

Ucronía⁴⁶ de nuestro terreno

Un modelo de formación para profesionales de la educación en museos y centros de ciencia

Lluc Pejó Climent (llpejo@aqualogy.net)

Salvador Viciano Caballero (salvador.viciano@uab.cat)

Pere Viladot Barba (pviladot@bcn.cat)

Escena I. Escenarios

La platea espera con cierta expectación el inicio del acto. La pantalla en la cabecera del auditorio le confiere un aspecto como de cine de barriada. Puede que algo se proyecte allí...

A la derecha del escenario, una mesa cuadrada de madera noble y cuatro sillas señoriales, forradas de terciopelo, sugieren un ambiente anacrónico, enigmático, solemne. A la izquierda, una mesa de mármol y cuatro sillas de forja reproducen el ambiente bohemio, casi cabaretero, de un café francés en periodo de entreguerras.

Dado el contenido y la naturaleza del evento, alguien piensa que la presencia de un docto conferenciante bastaría para levantar el telón. Incluso tiene para sí que sería lo propio. Pero esto no es lo que va a ocurrir.

Se apagan todas las luces y un estruendo de timbres, alarmas y campanas envuelve la sala y un enjambre onírico de engranajes y esferas se proyecta en la pantalla. Suena *Time*, de *Pink Floyd*.

Primavera: ideas al sol

A menudo las cosas son cuestión de azar. Un encuentro que debía haberse producido un tiempo antes, o podía haberse retrasado indefinidamente, tuvo lugar precisamente aquella mañana soleada de mayo en una plaza de Girona, engalanada en tiempo de flores.

La **historia** no hubiera existido de no ser por aquel encuentro. O quizás sí. Quizás hubiera pasado de otro modo, o quizás de un modo muy similar. Creer que lo que ocurre, ocurre porque tiene que ocurrir es legítimo, pero en **nuestro terreno** asumimos que el azar existe, como el determinismo existe. Ambos son necesarios para explicar el mundo e interactúan para configurar la realidad. Así que no necesitamos suponer que aquel encuentro no fuera **casual**; sin embargo, podemos demostrar que lo que vino después tuvo mucho de **causal**. **Casualidad** y **causalidad** dialogaron para construir la historia.

⁴⁶ Reconstrucción lógica, aplicada a la historia, dando por supuestos acontecimientos no sucedidos, pero que habrían podido suceder. Diccionario RAE.

¿Pero, cuál es la **historia**? ¿Cuál es **nuestro terreno**? ¿Qué pasó exactamente aquella mañana soleada en Girona?

Ninguno de los asistentes conocía de antemano quiénes eran sus interlocutores, pero el caso es que estábamos allí, dispuestos a rastrear el universo de posibilidades de innovación, a husmear las oportunidades de colaboración, tratando de identificar lo común entre lo diverso, lo factible entre lo deseable. Y bajo el sol de aquella mañana de mayo en Girona, una conversación de aperitivo fue suficiente para iluminar cuál debía ser **nuestro terreno**.

Emergió vigoroso y rotundo como un campo de trigo verde en primavera: **la formación de los equipos de educadores y educadoras** era una necesidad común en los museos y centros de ciencia. Un colectivo profesional con necesidades de desarrollo manifiestas, expresadas tanto por los propios educadores como por muchos colegas responsables de servicios educativos, áreas de actividades y programas públicos de instituciones afines.

Visto desde un punto de vista un tanto teatral, puede ser que aquel sol de mayo, aquella terraza en medio de una plaza de Girona, el aperitivo exquisito en tiempo de flores, no fueran más que piezas de un escenario, elementos de un contexto dispuesto para que nos comunicáramos, para que pensáramos e identificáramos un terreno común donde actuar. Daríamos comienzo así a la **historia**.

Escena II. Eruditos

Una mujer y un hombre están sentados en el juego de sillas forradas de terciopelo. Sin duda se sienten algo extraños: no parece el *atrezzo* habitual para un encuentro académico. Puede que sean una comunicadora científica y un pedagogo, o una psiquiatra y un psicólogo, o una lingüista y un artesano de los materiales educativos para museos...

El hombre y la mujer se disponen a decir cosas importantes; sus monólogos articularán una mirada experta a la cuestión que indica el programa y el diálogo entre ellos permitirá aproximaciones a la misma desde ópticas distintas, complementarias.

Una persona joven se sienta entre ambos expertos. No importa quién es, pero sí lo que va a hacer, puesto que conoce bien **nuestro terreno**. Se quita el reloj de la muñeca y lo deja encima de la mesa. E íntimamente suspira por que los eruditos conviertan este tiempo limitado que ella debe controlar disciplinadamente en una fluctuación perdurable en la memoria de los participantes. *Kronos y kairós*, piensa...

Verano: los márgenes de nuestro terreno

La idea que había surgido aquella mañana en Girona, rotunda como un campo de trigo verde en primavera, el desarrollo de un modelo formativo para educadores de museos y centros de ciencia, debía convertirse en un proyecto coherente con una manera de ver la educación en estas instituciones. Intuíamos que la **historia** no debía consistir en listar unos conocimientos conceptuales a adquirir, o en establecer unas horas lectivas que cursar, o en formalizar unos títulos que obtener. Ni tan siquiera en desarrollar unas competencias que acreditar.

La **historia**, tal como nosotros la entenderíamos, tendría que ver con diseñar escenarios para el aprendizaje, esto es, ofrecer espacios de encuentro entre profesionales en ejercicio que les permitieran resignificar sus prácticas incorporando nuevos puntos de vista para

repensar su actividad; generar fluctuaciones en los modelos mentales de cada uno para reconfigurarlos; revisar las nociones que uno tendría de ciencia, de educación, de museo y de educador. Debía tener que ver también con poner la experiencia profesional de cada uno encima de la mesa para utilizarla como materia prima para la creación de nuevo conocimiento compartido. Y, en definitiva, con convertir un tiempo determinado (y escaso) de formación en una vivencia capaz de transformar la actuación de los educadores a medio y largo plazo.

Para acotar la cuestión, aprovecharíamos el sol cenital del verano para arrojar luz a los márgenes de **nuestro terreno**, es decir, para analizar las condiciones de contorno que determinarían las posibilidades y los límites de un modelo formativo para educadores de museos y centros de ciencia, indagando en cada uno de los factores que conforman nuestro terreno:

- ¿Qué ciencia? ¿De qué ciencia hablamos en los museos y centros de ciencia?
- ¿Qué museos y centros de ciencia? ¿Cómo son estas instituciones en lo que a sus servicios educativos se refiere?
- ¿Qué educadores? ¿Qué perfiles tienen? ¿Cuáles son sus expectativas y necesidades? ¿Qué concepto profesional tienen de ellos mismos?

Escena III. Ciencia

Una reconocida neurobióloga invade el centro del escenario con la energía y el carisma de una estrella del rock. Su relato lúcido e inspirador nos transmite una visión de la ciencia más allá de una disciplina intelectual que estimula y alaba nuestra razón, presentándola también como una práctica sanguínea que nos cautiva y que se desenvuelve desde la emoción.

Y suena más fuerte que nunca *Pink Floyd*. "...*You are young and life is long and there is time to kill today...*"

¿Qué ciencia?

La ciencia se concibe por parte de la ciudadanía en general, pero también a menudo por parte de las personas con formación científica, como una disciplina reveladora de verdades (más que constructora de interpretaciones), resultado de la inspiración y genialidad individual (más que como un esfuerzo de cooperación y competencia colectiva), producto certero de la aplicación rigurosa de un método de investigación (más que de un cúmulo complejo de conocimientos previos, concepciones adquiridas, intuiciones y azar) e independiente de otras connotaciones culturales (más que fruto, precisamente, del contexto social y filosófico en el que se desarrolla).

Nosotros abonaríamos **nuestro terreno** con una visión compleja y contextual de la ciencia. Entenderíamos la ciencia como una construcción humana, que nace del esfuerzo de comprensión de nuestra inteligencia y que se desarrolla a partir de la capacidad de compartir el conocimiento en sociedad. Entenderíamos también que la ciencia no abarca una explicación total de la realidad, y que por ello debe estar en diálogo con otras aproximaciones complementarias a la misma. La ciencia debe entenderse pues como parte ineludible de la cultura. A la vez, en su campo debíamos reconocer y resaltar el valor de la ciencia como disciplina cualificada para la construcción de modelos descriptivos de los fenómenos materiales del mundo.

Además de ser considerada desde una perspectiva disciplinar, en nuestro terreno la ciencia debería considerarse también, y muy especialmente, desde una perspectiva cívica,

como un patrimonio que nos pertenece a todos y que solo con la consideración y la complejidad social puede seguir desarrollándose. A su vez, el peso específico de la tecnociencia en el desempeño de los retos de escala global a los que nos enfrentamos en términos económicos, sociales y medioambientales, hace imprescindible en el contexto de sociedades democráticas, que la ciudadanía disponga de criterio para tomar, respaldar u oponerse a decisiones de carácter público y colectivo con trasfondo científico.

Así que una mirada profunda a la ciencia nos devolvería, como si se tratara de un espejo roto, una imagen compuesta de la misma matizando sus intenciones, desmitificando (probablemente para bien) su práctica y diversificando sus usos y sus interpelaciones a los ciudadanos. Tanto desde un análisis intrínseco (de la propia disciplina científica) como extrínseco (de los factores contextuales en que se desarrolla) nuestra visión de la ciencia debería incardinarse bajo un paradigma de complejidad.

¿Qué museos y centros de ciencia?

La segunda mirada se dirigiría a los museos y centros de ciencia, un conjunto heterogéneo de instituciones, no solo en lo evidente (su tamaño, su presupuesto, sus colecciones, sus ejes temáticos) sino también por lo que se refiere a sus modelos de gestión de los servicios educativos. Estos aspectos de carácter interno y gerencial resultan especialmente relevantes en **nuestro terreno**, puesto que suponen concepciones muy distintas de las tareas de los educadores y, por consiguiente, establecen un horizonte de oportunidades muy dispar para el desarrollo profesional al que estos pueden aspirar.

A pesar de esta heterogeneidad, la tendencia general a la externalización de los servicios educativos ha generado cierto interrogante en cuanto a cuáles son los espacios de formación de los educadores. Más allá de la acreditación de unas competencias básicas que se suponen en su contratación y de un paquete de materiales y procedimientos que se les puede facilitar para la contextualización de su tarea en la institución concreta, existe un gran campo por recorrer a partir de la experiencia laboral, que queda desamparado a la hora de ser integrado como aprendizaje.

El reto de encontrar un mecanismo que permitiera este proceso de resignificación de la propia práctica profesional, de formación continua, de orientación a la mejora, solo podría concebirse como un terreno compartido no solo a nivel de los destinatarios (educadores) sino también de los prescriptores (instituciones y empresas de servicios educativos y culturales).

Escena IV. Públicos

El esbozo de un puente se perfila sobre una cartulina de grandes dimensiones. Está todavía incompleto, pero el dibujo presenta formas que resultarían inquietantes a ojos de cualquier ingeniero de caminos. Afortunadamente, se trata de un ejercicio simbólico.

Un grupo de educadores discuten alrededor de la cartulina sobre como seguir con el boceto. El puente debe unir dos orillas: en una, los visitantes, en la otra las colecciones, las piezas, los fenómenos y los contenidos del museo.

Los educadores hace poco que se conocen entre ellos. Proviene de museos y centros de ciencia distintos. Apenas saben los unos de los otros, pero a medida que avanza la discusión sobre cuáles deben ser los pilares o cómo debe ser la forma de la construcción se van descubriendo los bagajes de cada cual. Y, efectivamente, algo empieza a construirse más allá del puente...

¿Museos y centros de ciencia, para quién?

Un nuevo nivel de diversidad aparecería al fijarnos en los destinatarios de las actividades educativas: los museos y centros de ciencia generan programas dirigidos a públicos de distintas edades, perfil sociocultural y expectativas: correlación curricular en el caso de las visitas escolares, ocio cultural en cuanto a las familias, alfabetización científica para público adulto en general...

La actuación de los educadores se dirige a todos estos distintos públicos, lo que implica dominar un abanico de registros y recursos para la mediación con ellos ciertamente amplio, y una afluencia de referencias teóricas de fuentes y tradiciones disciplinares distintas y a menudo poco articuladas entre ellas: museología, pedagogía, didácticas específicas de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales, mediación cultural...

Así pues, las instituciones deben plantearse y gestionar unos servicios educativos capaces de dar respuesta a estos distintos públicos, tanto desde el punto de vista de la programación como de los recursos para la ejecución de la misma.

Escena V. Educadores

Una urna algo maltrecha ocupa ahora el centro de la mesa de mármol. La penumbra ensombrece las caras de cuatro cabareteras. Sus largos guantes sedosos extraen, aleatoriamente, retales manuscritos del interior de la caja:

“Intriga, conocimiento, dinamismo, intercambio, revolución...”

Sus voces resuenan entre los participantes. Al fin y al cabo son sus palabras. Las indeterminadas voces femeninas se convierten en el espejo sonoro de las expectativas que han escrito y depositado en la urna antes de empezar la jornada.

“...sorpresa, reto, nuevas perspectivas, recursos, futuro...”

La urna queda vacía. Cesan las voces. La tenue luz funde a negro. Sigue sonando la música.

¿Qué educadores?

Si dirigiésemos finalmente la mirada a los protagonistas de la **historia**, encontraríamos de nuevo un crisol de casos distintos dentro de los profesionales de la educación en museos. Y otra vez con una cara evidente (su experiencia profesional, su bagaje académico y formativo, sus funciones en el organigrama de la institución) y una cara oculta pero más determinante si cabe: el autoconcepto profesional. ¿Es el trabajo de educador/a de museo un empleo, un oficio o una profesión?

El bagaje formativo de los educadores es casi siempre superior en lo que a conocimiento científico se refiere, pero es mucho más desigual (y a menudo precario) en el campo de la pedagogía y la didáctica en general, y de la educación en museos y centros de ciencia en particular.

Las condiciones laborales y la consideración profesional en las instituciones culturales favorecen una concepción de la tarea del educador como un trabajo de poco valor, casi estrictamente aplicativo (realización de actividades) y, por consiguiente, como un empleo de carácter eventual o inicial más que propiamente como un oficio a aprender o una profesión a desarrollar, con largo recorrido.

La confluencia de estos aspectos —insuficiente formación en el campo educativo y baja consideración profesional del educador— delimitaría **nuestro terreno**. Por ello, nos plantearíamos un modelo de formación ágil, orientado a las tareas y conectado con la práctica en el museo. Al mismo tiempo, entenderíamos que el modelo formativo debería contribuir a ensanchar la perspectiva profesional y el autoconcepto del educador, caracterizándolo como un profesional capaz (y responsable) de diseñar, realizar y evaluar la actividad educativa en el museo.

Otoño: el desarrollo de la historia

La idea que floreció rotunda como un campo de trigo verde aquella mañana de primavera, examinada bajo la luz blanca, cenital y casi cegadora del verano, permitió delimitar con cierta precisión sus márgenes y establecer la visión de **nuestro terreno**.

La cuestión estratégica ocuparía en buena parte el otoño. ¿Cómo desarrollar un modelo formativo consistente, creado en, desde y para los museos y centros de ciencia, con el rigor metodológico y conceptual requerido?

Escena VI. Formadores

Situémonos por un momento entre bambalinas. Cae la tarde, ha concluido el primer día de formación y el comité organizador se reúne para revisar la jornada.

Caras de cansancio entre la tramoya. Todo está programado para mañana, pero no es momento de irse a casa; hay que replantear más de una y de dos cosas para adaptarlas a la dinámica del grupo de participantes, a sus expectativas y sus conocimientos previos. El riguroso proceso de diseño y preparación de las jornadas entra en diálogo con la conveniencia de alterar el guión. Hay que mezclar rigor y espontaneidad, dejarlos fluir. Alguien cita a Eduardo Chillida: “Siempre nunca diferente pero nunca siempre igual.” Se piensa y se decide rápido: acción y reflexión; fuera, ya hace rato que ha caído la noche.

Dirección científica y comité científico

La cooperación entre los museos promotores y la universidad sería uno de los elementos fundamentales de la **historia**. El trabajo colaborativo entre instituciones culturales y académicas generaría enriquecimiento mutuo, facilitando a la universidad un campo para la investigación y la transferencia de conocimiento, mientras que para los museos impulsores resultaría una garantía de rigor y de legitimación de la propuesta formativa.

La colaboración entre museos y universidad se plantearía de modo que incluyera en la gestación y desarrollo del contenido y la metodología de las jornadas un trabajo de construcción colectivo con los profesionales vinculados a los servicios educativos de las instituciones organizadoras. Así, estos se convertirían en creadores, realizadores y evaluadores de una actividad formativa, en plena coherencia con la visión de educador subyacente a las jornadas, y supondría para todos ellos una **metaformación** a la que se le daría formalización de seminario por parte de la propia universidad. A su vez, la condición de iguales entre organizadores y participantes evidenciaría la concepción de las jornadas como un espacio para la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y la construcción de conocimiento compartido.

Así, la dirección científica de las Jornadas en manos del Departamento de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales de la UAB, liderando un equipo formado por educadores vinculados a los propios centros organizadores, permitió desarrollar un modelo formativo basado en la práctica, fundamentado teóricamente y ajustado a las condiciones operativas de los museos y centros de ciencia.

Colaboración sectorial y complicidad institucional

Esta dimensión colaborativa se plantearía también en la búsqueda de complicidades en los ámbitos local y regional. Acoger las demandas, las propuestas y las opiniones del conjunto de museos y centros de ciencia nos permitiría dibujar un mapa más preciso de **nuestro terreno**, tanto por lo que se refiere a los perfiles de los potenciales participantes como a las expectativas de las instituciones a la hora de formar a sus educadores y educadoras. Este proceso de desarrollo abierto generaría además una sinergia entre los distintos museos, centros de ciencia y dinamizadores institucionales —como el Consejo de Coordinación Pedagógica de Barcelona—⁴⁷ y una proximidad entre los respectivos responsables, clave para el éxito de asistencia.

Así pues, el diálogo **vertical-horizontal** se encontraría en la génesis misma del proyecto, tanto en la dimensión interna de desarrollo de la **historia**, como en la externa de interlocución y relación con el conjunto de instituciones de divulgación y cultura científica para entender **nuestro terreno** como un terreno compartido.

⁴⁷ Consejo formado por las instituciones del Área Metropolitana de Barcelona que ofrecen actividades para las escuelas. Ver http://www.bcn.cat/imeb/ccp/cast/que_es.html

Escena VII. Conocimiento compartido

Otra vez la urna maltrecha sobre la mesa del café. El camarero del antro es quien la ha traído con la misma elegancia con la que serviría un vaso de absenta o una ración de aceitunas. Con la misma elegancia, destapa la urna y vuelca su contenido, desencadenando un estallido metálico y musical.

Un montón de llaves se dispersan sobre el mármol. Cada llave con su correspondiente etiqueta identificativa. Cada etiqueta de cada llave con una caligrafía y una pregunta distintas:

—¿Se ha creado un contexto estimulante para aprender nuevos conocimientos?

—¿Los visitantes del museo han sido los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje?

—¿El material utilizado durante la actividad es adecuado para el público participante?

El *garçon* coge las llaves una a una y las va colgando en un llavero.

—¿Se han sabido adaptar los impactos cognitivos a las necesidades del grupo?

—¿Es una actividad que permite a los visitantes plantearse nuevas cuestiones?

—¿Podría mejorarse la actividad incorporando algún lenguaje nuevo?

Ya están todas. Cierra el llavero, coge el lápiz que sostiene en su oreja derecha y gra-va en la caja: “Conocimiento compartido: claves para la evaluación de actividades.” Se coloca de nuevo el lápiz encima de la oreja y pasa un trapo húmedo por la mesa de mármol, mientras silba *Lili Marleen*.

Invierno: modelo didáctico al descubierto

El tiempo discurría y **nuestro terreno** mudó del espectáculo cromático otoñal al paisaje esquemático y revelador de los árboles desnudos en invierno. Habíamos hallado diversidad en la concepción y organización de los servicios educativos en las instituciones, diversidad en los destinatarios de las acciones educativas y diversidad en la experiencia y las expectativas de desarrollo profesional de los educadores. Todo recordaba un hayedo en noviembre, tan bello y rico en ocres como todavía tupido e indescifrable. ¿Cómo abordar una formación ante estos tres niveles de diversidad?

La actividad educativa como lugar común

La clave de la **historia**, plantear una formación atractiva, relevante y significativa para el colectivo de educadores de museos y centros de ciencia, pasaba por encontrar un lugar común sobre el que realizar un trabajo compartido, motivador y generador de aprendizaje para todos y cada uno de ellos. Y para los museos o centros de ciencia, y más concretamente para los educadores, la actividad educativa constituye este elemento común entre lo diverso.

Entendemos por actividad educativa toda acción de mediación entre el público y el museo (superpuesta a la colección y al dispositivo estrictamente museográfico) creada específicamente para que un colectivo de visitantes pueda acercarse al patrimonio y los fenómenos, generando nuevos aprendizajes.

Efectivamente, esta definición es amplia y general, pero contiene el mínimo común denominador de toda acción realizada por los profesionales de la educación en los museos

y, a su vez, es un terreno suficientemente acotado. Así que, si el educador era el sujeto de la **historia**, ahora habíamos identificado también el objeto: se trataría de construir una formación a partir del análisis de la actividad como elemento central.

La forma

La posibilidad de agrupar un número significativo de educadores en un mismo evento (es decir, en un mismo sitio durante un lapso de tiempo) es algo que podría ocurrir solo esporádicamente. Pongamos uno o dos días al año. Unas Jornadas Anuales de Formación para Educadores y Educadoras de Museos de Ciencia como marco para el encuentro presencial de los profesionales, para dialogar, adquirir nuevos puntos de vista por parte de expertos y generar conocimiento compartido.

¿Cómo convertir este evento anual en algo relevante a largo plazo? Confiando en la naturaleza ambivalente del tiempo; de nuevo *kronos* y *kairós*. El reto consistiría en generar una fluctuación puntual capaz de perturbar la acción educativa en los museos a lo largo del tiempo. Es decir, en introducir nuevas maneras de pensar y repensar la práctica educativa de manera que pudiera integrarse en las actividades mediante un trabajo posterior en las respectivas instituciones.

En esta manera de concebir la formación no se trataría tanto de desarrollar un cuerpo de conocimiento compacto y completo durante las Jornadas, sino más bien de lanzar destellos contra la actividad, *quantums* didácticos, fragmentarios y parciales, pero capaces de mejorarla significativamente.

La forma de proyectar estos *quantums* didácticos se acompañaría además de un envoltorio simbólico y narrativo, utilizándolo también como portador de contenidos. A la hora de plantear un modelo didáctico para la formación no se trataría solo de establecer el **qué**, sino también, y sobre todo, un **cómo** coherente y ejemplificador de una concepción constructivista del conocimiento en general y de la ciencia en particular. En **nuestro terreno** querríamos escapar de una formación meramente transmisiva por lo que la dimensión narrativa de la formación sería un reto especialmente atractivo, abriéndose a lo multimodal, lo humorístico, la música, lo poético.

La estructura: secuencias

El encuentro de educadores se basaría también en una interacción continua entre **pensar**, **hacer** y **comunicar**, estructurando la formación en distintos bloques temáticos concebidos como una secuencia:

- Aportación de expertos para la incorporación de nuevos conocimientos.
- Espacio para el intercambio de puntos de vista entre los profesionales.
- Trabajo en grupos dinamizados para la generación de nuevo conocimiento.

Esta secuencia es una adaptación del modelo de ciclo de enseñanza-aprendizaje propio de la didáctica de las ciencias experimentales (ver capítulo 1).

La estructura: escalas

A **escala macro**, las jornadas en su conjunto se vertebrarían en torno a dos ejes complementarios:

- El eje conceptual establecería el contenido temático explícito a partir de una aproximación monográfica especialmente relevante en el campo de los museos y centros de ciencia. A lo largo de la historia, abordaríamos la caracterización de los visitantes, el diálogo razón-emoción en el aprendizaje científico, la comunicación como factor clave para el aprendizaje y las competencias como nuevo paradigma educativo.
- El eje simbólico permitiría poner el foco de una manera divergente y creativa en un aspecto relacionado con la visión de ciencia y en el modelo de educación científica que se construye a partir del paradigma de complejidad. La seducción, el azar o el tiempo fueron ejes simbólicos que nos permitieron el diálogo entre objetividad y subjetividad, entre determinismo y caos, entre posibilidades y límites o entre estados y procesos, por poner algunos ejemplos.

Así, un nuevo diálogo sería constitutivo de las jornadas a esta escala: entre **mito y logos**, entre el conocimiento y el relato, entre lo comprensible y lo aprehensible.

A **escala meso**, los bloques temáticos se dinamizarían a partir de seis ejes:

- Idea de alto nivel: expresa la dimensión más profunda del trabajo. Entronca así con los valores subyacentes al desarrollo de la tarea profesional.
- Contenido conceptual: define el aspecto o fragmento disciplinar que se aborda.
- Propuesta didáctica: establece los fines concretos y resultados a obtener durante la sesión.
- Relato: crea la propuesta narrativa que vehicula la actividad de formación.
- Comunicación: selecciona el registro comunicativo y el lenguaje en el que se basa el trabajo a realizar por los grupos.
- Eje artístico: orienta el resultado formal del trabajo, proponiendo una plasmación simbólica representativa del trabajo realizado.

A **escala micro**, el trabajo por parte de los equipos de educadores una vez de vuelta a las instituciones se sugeriría a partir de los productos generados durante las jornadas: pautas de procedimiento, criterios de análisis, mecanismos de evaluación... Como es obvio, el hecho de que esta actividad no se desarrollara *in situ* durante las jornadas convertiría este nivel formativo en discrecional a criterio de cada institución para incorporar estas herramientas y propuestas como agentes de transformación del propio programa de actividades y de las prácticas educativas en el museo o centro de ciencia respectivo. Así, las jornadas dejarían planteada una conexión entre dentro (lo que pasara en y durante las jornadas) y fuera (la audacia de cada institución para transferir la fluctuación a su propia realidad).

Y (otra vez) primavera

La **historia** que empezó a raíz de un encuentro casual aquella mañana de primavera en Girona daría como fruto la realización de cuatro ediciones de las Jornadas de Formación para Educadores y Educadoras de Museos y Centros de Ciencia, celebradas entre 2007 y 2010 en el Museo de Ciencias Naturales de Barcelona y el Museo Agbar de las Aguas, en las que participaron más de 250 profesionales procedentes de más de treinta instituciones de toda Cataluña.

La colaboración del Instituto Municipal de Educación de Barcelona⁴⁸ en sus primeras ediciones, del Parque Científico de Barcelona de la UB⁴⁹ en 2008 y la complicidad de tantos museos y centros de ciencia del ámbito catalán, junto con el trabajo de más de una docena de educadores-formadores como integrantes de los sucesivos comités científicos de las jornadas lo harían posible, sistematizando y sofisticando un modelo de formación que, a falta todavía de una evaluación rigurosa a largo plazo, estimamos que ha dado sus frutos en términos de capacitación y autoestima profesional.

La **historia** se contaría en algunos cenáculos relevantes, como las II Jornadas Técnicas del Consejo de Coordinación Pedagógica de Barcelona, en marzo de 2009, o en la conferencia anual de ECSITE⁵⁰ 2011 en Varsovia, ante responsables de museos y centros de ciencia de toda Europa, América y Asia, suscitando un interesante debate acerca, precisamente, de los modelos formativos en relación con los perfiles y el desarrollo profesional de los educadores de museos y centros de ciencia.

La **historia** engendraría además nuevos brotes, como nuevas primaveras: la creación de un grupo estable de trabajo en torno a la educación en museos y centros de ciencia (GTEMC), el impulso de investigaciones académicas sobre los marcos teóricos de referencia para la educación en museos y centros de ciencia, o sobre las prácticas educativas en estas instituciones (la mayoría de ellas expuestas también en esta misma publicación) y el diseño de nuevas propuestas formativas basadas en el modelo didáctico presentado. Todas estas iniciativas son, hoy por hoy, el sembrado de **nuestro terreno**.

⁴⁸ Ver <http://w110.bcn.cat/portal/site/Educacio>

⁴⁹ Ver <http://www.pcb.ub.edu>

⁵⁰ Ver <http://www.ecsite.eu/>

Escena VIII. Lenguajes

Bobina y *Pestañita* irrumpen en el escenario ante el desconcierto general. La nariz roja y los atuendos estrafalarios delatan su verdadera identidad, ocultada durante dos días bajo la apariencia de educadoras anónimas de un museo inexistente. Han pasado las jornadas tomando notas de cuanto ha sucedido, anécdotas y categorías, recogiendo a vuelapluma muletillas de conferenciantes, giros histriónicos de talle-ristas y comentarios en *off* de los participantes. Y ahora su arte cómico lo retorna todo en forma de parodia hilarante, de una secuencia de gags tan ocurrentes como demoleedores:

—*Pestañita* ¿te gustaría trabajar en un museo?

—¡Buahh! Me encantaría mucho, *Bobina*. Como soy un poco límbica, bastante cortical y el resto es espontaneidad, ¡sería ideal para mí! Pero... ¿te puedo hacer una pregunta motivadora?

—Por supuesto, *Pestañita*

—Mmmm...¿Aquí, cuanto se cobra?

Carcajadas y aplausos cómplices, casi reivindicativos en la platea. *Bobina*, mira el grotesco y enorme reloj de su muñeca. *Pestañita* tira de la cadena dorada que cuelga de su cintura, hasta que consigue sacar su reloj de bolsillo de algún rincón de su vestido. ¿Qué hora será?

De fondo retorna *Pink Floyd*. Se miran melancólicas, irónicas, orgullosas, resignadas, satisfechas. Sus miradas dicen lo que la canción canta: "...*The time has gone, the song is over, though I'd something more to say...*".