceptos de 'programas' y 'acciones', entre las etiquetas de programas, sean públicos, educativos, sociales, o entre la manera de referirnos a los participantes, sean visitantes, espectadores o simplemente usuarios.

Es evidente que hay diferencias en los sectores de referencia de las artes escénicas, el teatro o el mundo de la música, las bibliotecas o los museos (o los archivos). Mientras que en museos la denominación más habitual para los participantes es la de 'visitantes' y 'públicos' (algunos usan 'público' en sentido general), en bibliotecas es más habitual la utilización del concepto de 'usuarios', o simplemente 'lectores'; lo mismo que en archivos, que se utiliza 'usuarios'; mientras que en teatro suele preferirse hablar de 'espectadores', 'asistentes', incluso de 'audiencias', en referencia también a la parte de música. En todos estos sectores ha habido una cierta discusión conceptual por las implicaciones que tiene cada etiqueta en la consideración o planteamiento inicial que supone una u otra. Incluso, especialmente en el mundo anglosajón, se ha llegado a discutir el uso de la etiqueta de 'clientes', que parece levantar más reacciones por su cercanía a una perspectiva economicista, tan denostada por ciertos sectores de la cultura, especialmente en nuestro contexto sur-europeo. Recientemente, está teniendo una cierta consideración el uso de la etiqueta genérica de 'participante'.

Por nuestra parte, para el caso de los museos, creemos que lo más unificador es el concepto de 'públicos', que es el que en el ámbito europeo recoge mejor la utilización del concepto anglosajón de '*visitor*'. Un elemento a tener en cuenta es que la rama científica que estudia estos temas se denomina internacionalmente '*visitor studies*' o '*audience research*'; y las revistas más importantes son respectivamente *Visitor Studies* en el ámbito anglosajón, y *Públics et Musées (Culture et Musées)* en el ámbito europeo-francófono.

Aunque en el caso de las bibliotecas esté extendido el término de 'usuario', el concepto de 'públicos' también es razonablemente aceptable, y lo mismo ocurre en las artes escénicas, en las que aunque el concepto de 'espectador' o incluso el de 'audiencias' esté normalizado, el concepto de público es también comúnmente utilizado.

● ¿Programas públicos y educativos?

Algunos centros no distinguen entre los dos grandes bloques de programas que se han impuesto en la literatura. Se entiende por programas educativos aquellos que tienen no solamente como público el escolar, sino que sus objetivos están relacionados mayormente con la oferta curricular y presentan algún componente de ajuste para la facilitación del aprendizaje de contenidos, aunque sea en un sentido muy amplio, incluyendo no solamente un plano más intelectual, sino también el plano más competencial y emocional.

Mientras que por programas públicos se entienden los que tienen unos públicos mucho más diversificados y unos objetivos mucho más abiertos, más cercanos a la dinamización cultural.

● ¿Programas o acciones? Una decisión difícil

Los centros cuentan con unos recursos finitos de gestión, humanos y económicos. Uno de los mayores problemas detectados en este diagnóstico es que los centros no distinguen bien entre pro-

gramas y acciones o actividades y eventos concretos. Es más, parece haber una falta de visión sobre cuál de los dos planos debe consumir más recursos, dedicándole en estos momentos mucho más esfuerzo, en términos de tiempo y dedicación de recursos humanos, y en términos de presupuesto, a las acciones y mucho menos tiempo a programas estables y estructurales.

Es obvio que las acciones tienen en muchos casos mayor visibilidad, pero hay que buscar un equilibrio adecuado, ya que los programas son la base de la oferta institucional y son mucho más eficaces en términos de fidelización de la mayoría de los públicos.

Las valoraciones de las que disponemos no recogen datos de usuarios de los programas, poco cuantitativos y apenas cualitativos, que serían precisos para una valoración más adecuada de la oferta y su planificación.

● ¿Más de lo más clásico?

Un dato relevante es que, porcentualmente, hay una mayor oferta de los formatos de programas más clásicos, tipo visitas guiadas y talleres, frente a formatos más modernos, por ejemplo, los de aprendizajes móviles, o los que se adaptan mejor a la diversidad. Este sesgo ha sido detectado y confirmado igualmente por varios colegas en otras redes de museos de otros territorios y parece consistir en una tendencia generalizada, lo mismo que el anterior balanceo de programas hacia acciones.

Es muy importante no asociar la calidad al tipo de formato. Recientemente, se observa un planteamiento muy superficial de que los formatos más clásicos son de menor calidad y que hay que primar los formatos más modernos. Esto es un absurdo, puede haber formatos clásicos muy eficientes (de hecho, lo suelen ser y suelen constituir la parte más estructural de la oferta), y es habitual encontrar formatos modernos muy deficientes, por mucho que se asocien a propuestas tecnológicas o aparentemente participativas.

Lo que sí se acepta como un valor institucional, en primer lugar, la adaptabilidad de los programas a los propósitos institucionales y consecuentemente, en segundo lugar, la diversificación de programas, que permita dar cuenta de esas adaptaciones. Valores que no se observan en todos los centros, algunos muy sujetos a una oferta muy de banda estrecha.

● ¿Programas perfilados?

Todos los centros tienen una oferta de programas públicos y educativos que da un servicio institucionalizado a todos los públicos. Sin embargo, muchos de los centros no tienen una oferta perfilada y adecuada a los ajustes precisos para los diferentes públicos, siendo su oferta mucho más de corte generalista que específica.

Una carencia evidente es la adecuación a la diversidad. La estrategia habitual es que la respuesta a la diversidad se fundamenta en adecuaciones de los formatos generalistas (por ejemplo, adecuación de la visita guiada o del taller) a las necesidades de los colectivos. Pero no existen, en líneas

generales, programas montados con los ajustes necesarios a los diferentes colectivos, con materiales o espacios adaptados. Hay que hacer notar que aquí también existen diferencias notables entre los centros porque en algunos sí existe sensibilidad e incluso adaptaciones concretas, aunque más en el plano de las acciones que en el de programas.

● **¿Accesibilidad?**

Una parte sustancial de la atención a la diversidad es el plan de inclusión que deberían tener todos los centros. La accesibilidad es un objetivo irrenunciable al que hay que tender y en el que se van dando pasos importantes. Muchos de los centros disponen ya de un porcentaje muy razonable de accesibilidad física, varios han avanzado en accesibilidad sensorial y la mayoría aceptan el reto progresivo de acercarse a la accesibilidad cognitiva.

Sin duda sería importante tomar medidas de colaboración con otros servicios de la Consejería para trabajar conjuntamente en esta dirección.

● **¿Apuesta por la evaluación?**

La evaluación sistemática de los programas debería ser una actitud permanente de política de gestión en la totalidad de los centros. Esto permitiría alcanzar una conciencia clara de la eficiencia de los programas, del retorno de los públicos y de la sociedad en general. La evaluación es una carencia endémica en nuestra Administración pública, confundiéndose a menudo el plano de la monitorización con el de la evaluación. Es necesaria una política de concienciación para avanzar en una cultura de la evaluación, visualizando sus ventajas y considerándola no un gasto sino una inversión en calidad y control del gasto.

● **Plan de comunicación**

Un dato positivo es que todos los centros informan de que han incorporado ya la comunicación como prioridad en la ejecución de los programas, con una estructura de personal e institucional dedicada a estos aspectos, aunque existen diferencias entre el uso de las plataformas y se pone de manifiesto la necesidad de una mayor coordinación entre los centros y los servicios centrales.

● **Adecuación entre el mapa de programas y el mapa de públicos**

El diagnóstico avanza en la clarificación del mapa de programas y del mapa de públicos y se detectan carencias notables en ambos mapas y en su adecuación. Para realizar un análisis más detallado de este punto hay que completar los programas con datos específicos. Por ejemplo, la mayoría de los programas descritos no revelaban con detalle suficiente los públicos a los que estaban dirigidos, ni tampoco la extensión del programa en cuanto a objetivos y contenidos, necesarios para analizar las carencias de conjunto de cada centro.

● Programas menos centrados en los contenidos disciplinares y más atentos a la interdisciplinariedad y a los valores

En la oferta de programas se nota una tendencia (muy clásica) hacia los contenidos disciplinares asociados con cada uno de los centros. Los programas reproducen fundamentalmente contenidos relacionados con la tipología del centro, sus historiografías de referencia más directa. Por el contrario, resulta más difícil rastrear propuestas multidisciplinarias e interdisciplinarias o propuestas transversales sobre temáticas metodológicas, competenciales o simplemente emocionales que toquen temas más innovadores.

● Programas y públicos potenciales

En el mismo sentido del punto anterior, resulta central la clarificación de los programas y los públicos potenciales. En este momento, se detectan claras lagunas en la oferta de la mayoría de los centros, tanto sobre públicos actuales que no reciben los ajustes adecuados, como de públicos potenciales evidentes para los que la oferta de programas es menor. Por citar un ejemplo, la mayoría de los centros presentan una oferta de programas dirigidos a adultos o a primeros niveles educativos, perdiendo fuerza a medida que aumentan los niveles de escolarización, hasta llegar a una oferta claramente menor de programas realmente adaptados a perfiles de los ciclos formativos más demandados, bachillerato, niveles universitarios. Lo que es igualmente extensible a los niveles de pericia (*expertise*) de más nivel e incluso a niveles de investigación.

● Un modelo por definir

Entre los diferentes centros no existe una política homogénea de diseño del servicio educativo. Mientras que, en algunos centros, el diseño y desarrollo de los programas es un servicio interno, en otros está totalmente externalizado, mientras que en otros está externalizado el desarrollo pero no el diseño. Hay diferencias notables en cuanto a la externalización de los servicios. La mayoría de los centros tienen modelos mixtos.

● Mayor coordinación de los programas y acciones

Yuxtaposición ≡ Coordinación ≡ Colaboración

En la oferta global de los centros se puede observar una falta notable de coordinación y, por tanto, la pérdida de oportunidad que supone el apoyo mutuo a la hora de desarrollar programas y acciones. La unidad funcional básica sigue siendo cada centro y se echa en falta un verdadero funcionamiento en red.

Incluso en la realización de eventos se funciona por yuxtaposición (suma "grapada" de acciones), cuando se da una coordinación tiene que ser impuesta desde fuera de manera artificial, con dificultades en el trabajo cooperativo (reparto del trabajo de acuerdo a unos objetivos generales), y no

se alcanza un funcionamiento colaborativo (con planteamiento y planificación conjunta y con unos productos comunes, trabajados de manera conjunta). Esta tendencia se observa incluso cuando las acciones son promovidas desde arriba en cascada, con pocas acciones en red y muchas más de suma de acciones.

● Política de gestión de audiencias

El primer recordatorio sería el de que los programas públicos y educativos no pueden funcionar en solitario, sino en un paquete de gestión cohesionado que implica la coordinación estrecha de tres grandes áreas: los públicos, los programas y la comunicación.



● Museos sociales y participativos

El concepto de museo, de centro cultural, de biblioteca, de archivo o de teatro ha ido cambiando en el tiempo. Lejos ya de instituciones ancladas en una visión pasiva, reproductiva, y meramente conservacionista del patrimonio, hoy en día, las instituciones culturales vienen marcadas por el servicio y el compromiso social, con una vocación de elementos proactivos en temáticas muy amplias, comprometidas con las líneas transversales y los valores de las sociedades a la que sirven. El retorno social, en términos de visibilidad y de acciones, es una parte sustancial de la mayoría de las visiones de las instituciones culturales modernas.

En este sentido, se puede observar una evolución de los modelos de centros culturales, especialmente visible en los museos, sin perder de vista la contemporaneidad de las cuatro fórmulas.



Siendo el modelo participativo el más reciente y el que actualmente concita una mayor imbricación con la sociedad.

Los programas públicos y educativos son finalmente la base con la que una institución cultural se relaciona con la sociedad. Son, por tanto, la parte más sustancial de su identidad corporativa, base de su retorno social y de la captación de recursos. Los departamentos de educación han de ser conscientes de su potencial institucional, deben recibir el reconocimiento conveniente en términos de gestión del presupuesto y recursos humanos, así como el reconocimiento de las autoridades político-administrativas y de las direcciones gestoras de los centros. Aunque, como muchos de nuestros compañeros reconocen, no es la tendencia actual en muchos de los museos y centros de cultura.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS ESTRATÉGICAS DEL DIAGNÓSTICO GENERAL

En el diagnóstico inicial nos hemos encontrado con una distancia notable entre el discurso y la realidad. Resulta difícil separar las características de los programas de los productos de comunicación, lo que dificultaría presumiblemente la elección de los mismos por parte de usuarios potenciales. Convendría ser capaces de combinar en planos complementarios la descripción técnica de las programaciones con la nominación figurativa de los programas y sus descripciones con un potencial atractivo comunicativo, lo cual no es un tema menor para competir en la oferta de los media.

El diagnóstico general mostró claramente la necesidad de trabajar en criterios compartidos sobre la calificación de la oferta. Los distintos centros no tienen los mismos criterios. Por ejemplo, los programas de familias pueden aparecer como programas educativos, públicos o sociales. Igualmente, una acción de género puede aparecer como evento o como programa.

Probablemente, estas diferencias pueden indicar que en la realidad del día a día se trabaja con modelos diferentes de la gestión de los programas. Inicialmente, un modelo más rígido o más flexible puede tener ventajas e inconvenientes, pero lo que parece necesario es explicitar el modelo de gestión y sus márgenes de acción, lo cual no tiene por qué ser contradictorio con mantener el valor externo de la diferenciación de los centros.

La especificación del modelo debería afectar igualmente al plano de planteamiento de la gestión. Las diferencias entre delimitación del diseño y desarrollo de programas y los recursos propios y los externalizados, y la consideración de estos dentro del organigrama funcional de la institución.

El diagnóstico general mostró la necesidad de unificación de terminología para referirnos a las funciones, a los formatos, a los actores o a las tipologías de programas que debería negociarse de manera colaborativa entre los propios técnicos a partir de las representaciones de las prácticas de los centros.

Hay que trabajar en la recogida de datos precisos sobre los programas y las acciones desarrolladas, en la especificación de los recursos humanos, materiales y económicos, para tener una imagen real de los departamentos.

Las diferencias entre los centros en la extensión e intensidad de los proyectos educativos es un índice de la presión de trabajo que afecta a los departamentos de educación. En numerosas ocasiones, los técnicos relatan la sensación de falta de tiempo para la reflexión, la planificación y la evaluación de las actividades realizadas, tanto a nivel de programa como a nivel de acciones. Una gran parte de la presión de trabajo viene dada por esta falta de planificación de los proyectos educativos, así como de la presión externa de realización de acciones programadas por terceros. Un plan pactado tanto intra- como inter-centros dentro de la Consejería ayudaría a racionalizar el ritmo de la oferta.

Hay que tener en cuenta que los objetivos explícitos para cada programación no reflejan el conjunto del modelo educativo de los centros, pero su análisis sí es un índice a tener en cuenta. La diversidad de objetivos es un valor como red, ya que se dispersan en una amplia gama de ofertas a la ciudadanía. Esta diversidad siempre puede interpretarse como una riqueza y una adecuación a la singularidad de cada centro, pero no es menos obvio que es conveniente un proyecto global.

Entre los objetivos demasiado genéricos o demasiado específicos existen desarrollos medios interesantes, donde los objetivos denotan un planteamiento amplio y fundamentado con unas miras institucionales socialmente relevantes en los retos educativos actuales (por ejemplo: aprendizaje a lo largo de la vida; colaboración interdisciplinar – retos STEAM; aprendizaje de servicio y de proyecto; etc.). Que además denotaría que, detrás de los objetivos en sí, se maneja un planteamiento teórico del proyecto educativo (conviene recordar que hay diferencias notables entre los centros y en algunos de ellos esta adscripción a ciertos enfoques educativos es patente, otro tema sería la orientación y la actualidad de dichos modelos).

Los objetivos evidencian unas prácticas muy ligadas a las temáticas de las colecciones y de la actividad de los centros. Una carencia evidente es una lectura escasamente polisémica del patrimonio, una escasísima presencia de una lectura más abierta. Es decir, la utilización de la cultura material, y su asociado patrimonio intangible, como base de narrativas transversales a otros contenidos disciplinares.

La lectura del listado de actividades denota una actividad considerable, aunque escasamente amortizada (mucho trabajo para pocos productos estables, no efímeros). Uno de los problemas acumulados es haber ido primando eventos y acciones, incluso programas de corta duración, frente a programas perdurables más estructurales. El listado de actividades también ilustra una escasa técnica de trabajo a partir de segmentos objetivos de públicos específicos, siendo en general ofertas para públicos generales muy poco perfilados.

La noción de formato hace referencia a las características sintácticas del programa, es decir, a las tomas de decisión formales que condicionan la manera de utilizar el espacio, los medios, los materiales y de plantear las interacciones con los participantes. Existen múltiples formatos, unos más clásicos, como la visita guiada o los talleres, y otros más modernos como, por ejemplo, una experiencia de "juego de escape". Algunos formatos tienen una definición tecnológica muy definida, como es el caso de un montaje de realidad virtual, o mesas interactivas; o bien hay formatos que utilizan la tecnología de manera vehicular o mediadora, es el caso de un recorrido guiado por una aplicación para tabletas o por una audioguía; o un sistema de recogida de testimonios de memoria histórica; y también hay formatos que utilizan muy parcialmente o simplemente no utilizan la tecnología, como por ejemplo, respectivamente, experiencias de localización (que pueden usar referentes digitales o analógicos), o montajes de teatralización (de los típicos utilizados en museos de arte) o los de historia vivida (típicos de los museos de historia, antropología y los museos literarios).

Los formatos utilizados en las actividades de los centros tienden a ser muy clásicos, especialmente en cuanto hacen referencia a la oferta estructural y permanente, y más ligada a la oferta educativa, sobre todo para grupos escolares organizados. Mientras que escasean los formatos más novedosos (estos aparecen más a menudo en eventos o acciones puntuales, generalmente en programas públicos, por ejemplo, las actividades dirigidas a familias).

El hecho de que los formatos sean clásicos no es un demérito, lo mismo que usar un formato "moderno" no garantiza su impacto y su calidad. Pero sí es cierto que el uso de los formatos clásicos, y sobre todo el hecho de no diversificar los formatos, suele provocar en los públicos la sensación de *dejá vu*. Algo menos importante si hablamos de público turista. Mientras que la dinamización con diferentes formatos transmite lo contrario, una sensación de viveza y de que tengo algo nuevo que ver, es decir, marca una motivación nueva, fundamental para el público local. A su vez, para el público escolar, la diversificación de formatos es importante porque permite adaptarse a algunas de las limitaciones básicas del contexto escolar. Por ejemplo, los formatos viajeros, como las 'maletas didácticas' o las 'exposiciones educativas itinerantes', son experiencias de *mobile learning* muy apreciadas por el profesorado y muy motivadoras para atraer grupos al museo.

Ya se comentó en el desarrollo de los resultados que el análisis de los formatos es independiente de la calidad de sus contenidos y de la calidad de su uso.

Los mapas de públicos de cada centro han mostrado ciertas diferencias que podrán ir perfilándose progresivamente. Mientras que existe en prácticamente todos los centros una inflación de actividades, se puede insistir en el perfilamiento de módulos a ciclos formativos de formación profesional o de módulos dirigidos a *curricula* universitario, más allá de los conectados de manera evidente por el contenido del centro.

En estos tiempos resulta redundante decir que hay que cuidar los medios de comunicación de manera diversificada, web, redes, y otros formatos digitales, su uso, los criterios, así como la valoración de los medios utilizados. Es crucial coordinar de manera adecuada los programas y las acciones con la comunicación.

La gestión de los centros debería incluir la valoración de las características de los públicos para lo cual es necesaria su valoración, lo cual es factible con planes de centro o con planes generales o transversales. Como ya se comentó, los aspectos evaluados en los públicos, en la mayoría de los centros, presentan un espectro muy corto, casi reducido a satisfacción y número de asistentes, con escaso seguimiento incluso de los perfiles e impactos; y una presencia simbólica de estudios de observación, usabilidad, comprensión, motivación o emocionalidad. No hay estudios de expectativas con visitantes o con instituciones, como mecanismo de planificación de los programas. No hay evaluación sobre apoyos específicos de inclusión. No se informa sobre que se realicen 'pruebas piloto' de los programas dentro de una planificación más formativa. Es posible que pueda ser una salida razonable en términos de recursos limitados aquellas estrategias de microestudios orientados a la solución de problemas específicos, sobre todo en términos de planificación.

A pesar de que todos los centros dicen realizar evaluación interna mediante métodos propios, todo apunta a que se trata de una acción de monitoreo, no de evaluación, ya que no se explicitan medios con validación externa, ni su procedimiento o secuenciación. Algunos colegas apuntan que la evaluación no se realiza por falta de tiempo y recursos, pero también por falta de conocimiento y experiencia en este tipo de tareas. En cualquier caso, la información aportada y los comentarios realizados en el tema de evaluación son indicadores de lo que serían dos retos centrales: el primero es que los centros incorporen la cultura de la evaluación, lo cual supone un cambio de mentalidad en el que la evaluación se integra en la gestión (con objetivos tanto de proceso como de producto); y el segundo reto es el de delimitar unos mínimos de evaluación conjunta, generalizada y coordinada, que permita la propia puesta en valor de la acción global del Cabildo de Gran Canaria, así como de una comparación razonable de la eficiencia de los programas desarrollados. También es importante superar la fase de una evaluación inicial, basada exclusivamente en la cuantificación, alcanzando un balance conveniente entre aspectos cuantitativos y cualitativos, que sin duda será más justa para todos los centros.

Hay que buscar un procedimiento para que la información sobre la gestión de audiencias se recoja en la memoria anual de actividades de una manera normalizada, que facilite un acceso razonable a los datos, como primer paso de una actitud generalizada de transparencia real.

Los cambios en el panorama educativo, así como la evolución de los formatos, hacen imprescindible un plan de formación que debería incluir planes transversales.

Algunos de los centros de la Consejería tienen una considerable tradición en temas relacionados con los DEACs. Conviene recordar que tanto la Casa de Colón como el CAAM han sido sede de los congresos estatales de los DEACs (que se organizan desde hace cuarenta años con periodicidad variable, más o menos cada dos años). Además, algunos de nuestros colegas han presentado comunicaciones en estos congresos y tienen publicaciones internacionales sobre estos temas (por ejemplo, nuestro compañero recientemente jubilado, César Ubierna, que fue el primero en ambos parámetros).

En paralelo, varias de las instituciones tienen tradición de colaboración con los centros de profesores y recursos (con sus diferentes denominaciones y adscripciones en distintas épocas). Los datos también denotan claramente que, en el momento actual, hay notables diferencias entre los centros respecto a la priorización o posicionamiento de estos temas educativos en el conjunto de las acciones del centro. Algo similar puede decirse de planes de investigación, participación en proyectos I+D+i, participación en foros sobre didáctica/difusión museística, publicaciones o premios recibidos por actuaciones en estos temas.

El resultado más llamativo del diagnóstico es la constatación de un menor peso e interés por programas educativos en beneficio de los programas públicos y, en mucha menor medida, de los programas sociales. Esta tendencia es compartida con muchos museos a nivel estatal e internacional, a pesar de que, para muchos de los centros, los públicos escolares son un porcentaje muy elevado de visitantes. Sin embargo, los grandes museos siguen conservando un porcentaje de oferta directa al público escolar, diversificando cada vez más los formatos y perfilando cada vez más los segmentos.

Algo que luego ampliaremos es que la comunidad autónoma de Canarias ha apostado de manera más clara por el enfoque de las Situaciones de Aprendizaje. Este paradigma pedagógico se basa en las teorías cognitivas del Aprendizaje Situado y en general de la Cognición Situada, insistiendo sobremanera en el aprendizaje en contexto y en aspectos globales y diagonales de competencialidad, interdisciplinariedad y emocionalidad, dentro de un marco de bloques de trabajo a proyecto. Los espacios patrimoniales (museos, bibliotecas, archivos, teatros o centros culturales) son escenarios privilegiados para el desarrollo de Situaciones de Aprendizaje. Las posibilidades de contextualización de los espacios de presentación de patrimonio son notablemente mayores que las de los propios centros escolares. Incluso hay posibilidades reales de que los centros patrimoniales sirvan de apoyo a la contextualización de los propios centros escolares. Esa doble vía es una excepcional oportunidad para el desarrollo de nuevos módulos didácticos para los que habrá que explorar los formatos más adecuados, teniendo en cuenta que en la propuesta curricular canaria hay una notable presencia de la cultura tecnológica y digital, pero sin olvidar las metodologías analógicas.

Cada centro debe calibrar un equilibrio entre los programas públicos, educativos y sociales, y asentarlo en un plan de centro que tenga en cuenta las directrices generales de la Consejería. Este plan puede generarse de una manera más vertical, más horizontal o mediante una mezcla de ambas

estrategias. El plan debería incluir la creación de una plataforma colaborativa (puede ser una web simple o alguna de las herramientas ya desarrolladas para estas tareas). Con la alerta siempre puesta en que no genere mayor carga de procesamiento a los propios centros. Así como proveer de espacios de expresión que permita trabajar, subir materiales, etc., así como un foro de debate que explicita las expectativas y motivaciones del personal técnico, que no siempre se canalizan igual en las reuniones generales en presencia de autoridades o de terceros.

Un plan global de racionalización de los departamentos de programas debería incluir, además del plan general de programas, un plan de formación del propio personal técnico de los departamentos implicados, en el que mediante prácticas colaborativas se vayan integrando las mentalidades y criterios compartidos.

Un plan general facilitaría igualmente el desarrollo de actividades transversales entre los centros, más allá de una yuxtaposición de acciones o de una coordinación impuesta desde arriba. Así como el tener un mayor acceso a prácticas inspiradoras de los otros centros o de otros contextos conocidos por el resto de participantes en la red.

Un problema final añadido a este panorama de la estructura de los DEACs es la problemática del sector turístico. En un contexto como el isleño, hay que ser capaces de coordinar los intereses del sector turístico con los de los centros y el desarrollo de programas educativos, públicos y sociales. Lo cual implica coordinar los recursos humanos y materiales, más allá de los intereses de los diferentes sectores implicados, la institución debe cuidar el interés institucional, el interés común y el de toda la sociedad. Probablemente sea sensato pensar en acciones de coordinación intersectorial, con planes compartidos y actividades de formación en ambas direcciones.

Es importante valorar la situación actual de los departamentos de educación en un contexto más amplio para matizar algunas de las afirmaciones vertidas en estas conclusiones. Si comparamos este diagnóstico con los que podríamos sonsacar de otras redes de museos, nos encontramos con un panorama similar. Si lo comparamos con otras redes autonómicas (por ejemplo, con la red de museos de Extremadura o la de Andalucía)⁴, el panorama es muy similar. Los datos de los museos del Cabildo de Gran Canaria, en términos generales, ocuparían una posición intermedia entre las redes autonómicas. Indudablemente, la red de museos extremeña tiene una oferta menos elaborada, con menos acciones, más descoordinadas y claramente de menor alcance (nótese que la mayoría de museos de esta red tiene una infraestructura incluso sustancialmente menor que los centros más pequeños del Cabildo de Gran Canaria), con menos tradición que los departamentos de educación andaluces, por ejemplo, que hace muchos años que dispusieron de un programa conjunto de desarrollo de programas educativos que con los años ha sufrido distintos desarrollos dependiendo de las provincias y los centros.

Hay redes prácticamente inexistentes, como la de la comunidad de Madrid, o como la red de parque arqueológicos de Castilla-La Mancha, con unas propuestas de mínimos que apenas cubren

4. Los ejemplos que se comentan en este punto están basados en las asesorías y proyectos desarrollados durante largos periodos para las redes de museos que se citan (Red de Museos de Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía, Madrid, Diputación de Barcelona, etc.).

un mínimo informativo para organizar la visita, mientras que otras redes son muy activas, como la de la Diputación de Barcelona y que presenta claramente un nivel de estructuración mucho más elaborado en cuanto a programas educativos (nótese aquí la diferencia notable entre la estructura de innovación educativa catalana frente al resto del Estado, donde modelos generalizados en el territorio desde hace muchos años como la *Rosa Sensat* o los *Esplais Catalans*, son estructuras muy potentes que no existen en otras zonas; un recordatorio de la importancia de la conexión entre el tejido escolar de innovación educativa para la creación de programas educativos en museos). Esas dinámicas educativas obligan a que las instituciones culturales tengan una oferta educativa mucho más organizada y adaptada a los diferentes segmentos educativos. Algo similar, aunque con mucho menor peso cuantitativo, podríamos decir para la organización del sector social respecto a la producción de programas sociales.

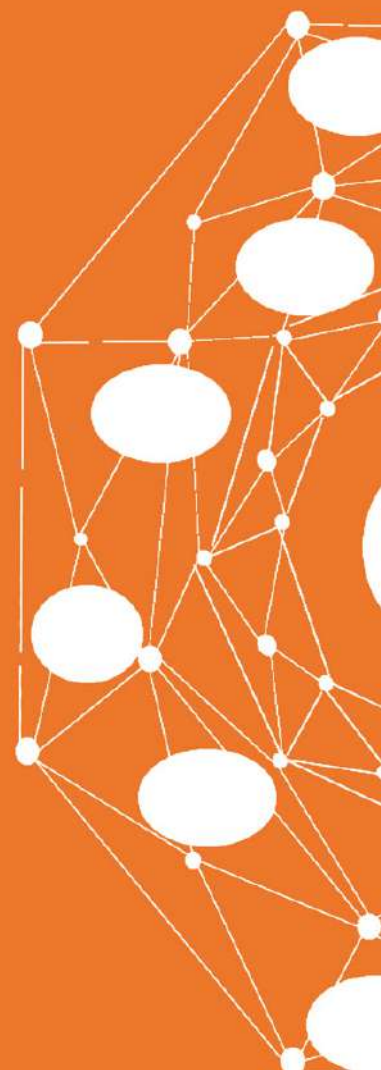
Si lo comparamos con redes de museos más locales, por ejemplo, municipales (el caso histórico de buenas prácticas en temas educativos de los museos de Gijón), o provinciales (como por ejemplo los museos dependientes de la Diputación de Guipúzcoa, un modelo totalmente externalizado en el que las empresas gestionan el conjunto de la infraestructura), nos encontramos con diferentes modelos de gestión, pero con similares problemas de adecuación de los programas. En general, y a pesar de las muchas diferencias, comparten algunos aspectos (como la problemática actual entre programas y acciones), pero al menos los más activos, aunque presentan los mismos rasgos en los programas públicos y sociales, disponen de una oferta educativa estructural más organizada.

Si lo comparáramos con la red de museos estatales, los DEACs de estos museos son en general mucho más potentes en cuanto a estructura de personal y medios, pero similar peso en las organizaciones. El movimiento y la asociación de los DEACs, que surge de esta estructura estatal, aparece por primera vez como departamento en un organigrama en el BOE con motivo de la reorganización del MAN. Sin embargo, los problemas se reproducen. Muchos de estos museos están en una situación muy similar a la descrita en la encuesta, compartiendo los problemas y muchos de estos departamentos son conscientes de las limitaciones en las que están desarrollando su trabajo, con una petición explícita a la Subdirección General de un Plan de Renovación que hasta el momento no ha llegado. La enorme distancia en recursos de muchos de estos centros y departamentos y, sobre todo, su peso identitario, hacen que la oferta se resienta menos en términos de relevancia social. Por poner ejemplos emblemáticos, museos como los que conforman el *Paseo del Arte* en Madrid, tiene una oferta muy clásica en contenidos y formatos, algo que no llega a la población en general pero que sí es relevante entre expertos y profesionales (incluyendo una mala imagen de inacción y falta de innovación en sectores muy amplios de profesorado).

Recientemente, tuvimos ocasión de dialogar con Isabel Melo, coordinadora de los DEACs en la Dirección General de Museos, Palacios y Monumentos de Portugal. Por cierto, esta interesante figura de coordinación no existe en la estructura ministerial de los museos estatales españoles. En Portugal estos departamentos utilizan la etiqueta genérica de 'educación' y coordinan, igual que aquí, programas educativos, públicos y sociales, recayendo en ellos también la coordinación de los públicos y la mayor parte de las acciones de comunicación. Un panorama similar al nuestro. En

cuanto al planteamiento y funcionamiento, los museos estatales portugueses tienen problemas similares a los descritos en la encuesta, teniendo en cuenta que la oferta general museística en Portugal es muy clásica, con lo que una política de programas menos innovadora es más coherentes con la oferta museológica y museográfica de las instituciones, lo cual no es el caso de nuestro país. En Portugal se están planteando un proceso muy similar de renovación de los departamentos de educación para adaptarlos a las necesidades actuales.

Sin duda, los departamentos que desarrollan los programas públicos, educativos y sociales mantienen una mentalidad y una estructura muy similar desde que se piensan y constituyen durante los años ochenta. Desde entonces el panorama social y educativo ha cambiado sustancialmente, la necesidad de adaptarse a una realidad mucho más exigente en términos de comunicación, de diversificación interdisciplinar, de cultura digital, de sociología y economía globalizadas, de una demanda de programas con mayor sensibilidad social e inclusiva, y con un compromiso ético, y una necesidad mayor de justificación social y de transparencia. Los programas públicos, educativos y sociales deben adaptarse sin duda a estos cambios. Para ello se precisa renovar la mentalidad de los departamentos de que dependen, adaptar su gestión al nuevo contexto y, sobre todo, generar un plan institucional para que estos cambios sean posibles.



5.

Puesta en valor de las personas y las acciones

5. Puesta en valor de las personas y las acciones

Los departamentos de educación y acción cultural no han recibido siempre la misma consideración que otras labores técnicas de las instituciones culturales. Por ejemplo, en el caso de los museos, las labores de investigación y valorización de las colecciones, o los trabajos de conservación y de restauración, o el entramado relacionado con las programaciones temporales, han sido tradicionalmente las que han estado en el foco de la gestión institucional en detrimento de otras áreas de gestión. Indudablemente, estamos de acuerdo en que las labores patrimoniales deben guiar a las instituciones. La razón de existir de estas instituciones tiene mucho que ver con ese trabajo especializado, pero no es menos cierto que el planteamiento más moderno de la gestión cultural implica una coordinación inter-áreas y una valoración de las que tienen que ver menos con contenidos disciplinares pero más con la gestión de recursos humanos y materiales, de programas públicos y educativos, analógicos y digitales, muebles e inmuebles, de gestión de audiencias, y de otras áreas igualmente necesarias e importantes de la gestión global.

Es necesario que los departamentos de programas públicos y educativos estén en sintonía con la línea patrimonial de la institución y servir de vehiculación social al conjunto de las labores de la institución, algo que los propios departamentos de colecciones y programación deben estar interesados igualmente en promover, de modo que todos los departamentos trabajen colaborativamente en la misma dirección.

No hay que olvidar que los centros de cultura (museos, bibliotecas, archivos, teatros, salas de conciertos y eventos, festivales, etc.) son una herramienta fundamental para construir la memoria colectiva y el pasado, así como la identidad. Con mucho más margen de maniobra para la manipulación que lo que reconocían los planteamientos en boga hasta hace pocos años, se producía una mezcla muy superficial de neopositivismo (en tanto se primaba lo objetual o el documento en su plano más textual, sea un mapa, una pintura o escultura, una traza urbana, un monumento, una obra literaria o una partitura), con un toque de platonismo pasado por el filtro hegeliano, que concedía a los objetos unas cualidades metafísicas de valor, como la belleza o la moral. En este sentido, la transposición a la escuela y a la sociedad de esta epistemología y de estos valores no debería ser un acto ingenuo, sino, bien al contrario, tendría que partir de una reflexión y de un espíritu crítico que los departamentos de educación no siempre han asumido, limitándose a ser cadena de transmisión, muchas veces mecánicamente simple, de los planteamientos institucionales. Es lícito reconocer que, en algunos casos, los departamentos de educación han desarrollado un papel de revisión crítica frente a instituciones más monolíticas, pero también se ha dado lo contrario, instituciones rompedoras en sus mensajes que no han podido o sabido contar con departamentos de educación cómplices, y que se acomodaban en lo más sencillo y descriptivo. El ideal (también existen ideales en el racionalismo moderno, aunque no como categorías metafísicas preexistentes, sino como propuestas explícitas negociadas) sería que la institución y el departamento de educación, y por tanto, el mensaje patrimonial general y todos los programas compartan una misma visión, porque

esto potencia el mensaje de la institución y su imagen social (y por supuesto mejor si la visión es innovadora y crítica, aunque esto podría justificarse como no realmente necesario porque hay instituciones con una visión clásica e incluso tradicionalista que pueden cumplir su función social y su sentido en un panorama de diversificación).

Durante tiempo los departamentos de educación fueron sospechosos. Los departamentos de educación eclosionaron en los años setenta y ochenta con el objetivo claro de dar a conocer los mensajes patrimoniales de los centros de cultura a todos los públicos, lo cual implica una labor de adecuación de los mensajes a los intereses y capacidades diversas de los distintos tipos de públicos. La divulgación, hasta ese momento, se entendía como una labor de comunicación diseñada por expertos y dirigida a público de alto nivel con unas adecuaciones que se limitaban a modular la cantidad de información o incluso la profundidad de las descripciones y las explicaciones, pero manteniendo el mismo nivel de complejidad conceptual. De hecho, la erudición era el valor dominante, entendiendo por experto aquel que atesoraba más información con independencia de que su discurso fuera más atractivo. Tal como recogía R. De Roo (1977),⁵ "Algunos colegas bien intencionados consideran a veces que las actividades educativas pretenden popularizar los museos de manera que comprometen peligrosamente su carácter científico". Durante años, los programas educativos, como los propios técnicos de educación (en la misma línea que la divulgación en general) arrastraron el estigma de que no tenían el nivel científico del discurso de los conservadores o de los historiadores, antropólogos, literatos, críticos, archiveros, bibliotecarios o musicólogos. La necesidad de centrarse en las características educativas o de adecuación de los mensajes de los programas llevó a muchos profesionales a formarse en otras disciplinas diferentes a las de referencia de las entidades, lo que a su vez contribuyó a crear una disimetría con los departamentos de conservación o programación.

Igualmente, en la dirección contraria, son los departamentos de programas públicos y educativos los primeros beneficiados de un mayor acercamiento y un trabajo más colaborativo con los departamentos de colecciones o de programación. Estos departamentos han sufrido durante demasiados años la exclusión de las líneas principales de investigación, conservación y exposición, restringiéndose al montaje de actividades muchas veces al margen del resto de la vida de la institución y con públicos diferenciados. Este aislamiento se ha visto que no es adecuado porque se termina teniendo una oferta educativa aislada, generalmente centrada en los escolares más jóvenes y con actividades muy superficiales en cuanto a contenidos y mensaje patrimonial. Este viejo planteamiento llevó históricamente, a principios de siglo pasado y comienzos de este, a una minimización de los departamentos de educación y acción cultural, con una progresiva externalización de los servicios y una pérdida de calidad de las propuestas y de los profesionales implicados.

La gran paradoja de este tema, como hemos reivindicado en muchas ocasiones desde el sector, es que un departamento en muchas ocasiones relegado, minimizado y hasta denostado, es el responsable de la imagen pública del museo. En el modelo clásico de gestión son los departamentos de programas los que más tienen que ver con el trato directo con los públicos, y los que al fin y a la postre marcan la imagen social de la institución.

5. Véase R. De Roo, "Vijf jaar Educatieve Commission", en *Museumleven*, 4, Brujas, 1977, p. 67-68.

Ignace Vandevivere: "Un servicio educativo no es un servicio entre otros en un museo, es todo el museo al servicio de la educación"⁶

Un plan moderno de gestión debería abandonar el modelo disimétrico entre áreas funcionales y considerar que, lo mismo que se debe comunicar desde todas ellas, se pueden desarrollar programas y, por tanto, los departamentos de comunicación, de públicos y de programas deben trabajar de manera conjunta y coordinada con el departamento de colecciones y programación⁷.

En los últimos años se han llevado a cabo experiencias muy interesantes en la innovación que puede aportarse desde los departamentos de programas y que afecta directamente a áreas funcionales tradicionalmente reservadas a los departamentos más centrados en las colecciones. La primera de ellas fue la aparición de la denominada museografía didáctica, que implica la imposición en el diseño museográfico de espacios y de recursos expositivos con funciones de interpretación y de mediación, como reforzamiento de la puesta en valor del discurso patrimonial (por ejemplo, diseños de nuevas áreas expositivas dedicadas a la interpretación o a las actividades de los usuarios), o bien en las artes escénicas la inclusión de tiempos y espacios dedicados al diálogo con las audiencias (conciertos con partes explicativas o didácticas, o espacios tras las representaciones teatrales de contacto con los públicos). El segundo bloque de experiencias tiene que ver con el comisariado de exposiciones y programaciones con una sensibilidad educativa, el llamado 'comisariado educativo', donde la propia narratividad del mensaje patrimonial implica desde el principio una sensibilidad comunicativa y educativa, que lleva incluso a orientar como un criterio más la selección de las colecciones o las programaciones (esta tendencia es rastreable cada vez más en museos o en bibliotecas, pero incluso en artes escénicas, por ejemplo, el ciclo actual de conciertos del *Camerata Musicalis* de Edgar Martín en el Auditorio Nacional).

La propia polémica sobre la nominación de los departamentos arrastra en parte esta situación general que venimos considerando. Es cierto que en los Estados Unidos existe una profunda y más larga tradición de que las instituciones culturales tengan departamento de educación llamados como tal, tanto de patrimonio material cultural, como en las de patrimonio natural (como por ejemplo los Parques Nacionales, pioneros en el concepto análogo de interpretación). En el contexto europeo y sobre todo francófono, se impuso en los años 70 la nominación de DEACs (*département de éducation et action culturelle*), de donde los toman los museos españoles, debido a que la organización mundial de museos (ICOM) y su comité de educación (CECA) y otros influyentes en este tema como ICOFOM, han estado muy influidos por la museología francesa. Por el contrario, los museos americanos han estado agrupados en torno a la AAM en donde se ha mantenido la etiqueta 'education'. En castellano, el concepto DEAC se incluyó por primera vez en el organigrama del Museo Arqueológico Nacional como departamento independiente a principios de los años 90. Sin embargo, el concepto de 'acción cultural' no tuvo nunca el mismo peso en nuestro lenguaje, ni el mismo reflejo en

6. F. Mairesse, "In Memoriam Ignace Vandevivere", en *La Vie des Musées*, 18, 2004, p. 94-96 & Ignace Vandevivere: conversación con François Mairesse y Bernard Van Den Driessche, Éditions Tandem, 2008, 78 p.

7. Nótese que, dependiendo de los organigramas de las instituciones, las áreas funcionales pueden agruparse de manera muy diversa en diferentes departamentos.

la sociedad, por lo que el término DEAC siempre se vivió como ajeno e incómodo, mientras que no había ninguna duda con la parte de la palabra 'educación'. Durante los años 90 se potenció, en este caso por influencia estadounidense, la denominación de departamento de programas públicos y educativos (muy escasos museos utilizaron esta denominación en el ámbito hispanoamericano, mientras que, por ejemplo, en Madrid, es adoptado por el Museo Nacional de Ciencias Naturales). Esta denominación de departamentos de programas tampoco satisfacía a muchos y no prosperó.

En el norte de Europa, en donde, como es sabido, existe una gran sensibilidad educativa y cultural y un considerable semillero de ideas de innovación, se derivó al concepto de '*Publiersverking*' (trabajo con los públicos), o variaciones en torno a este concepto como simplemente 'Servicios Públicos' (nótese que el concepto '*public*' es complejo y no solo tiene varias acepciones en los distintos idiomas, sino que tiene contextos de usos diferentes). En cualquier caso, es un hecho que los departamentos de educación tienen mucho que ver con los departamentos de público, pero pocos museos tienen recursos suficientes como para mantener dos departamentos separados. En una gran cantidad de casos la responsabilidad del trabajo de los públicos ha recaído en los departamentos de educación, que indudablemente es una de las áreas de trabajo conexas. Sin embargo, no parece que los profesionales de estos servicios se vieran identificados con una nominación que se centre en demasía en los temas a la vez de públicos y de lo público, por muy evidente y muy obvio que sea que la denominación incluye el trabajo con programas públicos y educativos. Sinceramente, pensamos que la etiqueta de 'educación/aprender' es irrenunciable, sobre todo porque es clara para los receptores, para el profesorado (una parte muy sustancial del público de muchos centros) y para la sociedad en su conjunto (a más de ser una etiqueta clara para el organigrama interno, lo cual no es baladí en la negociación de representación interna de los trabajadores del centro respecto a la distribución funcional).

Actualmente, la referencia a 'departamentos de programas' es menos apropiada aún si cabe porque los programas se han diversificado tanto que los hay de muy diversos tipos y de difícil clasificación, lo que llevaría a un nombre largo y poco operativo. Durante un tiempo, en las propias webs de las instituciones se fue abandonando el concepto de DEACs y se utilizaban eufemismos como el de actividades o visitas para englobar las acciones que en los propios organigramas sí aparecían como servicios de educación, lo cual ayudaba de nuevo a invisibilizar los servicios educativos. Las exigencias dictatoriales del mundo de la comunicación han llevado en muchas ocasiones a buscar etiquetas cada vez más audaces y cada vez más diversas para estas funciones sin que se haya impuesto una más allá de la oportunidad coyuntural correspondiente.

Hoy en día podemos notar una vuelta más decidida a explicitar la función educativa. Muchas webs de grandes museos y de los más activos han recuperado etiquetas como 'aprender' en la propia barra principal de cabecera, incluyendo no solamente los programas educativos sino los programas públicos, sociales o de transversalidad (inclusión, género, bienestar, participación digital, etc.).

Dada la amplitud actual del concepto de educación, al que se le reconoce un plano formal y uno no formal e incluso informal, tanto en periodo escolar como en términos de toda la vida de los individuos y que se aplica a todos los contextos, se reconoce que el concepto de educación es suficientemente amplio. Recuérdese el primer punto de este plan donde se reflexionaba sobre la cercanía

de los procesos de educación y cultura. Respecto a la polémica de añadir la etiqueta de 'acción cultural', el término 'acción' hace referencia a hechos aislados y descontextualizados y no tanto a 'programas' estructurales y permanentes, por tanto, 'acción cultural' resultaría restrictivo. Por el contrario, la inclusión del término 'cultura' nos parece relevante por el contexto en el que aparecen administrativamente agregados la mayoría de estos centros, obviamente en el caso del Cabildo de Gran Canaria, pero igualmente a nivel de ministerio o de consejerías, por lo que parece una etiqueta suficientemente amplia y relevante.

● SERVICIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (SCE)

Teniendo en cuenta todos los considerandos contemplados, y el contexto en el que nos movemos en este Plan Estratégico, nuestra propuesta de nominación para este tipo de unidades en cada centro sería la de **SERVICIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (SCE)**⁸. Es un nombre simple e identificable, es relativamente pronunciable por las siglas. El término 'servicio' es una consideración administrativa del nivel, la introducción del término 'cultura' se debe a la institución de pertenencia y el término 'educación' ha sido justificado como el más constitutivo y funcional. Es cierto que el término SEC (Servicio de Educación y Cultura) es más pronunciable, pero antepone educación a cultura, lo que no encaja con la naturaleza de la Consejería.

Algo similar podríamos decir sobre la etiqueta de los profesionales que vienen trabajando en estos departamentos o servicios. Inicialmente, las labores de estos departamentos estaban muy sujetas a ciertos formatos de programas como el de las visitas guiadas o talleres. Se trata de un sector altamente feminizado, a menudo precario, donde la exigencia académica suele ser muy alta, pero la remuneración y el reconocimiento no suelen ir acordes con las exigencias del servicio. Durante décadas se utilizó la nominación de 'guías' o 'monitores' para estas funciones de transposición entre el mensaje patrimonial expositivo y los públicos. Por su parte, en el ámbito del patrimonio natural se utilizó con cierto éxito y cierto mayor reconocimiento el concepto de 'intérprete'. Pronto surgió la necesidad de distinguir entre los profesionales que desarrollaban visitas o talleres y los profesionales que trabajaban en el departamento de educación en labores de diseño y coordinación de los programas.

En los museos estatales (que siempre son un referente por la importancia de las instituciones implicadas), los que se hacían cargo del departamento de educación eran igualmente conservadores con la misma oposición al cuerpo facultativo que los que se asignaban a los departamentos de colecciones. Bien es cierto que, en algunos casos, los miembros de los departamentos de educación eran personal contratado o incluso ayudantes (cuando apareció esta categoría).

Con el tiempo y con la noble intención de valorizar la labor de estos profesionales se han tratado de buscar etiquetas que reflejaran por un lado las labores que se realizan y por otro que respon-

8. SCE es también el Servicio Canario de Empleo, pero en estas combinaciones de letras suele ser difícil no coincidir con otras unidades de otras Administraciones. El criterio puede ser que si hay suficiente distancia conceptual y en diferentes Administraciones los solapamientos no tienen por qué ser disfuncionales.

dieran mejor a las teorías de transposición didáctica o de divulgación científica que se realizaban. En diferentes contextos se han utilizado distintas etiquetas que conviven en paralelo. Así se puede encontrar la palabra 'tallerista' por ejemplo, que no aporta sustancialmente nada al de monitor. La etiqueta de 'mediador' ha tenido cierto apoyo en ciertos sectores, sobre todo aquellos más influidos por la teoría semiótica y el contexto de comunicación, un enfoque reforzado recientemente por las dinámicas de las funciones realizadas en redes sociales. En algunos casos se ha utilizado la etiqueta de 'comunicador', pero parece más sensato reservarla para los profesionales que tienen más que ver con las funciones de comunicación propiamente dichas (para los educadores la comunicación es solo una parte de sus competencias). El problema de la etiqueta de 'mediador' es que no informa nada semánticamente ya que es un genérico que podría aplicarse a numerosos ámbitos, lo cual no impide que se utilice a veces con frecuencia en determinadas zonas geográficas (por ejemplo, Iberoamérica) y en determinados tipos de instituciones (por ejemplo, museos de arte contemporáneo).

Una tendencia reciente es la de utilizar directamente profesionales ligados a las disciplinas de referencia, mezclando el tema de la formación inicial con la nominación profesional. Así, algunos museos de arte contemporáneo se refieren a los profesionales que desarrollan los programas como 'artistas' ya que es esa condición la que se ha tenido en cuenta para su captación. Esta tendencia, lejos de ser una novedad, retrotrae el problema a la discusión de la formación inicial de los profesionales del departamento de educación, que en un principio eran sospechosos de no llegar a controlar bien los programas si su formación inicial no coincidía con la temática de la institución correspondiente y la naturaleza de sus colecciones patrimoniales (arqueólogos para el museo de arqueología, historiadores para el museo de historia o antropólogos para los etnológicos, biólogos para los de ciencias naturales). Es lo mismo que los museos de arte tengan historiadores del arte o artistas (de formación más difusa, probablemente con una formación más de bellas artes), pero el problema sigue siendo la ausencia de conocimientos sobre transposición de conocimiento experto al conocimiento de los públicos (en un sentido amplio, incluyendo no solo aspectos cognitivos sino de procesamiento caliente). Las y los artistas juegan el mismo papel en museos de arte que una o un dramaturgo en un teatro o una o un novelista o una o un poeta en una biblioteca o museo literario. Una cosa es que un profesional participe en un programa, que aportará la perspectiva del creador que puede ser muy interesante en ciertas ocasiones, y otra cosa muy distinta es que un creador se haga cargo de un departamento de educación para el que hay que tener competencias diversas y específicas del área funcional.

● El técnico del SCE es educadora o educador

Vistos los considerandos anteriores, nuestra propuesta es que se utilice la etiqueta de 'educadora o educador'. Es una etiqueta clásica y bien definida, que incluso se recoge en la legislación laboral. Es la denominación internacional mayoritaria. El término 'educador o educadora' es claro y evita ambigüedades con otras denominaciones que no recogen la visión ni la misión educativa; esta etiqueta se relaciona y se identifica claramente con las labores realizadas y afianza un perfil evidente en los concursos y el mercado laboral. Esta etiqueta es fácilmente distinguible de la de guía o tallerista o monitor que quedaría para labores más puntuales y reproductivas de los desarrolladores

de programas. El educador debería ser el único que desarrolle el conjunto de las funciones y sobre todo quien firme el diseño de programas. El mantenimiento de la diferencia entre educador como técnico del servicio y el de guía o similares para el desarrollo de programas viene dado porque se cree conveniente el mantenimiento de una disimetría de niveles que permite una adecuación de dedicaciones y costes, así como una correspondencia con los niveles de formación actualmente vigentes. Tanto en el caso de servicios internos como de externalización la diferenciación entre el coordinador/diseñador y el desarrollador de programas puede ser útil para la organización de los equipos.

Una problemática importante es que no hay ninguna formación inicial que garantice las complejas competencias necesarias para estos departamentos. Esta es una discusión compleja que no es este el lugar de dilucidar. A falta de tiempo/espacio para justificarlo, me limitaré a decir que los profesionales de estos departamentos tienen que tener al menos tres núcleos de conocimiento. El primero es el referido a los contenidos (semántica de los programas), no es posible desarrollar una adecuada labor de transposición didáctica si no se controlan las claves de las disciplinas de referencia, espero que se entienda que esto no significa que tienen que ser especialistas en las temáticas disciplinares, pero sí ser capaces de manejar con fluidez los marcos conceptuales y las metodologías de referencia, puesto que con ellas será más fluido el desarrollar unas narrativas aceptables desde el punto de vista científico. El rigor patrimonial es una base irrenunciable de cualquier programa. El segundo es el referido a la teoría de transposición de conocimiento experto a los diferentes niveles de diversidad de los públicos, una adecuación que implica la sintaxis de los principios de enseñanza/aprendizaje. Tampoco en este caso se trata de ser especialistas a niveles de investigación de los procesos, aunque en casos pueda darse este nivel. El tercero es el referido al contexto institucional concreto de cada servicio, con la tradición de prácticas que implica el conocimiento de los formatos de programas.

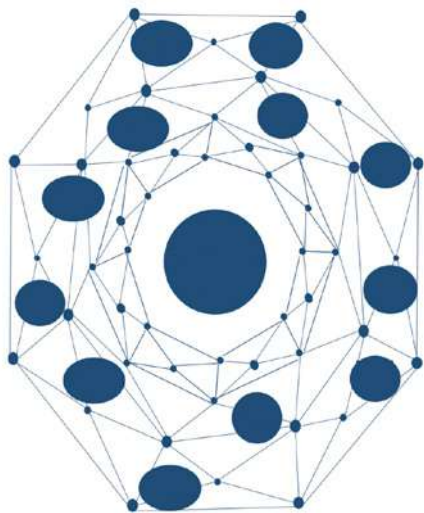
Doble bucle formativo de formación inicial disciplinar & Formación continua de educación en el perfil institucional

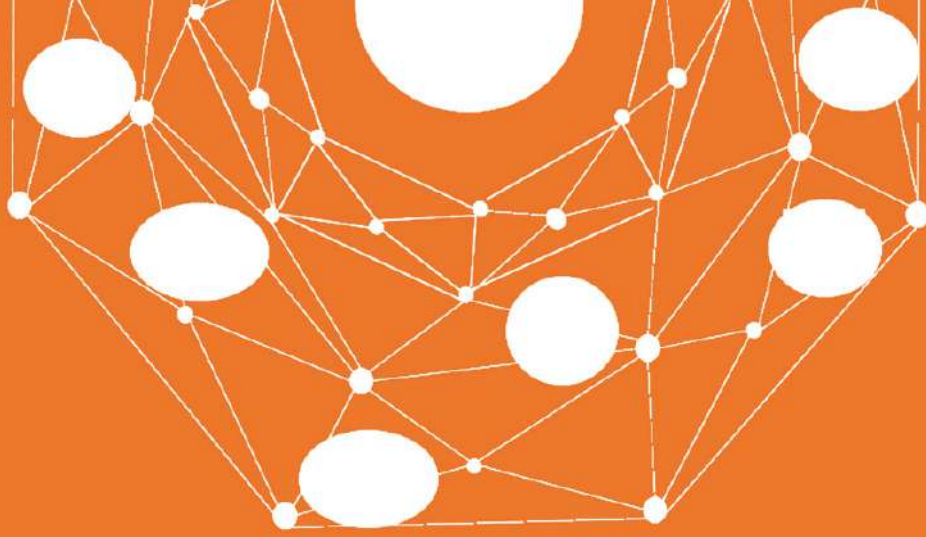
Estas competencias no se garantizan con una sola titulación de formación inicial. Quizá la combinación más enfocada puede ser una formación disciplinar de origen y un posgrado de formación en educación del área institucional concreta (existen posgrados especializados evidentes en museos, siendo más indirectas, por el momento, las especializaciones en educación en bibliotecas y otros tipos de instituciones culturales). Un matiz importante es que en este caso pensamos que el grado debería ser menos definitivo que el posgrado. Pero esta formación no deja de ser orientativa, existen muchos caminos para la especialización profesional, no solamente la formación inicial, sino igualmente la formación posterior y continua, y la propia práctica. Por tanto, cualquier consideración sobre la calificación o la selección de este personal debería centrarse en las competencias comentadas y, aunque pueda haber un abanico más conveniente, respetar esta diversidad de formación de origen. En instituciones grandes se puede perfilar y diversificar, pero en los tamaños que nos afectan, no parece posible contar con diferentes perfiles porque son grupos muy pequeños, en todo caso habría que diversificar de manera parcial o secuencial, o bien mediante departamentos transversales (luego se comentará esta opción).

Recientemente, algunos departamentos han orientado su acción más a los valores que a los contenidos. Esto les ha llevado a referirse a los profesionales que participan en un área determinada como 'activistas'. Creemos que esta tendencia responde a una postura de búsqueda de etiqueta más o menos novedosa, típica de los tiempos superficiales que vivimos, centrados en la etiqueta del mensaje más que en su fundamentación. En nuestra opinión, nada tienen que ver las sensibilidades de los programas, con el nivel de compromiso que se quiera, con las competencias de los profesionales y su nominación acorde con las funciones que realizan.

Como venimos viendo, el problema de fondo es que la valorización de la actividad no depende de la nominación ni de los departamentos, ni de los profesionales, ni siquiera de la formación, sino de una toma de conciencia institucional que tiene que ver sobre todo con un cambio en la visión, que propicie otra mentalidad que valore el trabajo con la diversidad de los públicos, incluyendo la transposición adecuada de los mensajes de los programas a los universos de significados asequibles para cada uno de ellos, y que contemple los mundos educativos en un sentido muy amplio que incluya la amplitud y singularidad de las manifestaciones de la cultura.

Otra cuestión importante tiene que ver con los niveles dentro de las funciones realizadas. Si realmente los desarrolladores de la actividad se limitan a la misma y no a su planificación, diseño o coordinación, es objetivamente cierto que su nominación debería reflejar una calificación más simple, ya que su función es más auxiliar, mientras que aquellos profesionales que ejercen las funciones de diseño y programación, planificación e incluso evaluación, realizan una actividad cualitativamente distinta y debería reflejarse en la nominación, y en la categoría laboral. Por tanto, desde nuestro punto de vista, el asunto radica primero en delimitar las funciones. En cuanto a los profesionales, se sugiere la nominación de 'educadores', entendiendo por tales los que asuman las funciones de planificación, diseño y desarrollo de programas, incluyendo los temas de diversidad e inclusión. Se podrían contemplar nominaciones específicas para los casos en que existan funciones restringidas a un aspecto concreto de estas actividades, un caso evidente son los profesionales que solamente realizan actividades de visitas guiadas, que podrían seguir utilizando la nominación de 'guías' o similares en un sentido muy general, como 'personal de atención al público'.





6.

Desarrollo procesual del Plan Estratégico

6. Desarrollo procesual del Plan Estratégico

La concepción del Plan Estratégico se pensó siempre como un proceso y no solamente como un producto⁹. El propio desarrollo del plan estaba concebido como un plan de trabajo para remover en la institución la revisión de las áreas y los cuadros técnicos, de modo que se fueran trabajando los fundamentos al tiempo que se perfilaban los productos del propio plan.

Así, las reuniones de diagnóstico y la implementación se fundamentaban sobre un conjunto de jornadas de trabajo que servían a su vez de reflexión y puesta en común de los temas a revisión.

Se mantuvieron tres tipos de reuniones en paralelo:

1. Reuniones con el personal técnico.
2. Reuniones con la comisión técnica.
3. Reuniones con gestores.

Se propusieron un conjunto de jornadas ligadas a estas fases del Plan Estratégico. A continuación, aparecen las carátulas de las convocatorias realizadas, las fechas y el lugar de realización:

● PRÓLOGO

Como prólogo al desarrollo del Plan Estratégico, se realizó un trabajo de encuestas de diagnóstico que sería posteriormente completado en la primera fase del Plan. Este prólogo contó ya con unas primeras jornadas de reflexión, puesta en común y trabajo conjunto.



9. La diferenciación entre desarrollo y evaluación 'de proceso' o procesual y 'de producto' está muy bien establecida teórica y metodológicamente como aquellas que, respectivamente, se centran en todo el recorrido y no solamente en los resultados finales.

● DESARROLLO DEL PLAN ESTRATÉGICO

Con la presentación de la consejera de Cultura, la primera ponencia, a cargo de Mikel Asensio, se realizó la devolución de resultados de encuesta programa de didáctica-difusión-públicos. Una segunda ponencia reflexionó sobre 'Diseñar Experiencias', a cargo de Guillermo Orduña & Pablo Jimeno, de somosversus.com. Tras un debate y un descanso, se desarrolló un taller de análisis de los programas educativos de los centros.



Con la presentación de la consejera de Cultura, se discutió sobre el diagnóstico inicial mediante entrevistas y reuniones focales con los técnicos distribuidos por servicios.



Presentada por el director Insular de Cultura, se prosiguió con las reuniones mediante entrevistas individuales, donde se comenzó a chequear el nivel de conocimiento del nuevo *currículum* de Canarias. Se realizó una presentación de programas por parte de todos los centros y museos.



Con la presentación del director Insular de Cultura. Cabildo de Gran Canaria, se realizó una exposición y un debate sobre el diagnóstico inicial. Se llevó a cabo y discutió el plan de acciones a realizar en los meses siguientes.



Con la presentación del director Insular de Cultura y un saluda previsto del director General de Innovación del Gobierno de Canarias, se realizó una Jornada de trabajo sobre "El nuevo *currículum* de Canarias", a cargo de **Vita Fernández López & Victoria Gómez Medina**, coordinadoras del Área de Desarrollo Curricular del Gobierno de Canarias. A continuación, hubo una sesión de trabajo con Mikel Asensio sobre el nuevo concepto de las Situaciones de Aprendizaje.



Se realizó una jornada de trabajo sobre "Experiencias siguiendo el modelo de Situaciones de Aprendizaje", a cargo de: **David Pablos**, coordinador de los currículos de Música y Artes Escénicas; **Yulimar Cardero & Elsa García**, directora y profesora del CEIP Perseidas, de La Paterna; **Ana Muñoz**, Comisionada para la elaboración de los currículos de Lengua y Literatura; **Joaquín Ayala**, comisionado para la elaboración del currículum de Literatura Canaria. Posteriormente las jornadas finalizaron con un debate.



Con la presencia de la consejera de Cultura del Cabildo de Gran Canaria se realizará la 'Presentación del Plan Director de los Servicios de Cultura y Educación de la Consejería de Cultura del Cabildo de Gran Canaria', a cargo de Mikel Asensio. A continuación, se impartirá la conferencia: 'El futuro de los Departamentos de Educación', por Rosa María Hervás, miembro de las directivas de ICOM-CECA y de ICOM-CE, directora del Máster en Educación en Patrimonio de la Universidad de Murcia.

● POST VIVIUM

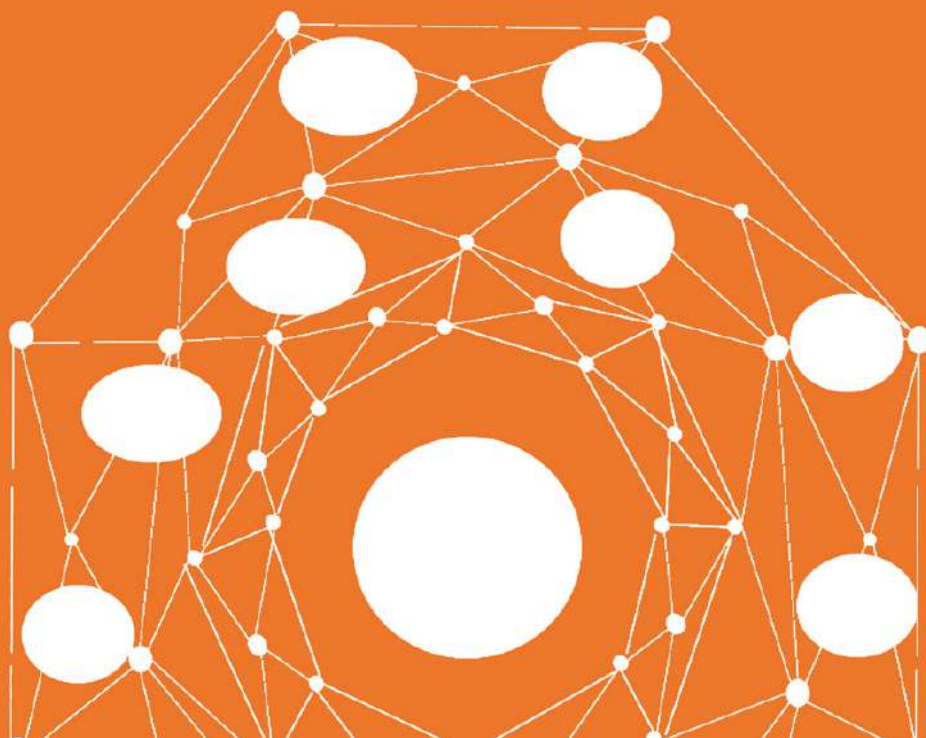
Como ya hemos adelantado, el arranque del Plan Estratégico ha puesto ya en marcha un proceso de renovación y formación que continúa más allá de la prestación del Plan.



Con un calendario a convenir entre marzo y mayo, se realizarán una reunión general y varias reuniones en cada uno de los centros para el desarrollo de la web, con la coordinación prevista de Tomás Correa.



Post Vivium: Con la presencia de la consejera de Cultura (en funciones) se realizará la presentación de la página web de los Servicios de Educación de la Consejería de Cultura del Cabildo de Gran Canaria. Se completará una jornada técnica dedicada al 'Diseño Digital de Situaciones de Aprendizaje', a cargo de los coordinadores del Área de Tecnología Educativa (ATE) del Gobierno de Canarias, y la participación de José N. Martín de la empresa Mitca-Studio, actualmente desarrolladores de productos para el diseño de Situaciones de Aprendizaje en formatos digitales.



7.

Propuestas del Plan Estratégico

7. Propuestas del Plan Estratégico

Vamos a tratar de ordenar las propuestas del Plan Estratégico en torno a unos bloques que aparecen en un cuadro en las siguientes páginas. No obstante, la ordenación de un servicio tiene muchas fronteras difusas y más de un '*cul de sac*'. Por eso, solicitamos del lector una cierta flexibilidad y una pizca de paciencia, ya que muchos temas pueden ser tratados desde varios prismas y prioridades.

En segundo lugar, convendría que tengamos en cuenta que una parte importante de las conclusiones del diagnóstico recogido entre las páginas 17 a 30 (y muy especialmente en las seis últimas), constituyen en sí mismas una serie de propuestas de mejora, ya que las tendencias y resultados observados implican unas consecuencias directas de actuación, como si se tratara de un proceso simple de 'positivar' la fotografía desde el negativo.

Si toda palanca precisa de un fulcro, nuestro nudo gordiano está en el concepto de educación (esperemos que ningún bestia tipo Alejandro Magno saque la espada para cargárselo). Toda la reflexión y una parte de la solución giran en torno al proceso educativo en su sentido social más amplio y abarcativo. Como primera consideración queremos dejar claro que, independientemente de los vaivenes, el referente educativo no ha cambiado. Como ejemplo, podemos comentar que el ICOM ha dedicado más de cinco años a revisar la definición de lo que es un museo. En sus antiguas definiciones la función educativa del museo siempre había estado presente. Pues bien, tras esta profunda revisión, en Praga se aprobó el año pasado la siguiente definición: **"Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos."** La definición no solamente recoge la educación de manera explícita como una finalidad fundamental, sino que toda la definición está lustrada de los aspectos que tienen que ver con los departamentos de conexión con los públicos y el proceso de comunicación con la sociedad.

En todos los centros de cultura podríamos rastrear de manera análoga el peso de las actividades educativas como un objetivo finalista irrenunciable, independientemente de que en un tipo de instituciones u otro haya más o menos experiencia en este tipo de actividades (mucho en museos, grande en bibliotecas y menor en escenarios de artes escénicas). También el tipo de formatos marca diferencias entre tipologías de instituciones. Por tanto, creemos haber establecido que el referente educativo es irrenunciable como significativo de esta actividad.

● Cultura y Educación: el paisaje líquido

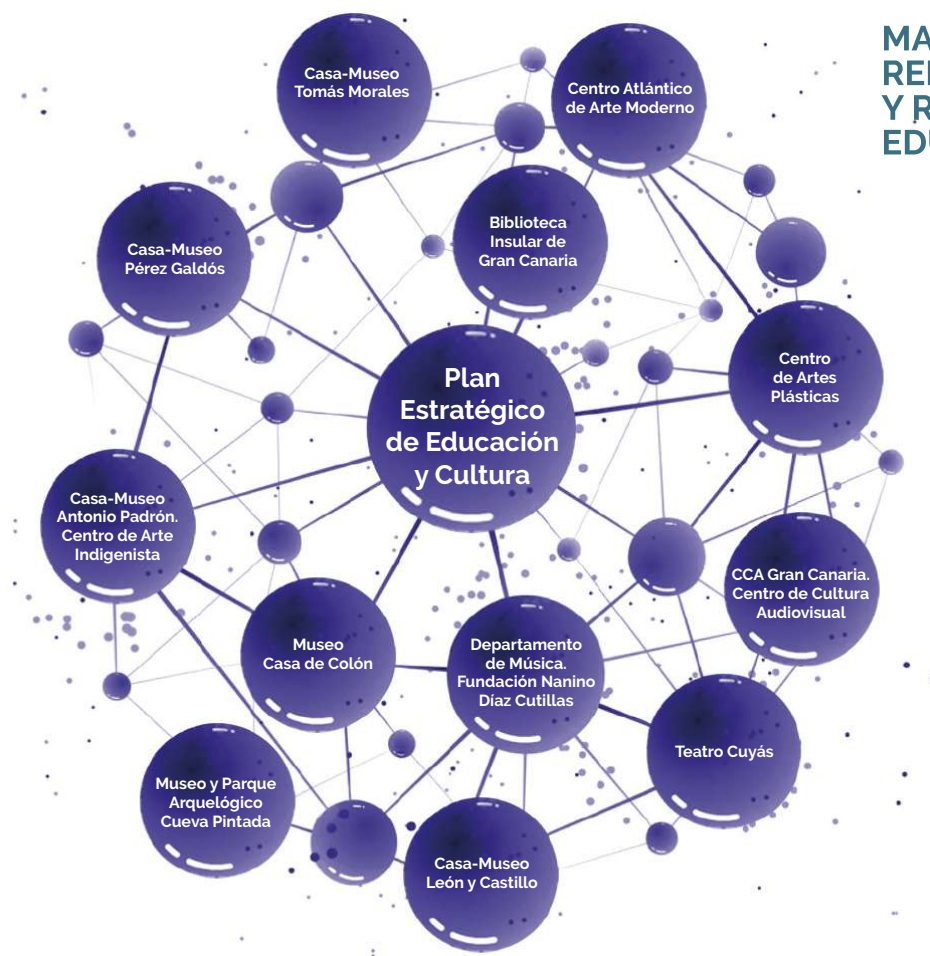
Los departamentos de educación de la red de Centros de Cultura desarrollan su actividad en un territorio complejo y difuso (mal definido). Desde hace ya unos años, se ha ido abandonando los viejos modelos estructurales a favor de modelos biológicos mucho más flexibles. La definición clásica y artificial de límites definidos se ha sustituido por entornos naturales que se caracterizan por ser paisajes líquidos, es decir, con límites difusos, en los que se establecen conexiones fluidas por objetivos efímeros, que mantienen sus propiedades funcionales durante un tiempo. Así, los departamentos de educación se deberían concebir como una malla de redes internas y externas que permitan ordenar las funciones internas y establecer sinergias externas con redes a su vez de complejidad y dependencia estructural diversa. Tiene sentido que la Consejería de Cultura trate de aunar las políticas educativas sobre el patrimonio pero, a su vez, debe adaptarse a las distribuciones coyunturales de estas políticas en el conjunto del Cabildo.

A continuación, aparece un esquema que trata de reflejar estos conceptos en una sola imagen. Por un lado las redes educativas y, por otro, las redes culturales, ya existentes en la sociedad, enmarcan a los centros de cultura, que tratarían de poner en marcha políticas de programas coordinados, sin perder la singularidad, apoyados en la red y en ciertos sectores del paisaje de malla.

Para un departamento de educación es estrictamente necesario abandonar la política de cazadores y recolectores solitarios para sustituirlas por políticas de cooperación necesaria generando planos de institucionalización progresiva de las colaboraciones. La comunicación interna y el apoyo en redes externas parecen apoyos obvios y evidentes, pero se utilizan muy poco en la práctica probablemente debido a dos razones, una la inexistencia de canales que vehiculen estas relaciones y la segunda sería la dinámica nefasta de la improvisación de acciones.

Cultura y educación precisan de una cooperación multilobular de crecimiento variable para establecer conexiones de complicidad. Es obvio que a nivel de cooperación institucional se debería explorar las posibilidades de colaboración con las instituciones que tienen las competencias educativas (fundamentalmente gobierno regional, pero sin olvidar los planos europeo, estatal y local, porque todos ellos pueden suponer apoyos coyunturales y fuentes de financiación). El grado de colaboración entre iguales dentro de la propia Consejería parece otro plano evidente, pero en el que la cantidad de acciones conjuntas es muy escasa si lo comparamos con la potencialidad aparente. La sociedad civil aporta en estos niveles numerosos ámbitos de colaboración, muchos de ellos aún inexplorados por la mayoría de las instituciones.

MALLA REDES DE CULTURA Y RED DE CENTROS EDUCATIVOS



El desarrollo de unos mínimos de gestión de los programas educativos implica que todos los centros cuenten al menos con una persona dedicada a estos temas en el organigrama básico de la institución. A estas alturas de la exposición resultaría reiterativo listar los objetivos y las funciones de estas personas. Aun reconociendo las enormes diferencias entre la dimensión de las instituciones y asumiendo el carácter local de los equipamientos, parece que un mínimo funcional aceptable sería disponer al menos de una dirección de coordinación general y representación, una conservación del patrimonio encargada de la exposición, y una programación destinada a los distintos tipos de públicos.

● Cuatro campos de tareas

Como ya se discutió páginas atrás, el personal técnico de los departamentos de educación debería desarrollar al menos cuatro campos de tareas complementarias y relativamente secuenciales, a saber, planificación, diseño, desarrollo y evaluación. Sin olvidar que los programas son solamente uno de los tres ejes de desarrollo de la gestión de audiencias.

Aun disponiendo de al menos una persona dedicada al departamento de educación, no parece sencillo que pueda asumir los cuatro campos de tareas. Por tanto, hay que recurrir a centralizar el servicio y/o a externalizarlo, sin olvidar que esto supondrá priorizar las tareas a realizar por el per-

sonal interno. De las cuatro tareas prioritarias suele priorizarse la primera de planificación en tanto coordinación y gestión de los programas, mientras que es más fácil que se externalice el desarrollo y una parte del diseño (habitualmente la que tiene menos que ver con los contenidos y la cultura material), mientras que la tarea de evaluación tiende por desgracia a obviarse.



● **Justificación de un Departamento de Educación dentro de la Consejería de Cultura**

Como se ve en el gráfico propuesto, se introduce en la estructura de la Consejería un departamento de educación, en la línea del actual departamento de comunicación, con unas funciones fundamentales de coordinación transversal de los temas educativos a los diferentes centros, mayor responsabilidad en los contactos institucionales y mayor peso en los temas de planificación y evaluación. La creación de un departamento de cultura y educación supone una potenciación de los departamentos en los centros, al suponer un apoyo en aquellos puntos que el diagnóstico muestra como más complejos y difícilmente abarcables desde el día a día de los centros. Además, debería suponer armonizar aquellas áreas de solapamiento entre centros e impulsar iniciativas de interés común (planes de formación, ordenamiento de los programas, apoyo a la calendarización estable de las acciones, o el favorecimiento de programaciones conjuntas y transversales).

Un departamento común en la Consejería debería contribuir a facilitar la gestión de los centros y a coordinar diferentes tipos de programas, acciones y convocatorias. En segundo lugar debería favorecer la coordinación con las áreas del propio Cabildo; las dos jefaturas de servicio, así como con otras secciones del mismo dentro de la misma área que la Consejería (patrimonio), o con áreas afines a la actividad a desarrollar (tecnología, educación). En tercer lugar, disponer de un departamento común permite ponerse en contacto con terceros, sean públicos (por ejemplo, las distintas áreas de la Consejerías de Educación y Cultura del Gobierno Regional), o privados (por ejemplo, fundaciones). En cuarto lugar, favorecería la presentación de proyectos en convocatorias de manera coordinada (por ejemplo, FECYT; o llamadas de fondos europeos). Por ende, un departamento común debería poder acompañar a los centros en las labores de coordinación estableciendo 'modelos de procedimiento' que pueden ser seguidos por los centros suponiendo un apoyo en la gestión.

● **Necesidades de externalización**

Dada la cantidad de programas tradicionalmente desarrollados en las instituciones resulta fácil de entender la necesidad de una externalización de al menos una parte de los programas, sobre todo en los centros más grandes. Como comentaremos inmediatamente, los servicios de educación de los centros no están siendo capaces en la actualidad de dar cuenta de sus cuatro funciones básicas (ni siquiera en los centros más grandes). La solución inmediata es la externalización, con independencia de que en paralelo se trabaje en un modelo de dimensionalización idóneo de los servicios para el equilibrio entre la demanda y la visión (que no es otra cosa que la intención ante la misión y los recursos).

En este ámbito contamos ya con una larga experiencia en la externalización, que ha tenido ventajas e inconvenientes evidentes. El beneficio más obvio es el de aumentar los dígitos de la oferta de acciones y programas, que se traduce de manera inmediata en productos de imagen institucional en términos de actividad y eventos desarrollados. Entre los peligros más obvios, ha estado las

consecuencias de un enfoque cada vez más economicista, con la consiguiente precarización de los educadores y de los guías o talleristas. Pero también con la precarización de las actividades, al subrogar los objetivos del programa a los objetivos económicos. Muchas entidades han mostrado su malestar por la pérdida de control de la calidad de los servicios, así como su sospecha de que el supuesto control de gasto provocaba finalmente un sobre coste de los servicios (sobre todo si se analiza la cantidad real de actividad distribuida).

Hay que seguir insistiendo en el control de la calidad técnica en las convocatorias, licitaciones, concursos, etc., para revertir estos efectos negativos, imponiendo unos criterios de calidad del servicio, así como de calidad en la gestión, control de gasto y evaluación.

Sin ninguna duda, el problema básico de la externalización es el control interno. Un programa de externalización funciona si se cumplen dos cuestiones básicas, una es un diseño cuidadoso y preciso de la actividad por parte del centro, que es el que crea el patrón a medida con el que desarrollar la actividad, y la otra es la evaluación precisa de la actividad, que debe distribuirse convenientemente entre las manos del propio desarrollador externalizado y las del servicio centralizado. La institución debe realizar una monitorización (seguimiento de la aplicación y control de la opinión de actores y participantes), pero también una evaluación (valorización externa de los impactos según el diseño institucional de la acción o programa externalizado).

Además del desarrollo de las actividades, que es ya una práctica común en bastantes centros, la externalización puede cubrir otras funciones que no se vienen desarrollando. Probablemente la más evidente y urgente a corto plazo sea el de la evaluación, imprescindible para los estándares de calidad que marcan los objetivos de la Agenda 2030, pero también los de inclusión, imprescindible para cubrir razonadamente con los estándares de accesibilidad, o con los de gestión de audiencias o los de visualización y uso de canales o modalidades especializadas, necesarios para los estándares de atención al público y alcance comunicacional. Por supuesto, existen externalizaciones obvias de determinadas necesidades del servicio muy difíciles de cubrir internamente o por los servicios centrales.

Sin olvidar que las externalizaciones también han sido fuertemente criticadas por provocar falta de seguridad laboral, cambio de personal tras los concursos o licitaciones si no existe subrogación, con lo que hay que volver a formarlo, y en definitiva, la pérdida de calidad en el servicio y la precarización de los puestos de trabajo.

● ¿Prácticums trampa?

Un elemento habitual en los organigramas de los recursos humanos de los servicios de educación está siendo los prácticos desarrollados en las instituciones. En el diagnóstico inicial, la mayoría de los centros confesaban contar con este tipo de plazas. No suele insistirse suficientemente en la existencia de criterios de conveniencia y/o valoración o evaluación interna sobre este tipo de prácticas. Indudablemente hay perfiles que pueden encajar bien en las necesidades del servicio de

manera balanceada a las necesidades de formación. Pero en muchas ocasiones la sensación externa es que estas plazas de prácticas están suponiendo una carga de trabajo extra para los técnicos que no se compensa en absoluto con el trabajo realizado por los candidatos, que puede presentar problemas de calidad, sobre todo si se les asignan funciones de alto nivel donde la experiencia y el conocimiento son claves, como es por ejemplo el diseño de programas. Complementariamente, las plazas de prácticas crean en las instituciones una sensación de capacidad de volumen de actividad que puede crear una falsa imagen interna y externa y que va a su vez a cargar al personal técnico permanente.

En el caso de los prácticums, parece necesario aplicar la misma fórmula de control de la externalización: creación previa de la necesidad y plan de trabajo y posterior monitorización y evaluación de las contribuciones.



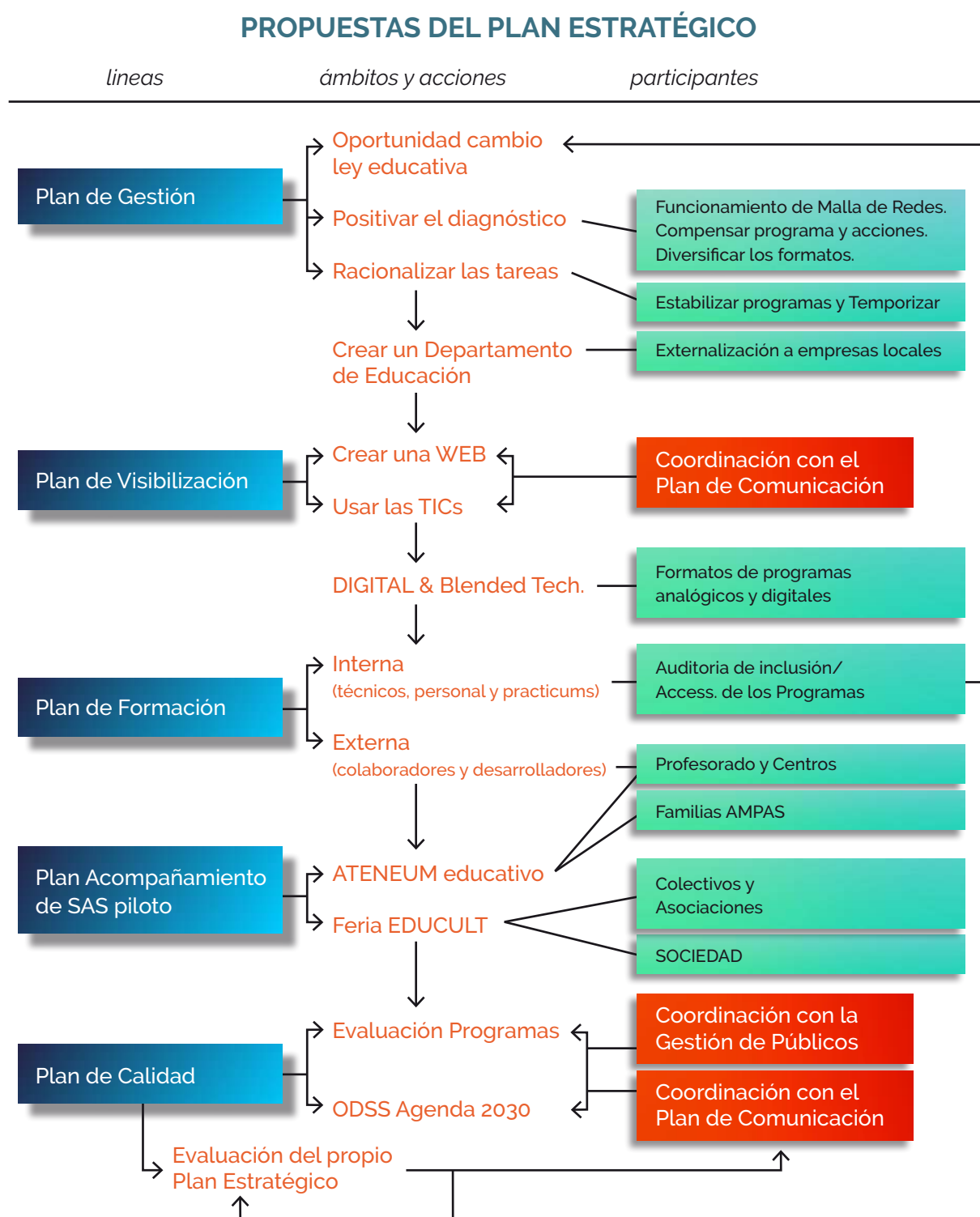
● *'Among Bert and White Rabbit'*

Las y los profesionales de los departamentos de educación critican ciertos aspectos de su trabajo y curiosamente no otros. En todas las entrevistas realizadas ni uno solo de los participantes se quejó de falta de medios económicos o materiales, o de la calidad de las instalaciones, o de cuestiones laborales como horarios o calendarios. Lo cual hace pensar que las condiciones y los medios laborales son más que aceptables. Por el contrario, hubo tres cuestiones de lamento generalizado. Una la sensación de bomberas apagando fuegos inesperados y generalmente externos, la segunda la sensación constante es la de mujer y hombre orquesta, hoy diríamos multitarea y multiplataforma, y la tercera sensación generalizada es la de llegar siempre tarde por el exceso de trabajo, esa hiperactividad que provoca la sensación de pérdida constante de control. Estas sensaciones cruzadas terminan provocando la impresión de vivir en un carrusel con control externo que impide el sosiego necesario para la mayor parte de las prácticas reflexivas, limitándose a sacar lo urgente y sin tiempo para lo importante.

Esta situación ansiógena provoca un efecto perverso de reparto de culpabilidades por doquier entre los diferentes estratos de responsabilidad (dirección de centro, del servicio, dirección política, situación política general, deterioro social, ideológico, de valores, etc.).

A veces menos es más, la racionalización, la focalización y la evaluación, favorecerían la calidad de la experiencia, lo que permitiría una optimización de recursos y una mayor sostenibilidad.

El cuadro a continuación trata de ordenar las propuestas del Plan Estratégico:



Las sugerencias del Plan Estratégico parten de la oportunidad que abre a los centros de cultura la nueva ley de educación (LOMLOE) de formar parte del *currículum*, al reconocer de manera explícita, por primera vez en una ley orgánica, la necesidad de coordinación entre espacios de enseñanza no formal (citando en sus desarrollos como primer escenario posible el de los museos y espacios de cultura). Por su parte, los museos y bibliotecas parten de un muy buen posicionamiento debido a su larga experiencia en proporcionar programas educativos a la enseñanza formal de todos los niveles educativos; así como programas participativos para toda la vida de la ciudadanía. Además, los servicios educativos de los centros de cultura tienen también experiencia en trabajar programas transversales e inclusivos con un carácter competencial en estos aspectos éticos y de derechos en los que también insiste especialmente la nueva ley educativa.

Las sugerencias del Plan Estratégico que tienen que ver con el Plan de Gestión recorren las medidas a tomar a partir del diagnóstico inicial. Ya hemos comentado en la página anterior una buena parte de estas propuestas que tienen que ver con la positivación de los inconvenientes o trabas encontrados que se basan en el planteamiento y la gestión de las actividades educativas de los centros. La otra gran fuente de propuestas es el análisis racional, no empírico, de alternativas a la situación actual a partir de visiones alternativas, muchas de ellas teóricas o también prácticas, que provienen de experiencias en otros centros o en otras redes de instituciones.

Del análisis de la oferta de programas se dedujeron varios problemas importantes. Con el tiempo, la oferta se había deslizado hacia las acciones con un progresivo abandono de los programas, con diversas consecuencias negativas que ya hemos revisado, entre ellas, la más importante, ha sido una pérdida de peso de la oferta de programas curriculares frente a los programas transversales o simplemente de experiencias muy efímeras. Las acciones, al tener este componente efímero, requieren mucho esfuerzo para muy poco rendimiento, lo cual es un desastre en términos de sostenibilidad.

También se observa una concentración en formatos más tradicionales frente a los más novedosos, con un peso mayor de las visitas guiadas y los talleres y mucho menor de otros formatos más innovadores. Recordemos a este respecto que la mera diversificación de los formatos es una riqueza en sí misma para la oferta educativa. En este punto se observa un efecto perverso en el que el discurso de muchos de los servicios está instalado en unos formatos de innovación (que quizá se realizan pero con un porcentaje muy escaso de participantes), cuando en realidad las prácticas del día a día del centro, que afectan a números mucho mayores y a la imagen pública de la institución, están ancladas en formatos tradicionales.

Por último, en la oferta de programas se detecta también un mayor peso de programas dirigidos hacia los primeros niveles educativos (infantil y primaria), que van perdiendo mucha fuerza cuando se va subiendo en la edad de los estudiantes (secundaria obligatoria y bachillerato), llegando a ser muy escasos los programas específicamente dedicados a los niveles más altos (ciclos formativos e incluso universidad). También hay un muy escaso perfilamiento a intereses específicos del mundo del asociacionismo o de los perfiles profesionales o de ocio.

Esta falta de perfilamiento de los programas tiene que ver con que muy pocos centros tienen en estudio detallado de su **mapa de públicos** ya que muy pocos o en muy pocas ocasiones o de manera muy parcial, se realizan estudios de público. El diseño de programas a partir de un mapa tiene un carácter mucho más propositivo. El diseño actual es mucho más reactivo. La propositividad tiene la ventaja de dar más margen a la previsión en la planificación. Se recomienda que todos los centros cuenten con una reflexión sobre sus públicos y que cada cierto tiempo realicen un chequeo de sus participantes y sus características. Conviene recordar aquí que las acciones más cualitativas y de monitorización de los públicos, que es lo que confiesan hacer la inmensa mayoría de los centros, son fácilmente subjetivables (uno termina encontrando lo que quiere ver, ya que intervienen sesgos cognitivos tan conocidos como el de representatividad o el de accesibilidad). La única solución es dedicar cada cierto tiempo una parte de los recursos internos o externos a una evaluación con técnicas más estilizadas.

Una brecha importante entre los programas actuales tiene que ver con el ámbito de la accesibilidad y la inclusión. Existen muchos programas en segregación y en integración y pocos programas realmente inclusivos. Es cierto que aquí los centros se ven arrastrados por la demanda social que muchas veces proviene de colectivos y asociaciones que proponen visitas segregadas. O bien colegios que realizan actividades en un contexto de integración sin apoyos a los neuro-divergentes. En general, y dicho esto con todo el respeto a la labor realizada (en inclusión todo suma), los centros están dando una respuesta bastante simple a las demandas de apoyos específicos, realizando "adaptaciones" muchas de ellas con pocos medios y ciertamente improvisadas, en su mayoría a partir de los formatos existentes para los neuro-típicos. También existe una brecha importante en los programas sobre grupos de integración, que en muchas ocasiones no tienen apoyos específicos para los neuro-divergentes. Si hay unos programas en los que resulta de vital importancia la evaluación, es precisamente para los programas y acciones de inclusión y accesibilidad.

● El mundo de programas digitales

Un análisis de la oferta actual de programas digitales muestra igualmente un planteamiento y unos formatos bastante clásicos tanto en los medios, como en los recursos y programas. Existe un porcentaje muy importante de programas digitales diseñados inicialmente en formatos analógicos y volcados prácticamente sin transposición. Esto fue justificado por la premura durante el periodo COVID, pero actualmente debería revisarse y reconocer que esta situación no es solo no deseable sino que en muchas ocasiones es simplemente insostenible.

Un segundo paquete de programas digitales son los diseñados en digital pero con mentalidad analógica. El mundo digital tiene sus propias claves digitales y hay que diseñar con una mentalidad mucho más abierta, más atrevida, que la que supone la transposición del mundo analógico. Un ejemplo muy claro son los textos de los QR, que suelen ser sensiblemente peores que los analógicos, utilizados en la exposición (más largos, sin adaptaciones cognitivas, y menos interactivos). Otro ejemplo son las propias visitas ambiguamente llamadas virtuales, pero que no suponen ningún

acceso a un mundo virtual sino al mismo mundo analógico de la exposición física, en la mayoría de los casos sin ningún añadido a una visita contemplativa, con el enorme inconveniente de no estar frente al original, algo que debemos poner en valor sí o sí en el mundo de la cultura material (y también en los intangibles). Por su parte, a los programas de realidad aumentada les sigue faltando mucho para no interferir en los *affordances* cognitivos (perceptivos, atencionales, o de lenguaje y pensamiento). Una evaluación más precisa de los formatos digitales excede el marco de este Plan Estratégico, aunque es muy importante tener en cuenta que las 'nuevas' tecnologías están suponiendo desembolsos presupuestarios muy importantes, a veces con resultados que no están a la altura en términos de uso y de alcance.

Como sugerencia general, en instituciones inscritas en el ámbito del patrimonio parece importante hacer una reflexión sobre lo que aportan las tecnologías digitales y sobre lo que es irrenunciable del mundo analógico y la cultura material. Sería conveniente explorar entornos de 'tecnologías agregadas' o mixtas (*blended technology*), que proponen una expansión coordinada e inteligente de ambas modalidades o macro entornos.

● Racionalización de cargas

Unas páginas atrás reflexionamos también sobre la necesidad de la racionalización de tareas y cargas en los servicios. Proponíamos que un aspecto central de la planificación es una adecuada temporización, a lo que ayudaría una calendarización más estable y predecible. El problema principal de la proliferación de acciones que provienen de fuera del servicio es el cambio en el 'locus de control' (lo que, como es conocido, tiene efectos psicológicos muy importantes en nuestra percepción de la tarea). Si percibimos el control como externo, aumenta considerablemente la percepción de aspectos como la cantidad de trabajo o la dificultad de la tarea, respecto a si consideramos el control como interno, como nuestro. El control es determinante para la regulación positiva del esfuerzo. Su pérdida nos arrastra peligrosamente al lado oscuro de la fuerza.

Una de las principales propuestas que realiza el Plan Estratégico, para reforzar las actividades educativas en los centros, es la consecución de unos mínimos en cada uno de los centros y la creación de un departamento de educación transversal en la Consejería de Cultura con una labor de coordinación inter-centros e inter-niveles dentro de la administración interna del Cabildo (con otras áreas) y con otras instancias hacia abajo y hacia arriba. Es importante insistir en que este departamento no se convierta en un organismo burocratizado que añada más complejidad a los procedimientos, sino al contrario, que aligere, facilite y coordine.

Justo en las páginas anteriores expusimos la fundamentación de este plan así como su importancia para la externalización de aquellas funciones que no se puedan realizar en los servicios de cada centro y en los servicios centrales. Se realizó un análisis y una propuesta de qué funciones son de externalización más y cuáles menos convenientes. También se defendió la necesidad de preparar adecuadamente las propuestas de manera que se prime la relación con empresas locales que entiendan y atiendan adecuadamente el servicio y evitar los actuales efectos perversos de precarización.

El segundo capítulo de propuestas y **sugerencias del Plan Estratégico tienen que ver con la comunicación y el Plan de Visibilización**. Partiendo de la gran riqueza de actividades educativas que se realiza en la mayoría de los centros, lo que genera una muy considerable masa crítica de conjunto, resulta fundamental comunicar adecuadamente este haber a la sociedad en general y a los segmentos interesados en particular.

Actualmente los programas educativos están escondidos en las páginas web de cada centro y no es fácil acceder a ellos, dada la gran cantidad de actividades programación y oferta de los centros. Resulta de vital importancia que los segmentos interesados, profesorado, estudiantado o asociaciones o colectivos, dispongan de un entorno amable y fácil de manejar que les permita acceder a la riqueza de la oferta y que este entorno les proporcione la posibilidad de un buscador de programas que haga sugerencias de experiencias afines.

Una página web de los servicios de cultura y educación debe estar conectada a los recursos digitales de los centros y ser coherente con el plan de comunicación de las instituciones respectivas así como de la institución matriz.

Las sugerencias del Plan Estratégico que tienen que ver con el Plan de Formación se refieren en primer lugar a la necesidad de contar con un plan de formación y reflexión que permita la existencia de un entorno colaborativo para los técnicos de los servicios de cultura y educación. Los profesionales de los servicios de educación tienen formaciones y experiencias muy diversas por lo que sería conveniente, no solo beneficiarse de manera conjunta de la experiencia acumulada de manera singular, sino crear un espacio de intercambio y revisión de problemas conjuntos. Además, se detectaron cuatro grandes bloques de necesidades de formación.

1. La primera era con la carencia de conocimiento de la nueva ley educativa (LOMLOE) y sus implicaciones para el *currículum*. El conocimiento de la ley implica además conocer cómo y con qué velocidad y amplitud se están transponiendo sus principios a la práctica educativa, porque es conocido es el *décalage* entre ley, ordenamiento y realidad.
2. La segunda era una falta de especificación en los modelos de diseño de nuevas Situaciones de Aprendizaje, lo que viene a sumarse con una falta de experiencia de una parte significativa de los cuadros en la teoría y en la práctica de diseño de módulos de aprendizaje y un conocimiento mínimo operativo de las teorías de enseñanza/aprendizaje.
3. La tercera sería una falta de familiaridad con la diversidad de formatos de programas, siendo más conocidos los más tradicionales y los más cercanos a su ámbito de referencia, y menos los que plantean experiencias más interdisciplinares y contextualizadas, unido a una brecha clásica en la educación en patrimonio, que consiste en la escasa polisemia de las colecciones y la cultura material, ligadas casi siempre a las lecturas disciplinares de referencia directa. También se constató una tendencia a la simplificación de los mensajes de transversalidad a los ámbitos de la propia transversal y no al conjunto de la práctica patrimonial.

4. Por último, en cuarto lugar, existe una demanda indudable en el ámbito digital que suele malinterpretarse como brecha cuando en realidad es el natural desarrollo de unas plataformas, entornos y tecnologías, que aún distan mucho de disponer de un diseño de usuario y de saber realmente el papel que pueden jugar en el diseño institucional. Forzados por la presión de la innovación y la imagen de renovación, los cuadros se vuelcan con soluciones tentativas que en muchos casos están suponiendo inversiones considerables con unos resultados muy escasos. Urge una reflexión en este sentido y una toma de decisiones sosegada, reconociendo que los ámbitos digitales, sean agregados o virtuales, pueden aportar sin duda interesantes alternativas de trabajo a los programas públicos y educativos.

En esta línea, el plan de formación ya se ha ido adelantando en la propia realización del Plan Estratégico, convirtiéndola en un proceso de intervención en el que las reuniones de reflexión eran ya parte de la formación. En las páginas anteriores hemos descrito estas reuniones. Así, se han mantenido reuniones dirigidas a los bloques 1 y 2 anteriormente comentados y se tiene previsto seguir con el bloque 4 en la próxima sesión ya diseñada. El desarrollo del Plan Estratégico deberá, no obstante, priorizar y planificar en concreto la continuidad de la formación a realizar.

Los planes de formación no solo afectan al personal de los SCE. En ocasiones, en el plano interno, pueden buscar otros objetivos que impliquen al personal de otros departamentos o incluso de otras consejerías de la propia Administración. Y en el plano de la formación externa se invierten los roles, al ser los propios técnicos de los SCE, los que pueden coordinar e impartir al menos una parte de la formación a colectivos que precisan conocer la oferta de los SCE. Es evidente el caso del personal desarrollador externalizado, pero también es muy urgente el caso de colaboradores necesarios, los propiamente '**mediadores**', que son aquellos agentes externos que median entre nuestros centros y otras instituciones objetivo de nuestros programas (por ejemplo, una técnico municipal, una madre de una AMPA, un técnico de una asociación de afectados, o un representante de la enseñanza).

Un Plan Estratégico no parece que pueda driblar la propia fase de diseño de programas, al menos de manera experimental. Se prevé el arranque de un plan piloto que proponga que cada centro diseñe un paquete de Situaciones de Aprendizaje para los segmentos objetivo prioritarios (se recomienda iniciar con una de secundaria, ya que es el nivel educativo donde más se va a sentir el paso a un *currículum* competencial, al estar su profesorado formado, seleccionado y mentalmente instalado en un diseño curricular de contenidos disciplinares).

Se precisaría desarrollar un plan de acompañamiento de las 1^{as} SA piloto de los centros. El desarrollo del Plan Estratégico debería organizar un concurso de pequeños incentivos para los centros de cultura y centros educativos que permitan cubrir un mínimo de materiales y desplazamientos para realizar las SAs. El desarrollo del programa de las SAs piloto precisa de la creación del Servicio de Cultura y Educación centralizado de la Consejería de Cultura (descrito anteriormente. El servicio central es el que debería coordinar el programa de acompañamiento, apoyar la creación de los *ateneums* y sobre todo organizar la Feria EDUCULT como evento transversal de la Consejería (en

intima colaboración con el Departamento de Comunicación). Coyunturalmente podría ser necesario externalizar partes de este proceso para dar tiempo a asentarse a la idea del SCE centralizado de la Consejería.

El Plan de acompañamiento al diseño de las SA podría funcionar con las siguientes fases, que cubrirían orientativamente un año de trabajo:

- Contactos previos con centros educativos y convocatoria interna de ayudas
- Creación de los Ateneum Educativos
- Desarrollo conjunto de propuestas de SA
- Presentación interna de las SA
- Aplicación y evaluación de las experiencias piloto
- Presentación interna de resultados
- Presentación externa de resultados en la Feria EDUCULT y evaluación del proceso

El **concurso** interno de incentivos debe ser un programa de pequeñas ayudas que cubran gastos de realización de las SA. Previsiblemente, las ayudas deberían estar financiadas de manera conjunta por un convenio entre las administraciones de educación y cultura. En otros lugares y en ciertos periodos anteriores, programas similares han sido apoyados por diferentes niveles de las administraciones locales (en Madrid por el Ayuntamiento y la Comunidad; en País Vasco y Cataluña por las Diputaciones; en USA es un programa típico de los 'County').

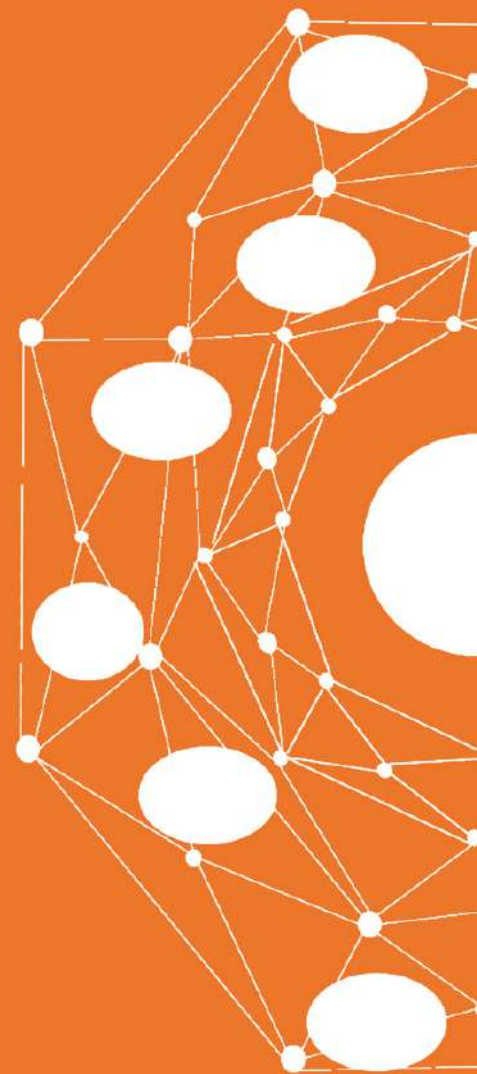
Los **Ateneums Educativos** se definen como pequeños conjuntos de centros educativos invitados a participar en las actividades de cada centro correspondiente y que idealmente deben formar parte del diseño de nuevas SA. Los centros han informado de que disponen de contactos estables con determinados centros educativos. Los *Ateneums* regularizarían estos contactos y los dotarían de un objetivo concreto a corto plazo. A cambio los centros dispondrán de una cierta ayuda y tendrán el apoyo de un 'espacio' de desarrollo de las SA. Hay que recordar que el diseño de los 'espacios' de aplicabilidad y contextualización, tal como reconocen los propios encargados del desarrollo curricular de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, es un problema pendiente no resuelto, por el momento, en el propio diseño de las SA. Los centros de cultura vendrían así a apoyar el propio proceso de creación de las SA de los centros educativos, convirtiéndose en un socio necesario que posicionaría a los centros de cultura como referentes curriculares. Los centros de cultura son espacios privilegiados para visibilidad de los centros educativos. Tanto a nivel intelectual como a nivel emocional.

La **Feria EDUCULT** es un entorno social y profesional de presentación de programas a la comunidad cultural y educativa, a las asociaciones y colectivos relacionados, y a la sociedad en general. Habría que preparar la intendencia y la comunicación del evento.

A estas alturas del planteamiento de gestión de la Administración, no parece necesario que el Plan Estratégico justifique la existencia de un **Plan de Calidad** que implique la evaluación y que ésta

tenga como referente los ODSs de la **Agenda 2030**. Uno de los problemas detectados en todo el proceso de diagnóstico ha sido la ausencia de medios y tiempos para realizar una adecuada evaluación de las prácticas realizadas. Sin embargo, todos los expertos en procedimientos de la Administración, de la cultura y de la educación, coinciden en apuntar la evaluación como el elemento central de retroalimentación (*'feed-back'*) de cualquier proceso. El proceso de evaluación debe tener varios niveles de aplicación, las propias actividades, y el propio proceso educativo.

Hoy en día, la evaluación cumple además con una función institucional que va más allá de los servicios y departamentos concretos, ya que forma parte de la justificación global de la institución. Los servicios del Cabildo de Gran Canaria han puesto ya en marcha un plan general de formación y aplicación de la Agenda 2030 a la gestión de los centros. Los SCE deben formar una parte activa fundamental en este proceso ya que por su propia naturaleza y funciones están en contacto con la gestión de públicos, que es una parte central de justificación de los ODSs.



8.

Cronograma

8. Cronograma

Proponer un cronograma a un Plan Estratégico puede interpretarse como arriesgado, porque al final su desarrollo depende de una imbricada telaraña de decisiones técnicas y políticas. Pero aprendamos de los ingenieros que un cronograma no es ni mucho menos un plan de fechas que necesariamente deban cumplirse, sino una herramienta de trabajo que sirve como elemento de planificación, que nos obliga a analizar mejor lo que tenemos que hacer, secuenciar las fases y empezar a calcular los ritmos "idóneos" para desarrollar el proyecto. Con ese espíritu proponemos el cronograma que aparece a continuación.

El cronograma recorre el primer año y medio de desarrollo del Plan Estratégico. No porque se agote en ese tiempo su aplicación, sino porque se ha considerado un tiempo suficiente para la puesta en práctica de las medidas de choque propuestas en el actual Plan Estratégico. A partir de ahí, el resto de su desarrollo dependería efectivamente del número y tipo de medidas implementadas y, por tanto, su prolongación estaría sujeta cada vez más a mayor volatilidad.

Un año y medio se considera también un plazo suficiente para una necesaria evaluación y, a partir de su valoración, proponer nuevas medidas y fases¹⁰.

El cronograma propuesto no sería el único posible para desarrollar las mismas o similares propuestas, pueden existir variaciones de ritmos y tiempos, y se podría incluso prescindir de ciertos tramos o rutas. Téngase en cuenta que la aplicación del Plan Estratégico pasa por una visión y un control político y técnico que en un momento pueden decidir no implementar ciertas partes del plan.

Por último, y no menos importante, el cronograma debería ponerse en común con el personal técnico de los SCE e incorporar las sugerencias consensuadas que realicen, lo que a su vez puede mover parte del mismo.

Así las cosas, el cronograma parte de los diferentes planes propuestos en el esquema anterior y recorre las principales acciones.

		2023					2024			
		marzo	mayo	julio	septiembre	noviembre	enero	marzo	mayo	julio
PLAN	acción									
	PLAN ESTRATÉGICO	presentación								
gestión	servicios cabildo		coordinación				coordinación			
	dep.comunicación			coordinación				coordinación		
	calendarización				propuesta				revisión	
	DEPARTAMENTO			preparación	propuesta	convocatoria	resolución	presentación		
visibilización	WEB	arquitectura	desarrollo	presentación			revisión			
	ámbitos educativos				regionales	locales				
formación	INTERNA			digital		enseñas		nuevas SAs		
	EXTERNA			desarrolladores		mediadores		profesorado		
diseño mat.	concurso	diseño	convocatoria	resolución						
	ATENEUM				creación	formación				
	SAs					propuesta	desarrollo	aplicación	presentación	
	Feria EDUCULT						convocatoria	diseño	FERIA educat	
calidad	públicos				diagramación				revisión	
	evaluación programas				revisión	agenda 2030 croquis	aplicación	resultados		
	evaluación plan									valoración

El cronograma establece ciertas correspondencias entre ciertos itinerarios, ya que tienen que ver con acciones conjuntas o que se autoalimentan.

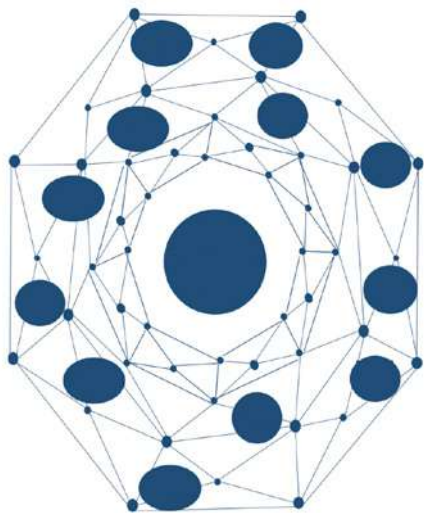
Hemos destacado tres. La primera red de asociaciones de acciones es la que tiene que ver con el diseño de las Situaciones de Aprendizaje, y que relaciona la visibilización en los ámbitos educativos con la captación de cómplices en los centros, animados por las ayudas del concurso y que deben conformar equipos con los profesionales de los centros de cultura, todo ello supervisado por el nuevo departamento de educación de los servicios centrales del Cabildo.

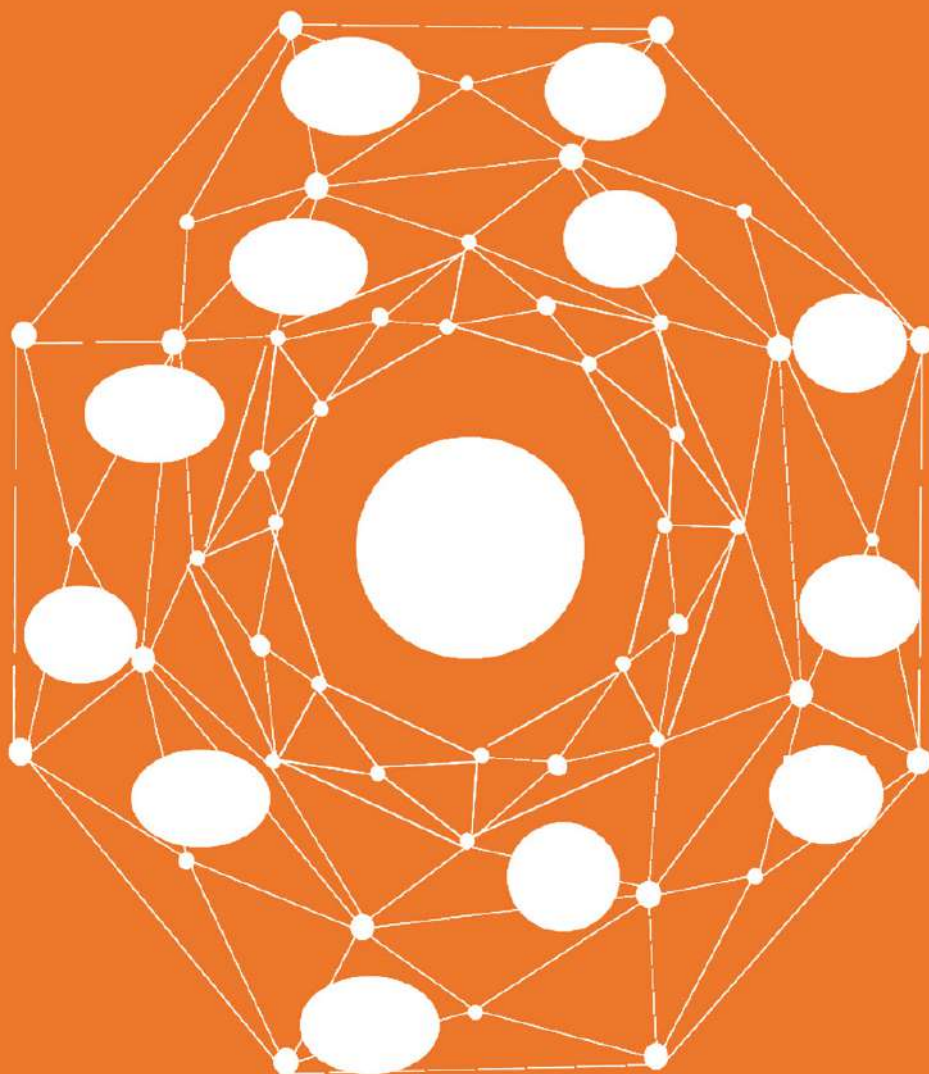
La segunda red de implicaciones hace referencia a la presentación en los ámbitos respectivos de educación y de cultura, así como en sociedad, de las Situaciones de Aprendizaje elaboradas, buscando su máximo conocimiento, tanto de las situaciones en sí mismas, sus contenidos, sus métodos, las competencias que promueven y sus valores, como los propios resultados que provocan, basados no solo en participación y opinión, que son importantes, sino también en evaluaciones en contextos reales de aplicación, que siempre aportan los pesos del proceso de enseñanza/aprendizaje, a la par que evidencias de mejoras y "peoras" imprevistas.

Y por último, la red que tiene que ver con el proceso de evaluación y valoración, basado por una parte en las síntesis de las realizaciones en varios de los itinerarios, con las tareas previstas de evaluación, que conformarían la base de la evaluación completa e irrenunciable de todo Plan Estratégico.



10. Muchos colegas considerarías este plazo insuficiente ya que los efectos de este tipo de planes estratégicos suelen fructificar a más a largo plazo. No obstante, también es indudable que en plazos cortos pueden valorarse las tendencias y las desviaciones del plan propuesto.





9.

Colofón

9. Colofón

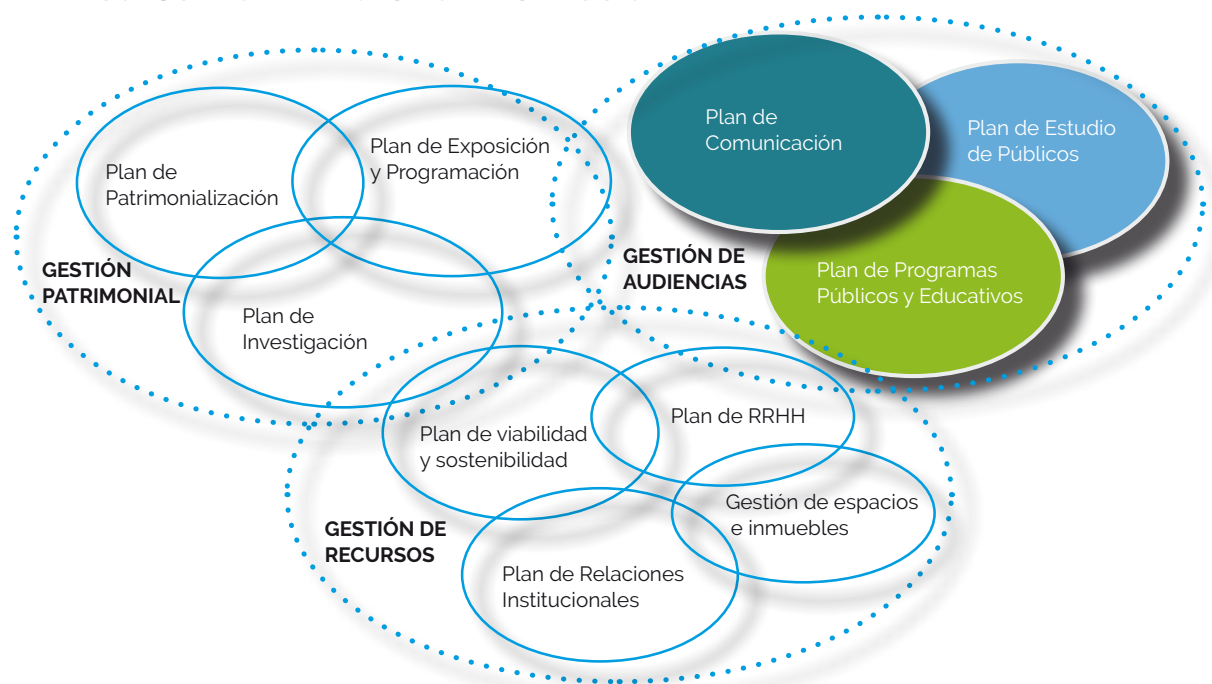
A modo de reflexión final extendida, que no de epílogo, porque no tienen la intención de síntesis, permítasenos apuntar algunas ideas finales que sirven para ubicar el Plan Estratégico en el conjunto de las instituciones al tiempo que se matiza el contexto que enmarca a las ideas que se proponen.

● Niveles de integración y trabajo en equipo

La primera, insistir una vez más en la idea de que la gestión de los Servicios de Cultura y Educación deben integrarse en el área de gestión del centro, sea museo, biblioteca, archivo, teatro o espacio musical. No es lugar aquí para desarrollar este esquema, pero sí queremos destacar solamente dos aspectos. Los servicios educativos son una parte de un bloque de gestión de audiencias, que, como puede verse en el esquema adjunto, tiene tres áreas principales: comunicación, públicos y educación (desarrollo de programas). La colaboración directa entre estos ámbitos es imprescindible.

A más a más, idealmente, los SCE deben colaborar con el conjunto de la institución, pero si hay una colaboración deseable es con el departamento de patrimonio, colecciones y/o programación. Una colaboración beneficiosa en ambas direcciones cuando se sabe sacar beneficio, sobre todo en la exposición y en la programación, lo mismo que en el desarrollo de actividades y programas.

MARCO INTEGRAL DE LA GESTIÓN DE AUDIENCIAS EN EL CONJUNTO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL



Este esquema marca unas diferencias funcionales que no tiene por qué reflejarse en los organigramas de las instituciones. Hace años, realizamos un estudio para el Ministerio de Cultura comparando organigramas funcionales de diferentes instituciones culturales y la principal conclusión, ya en

aquella época, fue que había una total heterogeneidad de maneras de organizar las instituciones, que responden más a cuestiones muy coyunturales y personales o de estilos de dirección, que a distribuciones estructurales de las funciones del centro. Además, las nominaciones de los servicios o departamentos son igualmente etéreas y fugaces. Y esto era aún antes de que la propaganda se adueñara de estos ámbitos. Hoy en día este proceso se ha disparado, siendo habitual que las instituciones tengan servicios o departamentos con nombres al servicio de la imagen institucional más que a la especificación de las funciones y/o criterios de gestión.

● La devolución es labor de toda la institución

Segundo, los Servicios de Cultura y Educación deben integrarse en el conjunto de devolución de conocimiento de la institución. Los centros de cultura en general han desarrollado durante años una labor intensa, pero muchas veces restringida a unos canales concretos, no siempre presentes y accesibles para la sociedad en su conjunto. Esto ha cambiado sustancialmente en los últimos años. La devolución es una parte consustancial de la intervención institucional¹¹.

Lo mismo que hoy no se entiende la investigación sin la diseminación, la difusión y la divulgación, también el conjunto de cada una de las instituciones debe plantear la devolución en todas aquellas modalidades, formatos y entornos a su alcance. No es sencillo distinguir entre las diferentes modalidades de devolución porque las fronteras son difusas y los formatos muchas veces se solapan. No obstante, está bastante clara la función de diseminación como la transmisión de conocimiento científico a la comunidad científica y académica. Esta transmisión no precisa de transposición didáctica, ya que los receptores tienen el más alto nivel de comprensión necesario para interpretar los productos de diseminación.



11. Schejter, V., Selvatici, L., Cegatti, J., Samarelli, M., Barceló, M.E., De Raco, P. y Piacentini, S. (2004). La devolución: una metodología instituyente en investigación. *XI Jornadas de Investigación (Psicología, UBA)*.

En sentido opuesto, existe claramente una divulgación de carácter educativo que está dirigida al aprendizaje y la instrucción, y que precisa de una alta transposición didáctica, con diferentes niveles de adecuación a los distintos niveles de los segmentos respectivos de los receptores, abarcando igualmente las adecuaciones de inclusión con apoyos singulares para diferentes perfiles de diversidad.

La difusión al resto de la sociedad es más confusa y conlleva una diversidad que con frecuencia no tiene un planteamiento claro. Es evidente que, en ocasiones, precisa de una transposición didáctica considerable, por ejemplo, si queremos llegar a segmentos sociales con bajos niveles de instrucción, y para otros programas la adecuación es mínima, por ejemplo, la que se realiza con sociedades de personas simpatizantes y asociadas en determinados contenidos, cuyo nivel puede llegar a ser muy similar al de foros científicos.

Nótese que, en teoría, todos los servicios pueden realizar cualquiera de las modalidades de devolución. De hecho, es habitual que otros departamentos realicen difusión e incluso en ocasiones intenten la divulgación, aunque, en general, el nivel de conocimiento de los procesos de transposición es muy bajo, lo cual puede llevar a que se realice una adecuación *naïve*. Como conocemos desde siempre y desde muy diversas perspectivas, la excelencia disciplinar no garantiza la calidad de la divulgación.

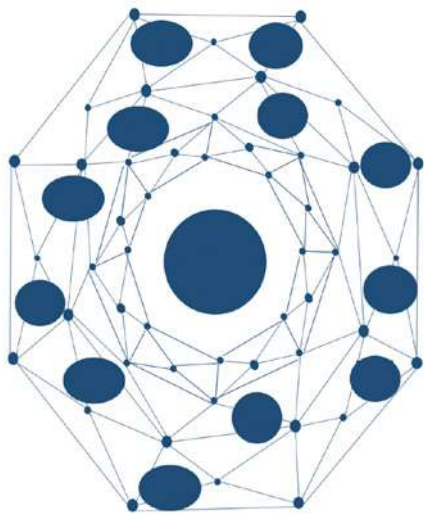
● Diversificación y balance de programas

Los Servicios de Cultura y Educación vienen diversificando los programas y las acciones de modo que se ocupan de una cantidad de objetivos cada vez mayor. A los tradicionales objetivos educativos, sumados a los de una acción cultural inicialmente muy poco perfilada, se han ido sumando programas cada vez más transversales y específicos. Tal como hemos defendido en estas páginas, los programas y las acciones deberán cumplir un amplio espectro, asegurándose de que el desarrollo de los actuales programas de inclusión, programas sociales y programas de bienestar y salud, estén adecuadamente balanceados con los programas educativos genéricos y los perfilados al *curriculum*.

● Visión participativa de la institución

Por último, pero no por ello menos importante, la filosofía general de un Servicio de Cultura y Educación debe estar incardinada con la visión de la institución. Lo mismo que no parece coherente que una institución innovadora tuviera un conjunto de acciones y programas con un enfoque tradicional, no parece coherente la inversa, que los programas y acciones que desarrolle el SCE sean rompedores y novedosos mientras que el resto de la institución presente una imagen conservadora. Desgraciadamente, estamos muy acostumbrados a que, por ejemplo, museos con programas innovadores, tengan sin embargo exposiciones permanentes que un observador externo calificaría como tradicionales.

Creemos que es justo reconocer que, en la evolución de las instituciones de cultura hacia un modelo más social y participativo, son los departamentos de educación los que han tenido una actitud más decidida y han aportado unas evidencias de trabajo más certeras. Si, como dijimos, los programas y acciones que generan los SCE, contribuyen de manera decisiva a la imagen de la institución, parece conveniente que compartan, con el resto de la institución, en su conjunto, una mentalidad abierta al servicio de la comunidad.





**CONSEJERÍA
DE CULTURA**