

El color del COVID-19: un programa de creatividad para gestionar las emociones en una época de pandemia

*The color of COVID-19:
a creativity program to manage emotions during a pandemic*

*Cor do Covid:
um programa de criatividade para gerir as emoções numa época
de pandemia*

Fernando Echarri

*Responsable del Área Educativa
(Museo Universidad de Navarra)*

<https://orcid.org/0000-0003-1886-8927>
España

Dra. Teresa Barrio

*Educadora de Museos
(Museo Universidad de Navarra)*

<http://orcid.org/0000-0003-3367-9382>
España

Dra. Carmen Urpi

*Profesora Contratada Doctora
(Universidad de Navarra)*

<http://orcid.org/0000-0003-1032-0756>
España

Fecha de recepción: 19 de febrero de 2021

Fecha de revisión: 19 de febrero de 2021

Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2021

Fecha de publicación: 1 de julio de 2021

Para citar este artículo: Echarri, F., Barrio, T. y Urpi, C. (2021). El color del COVID-19: un programa de creatividad para gestionar las emociones en una época de pandemia, *Icono* 14, 19(2), 288-311. doi: 10.7195/ri14.v19i2.1709

Resumen

Los museos pueden incorporar eventos destacados a su programación educativa, como es el caso de la pandemia COVID-19 que actualmente está afectando numerosos aspectos de la sociedad, tanto en aspectos personales, familiares, escolares y comunitarios. El COVID-19 se ha convertido en un centro de interés para las personas susceptible de ser aprovechado por las instituciones educativas. Entre ellas, el Museo Universidad de Navarra ha querido transformar la situación que esta pandemia genera en una oportunidad educativa. Para ello ha desarrollado el programa “256 colores, after Vik Muniz” con el principal objetivo de fomentar la inteligencia creativa y emocional en los escolares a través del arte. Se trata de un proyecto colaborativo en el que han participado 704 escolares de educación primaria de 23 centros educativos. La instrucción educativa programada utiliza la creatividad para generar una introspección que ayuda a la identificación y gestión emocional en esta situación de pandemia, buscando la experiencia significativa como método para fomentar un aprendizaje más significativo. La creatividad se ha potenciado mediante sinergias contextuales con obras de arte reales de las exposiciones del propio Museo, especialmente con la obra “256 colors, after Gerhard Richter” (2015), del artista brasileño Vik Muniz. La realidad generada por el COVID-19 ha obligado al Museo a adaptarse para realizar el programa educativo en dos escenarios diferentes: modalidad presencial en el Museo o en el centro educativo. En este segundo caso la visita a la exposición del artista Vik Muniz se ha realizado de manera virtual.

Palabras clave: *Experiencias significativas; Educación en museos; Creatividad; Aprendizaje colaborativo; Inteligencia emocional; COVID-19*

Abstract

Museums can incorporate major events into their educational programming, such as the COVID-19 pandemic that is currently affecting many aspects of society, including personal, family, school and community issues. The COVID-19 has become a center of interest for people susceptible to being taken advantage of by educational institutions. Among them, the Museum of the University of Navarra has wanted to transform the situation that this pandemic generates into an educational opportunity. For this purpose, it has developed the program “256 colors, after Vik Muniz”

with the main objective of promoting creative and emotional intelligence in school children through art. This is a collaborative project in which 704 primary school children from 23 educational centers have participated. The programmed educational instruction uses creativity to generate an introspection that helps in the identification and emotional management in this pandemic situation, looking for the meaningful experience as a method to promote a more significant learning. Creativity has been enhanced through contextual synergies with real artworks from the Museum's own exhibitions, especially with the work "256 colors, after Gerhard Richter" (2015) by Brazilian artist Vik Muniz. The reality generated by the COVID-19 has forced the Museum to adapt in order to carry out the educational program in two different scenarios: face-to-face mode at the Museum or at the educational center. In this second case, the visit to the exhibition of the artist Vik Muniz has been done virtually.

Keywords: *Meaningful experiences; Education in museums; Creativity; Collaborative learning; Emotional intelligence; COVID-19*

Resumo

Os museus podem incorporar eventos excepcionais na sua programação educacional, como é o caso da pandemia de COVID-19 que está actualmente a afectar muitos aspectos da sociedade, tanto em aspectos pessoais, familiares, escolares e comunitários. O COVID-19 tornou-se um centro de interesse para as pessoas susceptíveis de serem aproveitadas pelas instituições de ensino. Entre eles, o Museu da Universidade de Navarra quis transformar a situação que esta pandemia gera numa oportunidade educacional. Para este efeito desenvolveu o programa "256 cores, depois de Vik Muniz" com o objectivo principal de promover a inteligência criativa e emocional nas crianças em idade escolar através da arte. Este é um projecto de colaboração no qual participaram 704 crianças de 23 escolas primárias. A instrução educacional programada usa a criatividade para gerar uma introspecção que ajuda na identificação e gestão emocional nesta situação pandémica, procurando a experiência significativa como um método para promover uma aprendizagem mais significativa. A criatividade foi reforçada através de sinergias contextuais com obras de arte reais das próprias exposições do Museu, especialmente com a obra "256 cores, depois de Gerhard Richter" (2015) do artista brasileiro Vik Muniz. A realidade gerada pelo

MONOGRÁFICO

COVID-19 forçou o Museu a adaptar-se a fim de realizar o programa educacional em dois cenários diferentes: a modalidade presencial no Museu ou no centro educacional. Neste segundo caso, a visita à exposição do artista Vik Muniz foi feita de uma forma virtual.

Palavras chave: *Experiências significativas; Educação em museus; Criatividade; Aprendizagem colaborativa; Inteligência emocional; COVID-19*

1. Introducción

Una de las principales intenciones de los museos es fomentar la educación y proporcionar experiencias significativas a sus visitantes (Falk y Dierking, 1992; Hein, 1998, 2000, 2012; Hooper-Greenhill, 1998, 2005, 2007; Falk, 2009; Burnham y Kai-kee, 2011). Para este fin, los museos se convierten en un espacio experiencial de variadas formas (Rivière, 1989) que pueden sustentar la aplicación de innovaciones pedagógicas (Pastor, 2004; Hooper Greenhill, 2007; Filippopoliti y Sylaiou, 2015; Kristinsdóttir, 2017). El Museo Universidad de Navarra, museo de arte contemporáneo inaugurado en enero de 2015 en el corazón del Campus que dicha Universidad tiene situado en Pamplona (Navarra), también posee esta intención de educar e innovar y es consciente de la importancia que la educación tiene en la sociedad contemporánea para el desarrollo de los individuos en el presente y en el futuro. Como museo universitario tiene en la educación una de sus señas de identidad y, por lo tanto, es coherente con esta responsabilidad. De esta manera, intenta ayudar a la gente a desarrollar una visión más completa de la realidad en el mundo en el que nos ha tocado vivir. Para ello utiliza una variada programación artística que aúna tanto artes plásticas como escénicas, ya que el Museo contiene también un teatro. La acción pedagógica de este Museo está orientada a crear un contexto de aprendizaje significativo (Falk y Dierking, 1992), un contexto de aprendizaje visual en el cual los visitantes pueden desarrollar sus propias estrategias interpretativas y repertorios (Hooper-Greenhill, 2005, p. 3; Yenawine, 2013).

Alineados con las reflexiones de Pastor (2004, p. 44), la programación educativa del Museo trabaja específicamente en la capacidad de observación y contemplación de las obras de arte a través de la educación de la mirada (Arnheim, 1969; Berger, 1972; Freedman 2003; Yenawine, 2013). Se pueden propiciar así experiencias sig-

nificativas que ayudan a aumentar el desarrollo personal a modo de lecciones que permanecen en el tiempo (Ausubel, 1976; Novak, 1977; Novak y Gowin, 1984; Hall, 1997), incluso se pueden producir experiencias del tipo “experiencia significativa de vida (SLE)” (Chawla 1998, 1999, 2001).

Por otra parte, el Museo Universidad de Navarra ha nacido como un potente motor cultural de carácter inclusivo que pretende democratizar el arte contemporáneo utilizando todas las posibilidades educativas, el contexto y el conocimiento que una Universidad proporciona. El contexto universitario permite incorporar la diversidad de personas, fomentando una coexistencia democrática entre las personas, libre de estereotipos y respetando las diferencias (Grau y García-Raga, 2017).

Todos los programas educativos del Museo incorporan sus tres señas de identidad:

- Pensamiento crítico
- Interdisciplinariedad
- Creatividad

Se podría decir que la creatividad es una competencia que puede desarrollarse. Está presente en todos los seres humanos y es una seña de identidad de nuestra especie que durante miles de años ha facilitado su supervivencia frente a los entornos cambiantes del medio natural. Incluso puede ser considerada como un tipo de talento (Torrance, 1962) o de inteligencia (Sternberg y O’Hara, 2005) para algunos muy relacionada con el éxito (Sternberg, 1996). Sin embargo, al igual que sucede con otras competencias o inteligencias (Gardner, 2001), se compone no solo de conocimientos, sino también de actitudes, destrezas y habilidades contextualizadas que requieren un desarrollo práctico (Esquivias, 2004; Pérez Alonso, 2009), donde la educación emocional, afectiva y en valores resulta clave.

La educación de la creatividad pretende poner los medios necesarios para conseguir la expresión novedosa y creativa de uno mismo (Duckworth et al., 2012). Es decir, pretende que a través del trabajo creativo podamos adentrarnos en el autoconocimiento y en el conocimiento de nuestra relación personal –genuina y singular- con los demás, con la sociedad y con el mundo. Por este motivo, la crea-

MONOGRÁFICO

tividad permite generar caminos nuevos, productos y servicios nuevos, consideraciones nuevas, modos nuevos de actuar, decisiones nuevas, resoluciones nuevas a problemas nuevos.

Son numerosos los estudios que destacan la importancia de la educación de la creatividad, como competencia de carácter transversal que puede desempeñar un papel fundamental en la educación del futuro (Fasko, 2001). Por ejemplo, la creatividad puede asociarse a la resiliencia, a la capacidad de adaptación al cambio, a la capacidad de adaptación a contextos cambiantes, como los que está generando la pandemia COVID-19.

En concreto, en el contexto del Museo Universidad de Navarra, el visitante no contempla la obra de arte contemporáneo desde una perspectiva “reverencial”, sino desde una perspectiva dialógica y co-creativa, cuya pregunta de fondo sería: “¿qué me estás proponiendo?”. Según este enfoque, la obra o el producto creado se nos presenta como “una manifestación de la personalidad del sujeto creador” (Mackinnon, 1977), y, por lo tanto, los programas educativos se trabajan así con diferentes públicos.

El poder significativo de los objetos que contiene el Museo encierra un gran potencial para educar la creatividad. Estos objetos generan significados diversos, en forma de contenidos, e inspiran técnicas, formas, texturas que suscitan tanto el pensamiento divergente de ideas como la divergencia de su representación.

Cuando se propone al grupo de visitantes trabajar esta creatividad individual de manera integrada dentro de un planteamiento general de aprendizaje colaborativo, el potencial educativo se multiplica. El aprendizaje colaborativo es un método educativo consolidado que desde hace varias décadas es utilizado ampliamente por la comunidad educativa. Sus ventajas son muchas, entre ellas aumentar la motivación, la participación y la eficacia (Kagan, 2013). Para un contexto no escolar, donde la duración de la actividad se reduce a una única sesión de aprendizaje es recomendable para una mayor eficacia utilizar el aprendizaje cooperativo (para la instrucción educativa diseñada, los términos “cooperativo” y “colaborativo” se utilizan indistintamente) informal (Johnson y Johnson, 2008). Además, a la hora

de plantear la instrucción educativa conviene tener en cuenta algunos de los requisitos descritos por Díaz-Aguado (2018):

- La “interacción social estimulante, cara a cara” que se producen en tiempo real en el contexto museístico o en el aula educativa.
- La interdependencia positiva y la responsabilidad individual de cada miembro del grupo escolar, incluso con respecto a otros grupos en el caso de un museo.
- El aprendizaje de habilidades, actitudes e interacciones sociales positivas, como la gestión emocional y la del “cuidado”.
- El reconocimiento público.
- Adaptación a la diversidad mediante la cooperación.

El trabajo colaborativo se puede realzar más mediante la sinergia que la creatividad le otorga. En este caso se podría aludir a una “creatividad colaborativa” (Vass, 2007) que puede potenciar el papel de los contenidos utilizados en los programas. Cuando la creatividad se vuelve colaborativa, se compone la motivación del grupo respetando la libertad individual, a la vez que se produce una autorregulación del grupo para que cada uno colabore con su parte de forma adecuada. En este sentido, la creatividad colaborativa es más potente para socializar que la individual. Por esta razón, en el programa educativo diseñado que se explica a continuación, se incluyeron actividades con ambas formas de creatividad: colaborativa e individual.

2. Metodología

La metodología utilizada se considera también innovadora por su sincretismo. Parte del método generado proviene de la “cultura visual” establecida, entre otros autores, por Hooper-Greenhill (2005, p. 108) en su consideración de la relación entre el objeto y el sujeto que lo contempla como fuente de la interpretación de su significado. Esta autora cree que el objeto puede “hablar a los ojos” y que “el aprendizaje a través de lo visual era más eficaz que el aprendizaje a través de las palabras” (Hooper-Greenhill, 2005, p. 14) y que “Esto se centra directamente en los procesos de interpretación y en las formas en que los objetos adquieren significado” (Hooper-Greenhill, 2005, p. 108).

Este método requiere utilizar los “objetos reales” (Hooper-Greenhill 2005, p. 14) que contiene un museo, porque permiten una mayor significación en lo experimental. Además, estos objetos en ocasiones generan experiencias significativas ya que “...pueden producir fuertes reacciones, y se impregnan de significado, a veces de forma inesperada” (Hooper-Greenhill, 2005, p. 110).

El sincretismo incorpora la metodología cooperativa (Díaz-Aguado, 2018) y la creatividad, que puede ser considerada en sí mismo una metodología, al menos en la forma en que se ha desarrollado en el programa que se expone a continuación.

3. Experiencia del programa educativo “256 colors, after Vik Muniz”

Con los antecedentes anteriormente expuestos, el Área Educativa del Museo Universidad de Navarra diseñó en mayo de 2020 un programa que perseguía la consecución de varios **objetivos** educativos. De entre ellos cabe remarcar los siguientes:

- En primer lugar, esta actividad buscaba proporcionar experiencias de aprendizaje significativas (Willis, 2017), tratando de converger la teoría con la práctica.
- Fortalecer la experiencia contemplativa, intentando establecer un diálogo visual entre el visitante y la obra para pasar de una conexión visual a una conexión experiencial.
- Estudiar el poder de una obra de arte para facilitar el reconocimiento de las emociones y la gestión de las mismas.
- Desarrollar la inteligencia creativa mediante el aprendizaje situado a situaciones y contextos concretos.
- Fomentar el museo inclusivo desde el respeto a las normas sociales en el contexto museístico generadas por el COVID-19.
- Entender el papel individual y grupal y sus interacciones en la educación para el valor del cuidado.

El programa educativo “256 colors, after Vik Muniz” se diseñó con la intención de realizar en la sala de talleres educativos del Museo y de forma colaborativa una reproducción a doble escala de la obra “256 colors, after Gerhard Richter” (2015), del artista brasileño Vik Muniz (São Paulo, 1961).

El programa se dirigió a la población escolar de educación primaria (6-12 años) como **público objetivo**, tanto de centros educativos públicos como concertados, teniendo en cuenta la adaptación de los participantes elegidos en base a los componentes propuestos por Beard y Mounir (Falk, 2009, p. 46) en cuanto a la motivación de los visitantes, así como el reto educativo que la actividad suponía para ellos o el componente estético. En su diseño se tuvo muy presente la inclusividad, lo que permitió la participación de centros de educación especial. Se diseñó como un proyecto de aprendizaje colaborativo (Gokhale, 1995) en el que la participación jugaba un papel determinante, ya que el alumnado era quien tenía que realizar la obra, buscando conseguir la experiencia que sugiere Dewey (1949). La idea del proyecto colaborativo en el Museo (Seligmann, 2005, p. 63) incluía enviar una oferta de participación para realizar el proyecto a diferentes centros educativos de educación primaria, de acuerdo con el enfoque propuesto por Filippoupoliti y Sylaiou (2015). Así se podría realizar una instrucción inclusiva e integradora, que valorase la participación de cada uno con sus propias características y diferencias, en el sentido que propone Hooks (1994, p. 8) en el intento de proporcionar experiencias significativas en el entorno museístico (Olds, 1990).

Debido a las circunstancias contextuales generadas por la pandemia COVID-19, el diseño del programa el Museo previó su realización en dos **escenarios**:

- Escenario 1. Presencialidad: los escolares pueden realizar el programa en el Museo. Realización de visita presencial a las salas del Museo y actividades en el espacio de talleres educativos del Museo. Los escolares están sujetos a todo el protocolo de medidas de prevención de la pandemia COVID-19: hidrogel, mascarilla, distanciamiento, aforos limitados en salas, desinfección de material utilizado. Como se aprecia, el Museo Universidad de Navarra ha creado el concepto “Museo seguro” para garantizar el mínimo riesgo de contagio biológico.

MONOGRÁFICO

- Escenario 2. No presencialidad: imposibilidad de los escolares de acudir físicamente al Museo. Conexión con el aula en el centro educativo. Realización de visita virtual a las salas del Museo. La visita virtual conlleva la utilización de un estabilizador de imagen que se conecta a un dispositivo móvil. Utilizando la aplicación informática “Google Meet” se ha realizado una conexión en tiempo real con el centro educativo. El centro educativo proyectaba en el aula en formato de pantalla grande la visita realizada por los educadores del Museo. Esta circunstancia permitía un alto nivel de interacción de imagen y sonido. El alumnado podía intervenir para realizar preguntas o sugerencias y el personal educativo del Museo podía de la misma manera responder a estos intereses. Los educadores del Museo realizaban a su vez diferentes preguntas al alumnado que el profesor en el aula se encargaba de dinamizar para que fueran contestadas. A destacar que el personal del Museo a su vez podía ver al alumnado situado en el aula del centro escolar por medio de una webcam incorporada en el ordenador del aula. En el caso de este escenario 2, posteriormente de la visita virtual a las exposiciones se procedió a la realización de las dos actividades educativas propuestas en la instrucción y que también tenían lugar en el propio centro educativo. En este caso el material, totalmente desinfectado, se llevaba al centro educativo y una vez finalizado el programa, se recogía, esterilizándolo de nuevo, y se colocaba en el panel colaborativo en la sala de talleres educativos del Museo.

Cabe destacar que en esta modalidad escenario 2 el equipo del Museo ha flexibilizado la temporalización programada a las diferentes necesidades de cada centro educativo participante. De este modo en muchas ocasiones se ha procedido a realizar el conjunto de la programación en dos sesiones programadas en días diferentes.

Mediante este diseño realizado en mayo de 2020 se trataba de adelantarse a las incertidumbres con las que el ecosistema educativo ha tenido que enfrentarse para el comienzo del curso en septiembre de 2020-2021. Así, para poder realizar de forma adecuada las diferentes actividades, especialmente la visita virtual en el caso de escenario 2, el equipo educativo del Museo utilizó los siguientes **recursos**: aprendió a manejar los softwares “Google Meet” y “Zoom”, para realizar reuniones virtuales. Se necesitó un estabilizador de imagen para proporcionar calidad a las conexiones con los centros educativos. Se quería evitar así la incomodidad que

el movimiento del dispositivo móvil podría generar en el alumnado situado en el aula. Esta posibilidad requirió de una coordinación con el centro educativo tanto de materiales como de tiempos. Asimismo, el aula del centro educativo debía disponer de ordenador, proyector y acceso a internet que posibilitase la comunicación en tiempo real con el Museo.

Para la reproducción de la obra a escala de “256 colors, after Gerhard Richter” se colocó un panel magnético de 6,40 metros de largo y 3,52 metros de alto en la pared principal del espacio de talleres educativos del Museo. Los objetivos del proyecto requerían además que participase el máximo número de escolares de forma colaborativa para que, además de la experiencia individual, la experiencia grupal y los lazos de interdependencia fueran patentes, simulando una experiencia de convivencia, al igual que debe ocurrir en nuestra sociedad. Por eso la obra se dividió en 256 cuadrículas rectangulares, una correspondiente a cada color. El material utilizado fue el plástico magnético flexible, que permitía quedarse pegado de forma magnética en la pared. Para conseguir la textura granulada que el artista Vik Muniz ha dado a su obra, se utilizó moqueta, que se pegaba a cada una de las 256 fichas magnéticas. La pintura utilizada para dar el color a cada ficha fue la témpera.

El programa se **calendarizó** entre el 24 de septiembre y el 21 de diciembre de 2020. En mayo se realizó su difusión, principalmente vía email, a 150 centros educativos y se abrió el periodo de inscripción.

3.1. Actividades

Todas las actividades se diseñaron bajo un modelo de participación e implicación personal en el proceso creativo, en sus aspectos formales, materiales y de contenido. Las actividades diseñadas fueron las siguientes:

- Actividad 1. Introducción: bienvenida, explicación de normas, situación COVID-19 y emociones.
- Actividad 2. Visita a la exposición del artista Vik Muniz y contemplación de la obra “256 colors, after Gerhard Richter” (2015).

MONOGRÁFICO

- Actividad 3. Realización de mural colaborativo “Los 256 colores del COVID-19”: se entrega una pieza del mural a cada escolar y tiene que elegir el color que represente la emoción con la que están viviendo la situación generada por el COVID-19. Cada alumno/a debe pintar el rectángulo de moqueta asignado de un solo color, si bien se pueden realizar tantas mezclas como se desee con carácter previo a la aplicación del color final.
- Actividad 4. Realización de una historia creativa sobre la situación COVID-19 en un cuadernillo desplegable que conservará cada escolar como testimonio del conjunto de las actividades realizadas. Esta historia estará ligada a sus vivencias emocionales, incluyendo el valor del cuidado. Puede haber una unidad temporal, pasado, presente y futuro, y diferentes situaciones contextuales: ámbito personal, colegio, familia, amigos.
- Actividad 5. Puesta en común final.
- Actividad 6. Despedida: Recapitulación y gestión emocional en tiempo COVID-19.

En los siguientes párrafos se plantea la finalidad de las actividades detalladas anteriormente. La actividad de la historia creativa recoge las ventajas educativas de la expresión personal libre (Freedman, 1998, p. 77; Lovgren y Karlsson, 1998, p. 91) también para desarrollar una cultura alineada de la identidad personal y comunitaria.

Con la realización de la visión emocional personal y la construcción de la visión emocional colaborativa se ayudaba a empatizar con las diferentes vivencias emocionales resumidas en un solo color. Así se ayuda a conocer la dimensión emocional de las personas y su gestión de forma adecuada frente al grupo.

Con la puesta en común de la historia creativa se trata de generar empatía desde el área cognitiva sobre los cambios que la pandemia COVID-19 genera realizando la representación individual de estos cambios de forma creativa, a través del arte.

3.2. Educador/a como facilitador/a

Para conseguir una actividad creativa libre de condicionantes es requisito indispensable que el educador o educadora asuma un rol de supervisión, de no interfe-

rencia en el proceso creativo (Lovgren y Karlsson, 1998, p. 96). Por eso en las actividades creativas, tanto colaborativa como individual, el educador/a o profesor/a se transformó en facilitador/a (Jeffrey, 2003) y no intervino en la autorregulación del grupo a no ser que se produjera un conflicto.

En la actividad de la visita a la exposición de Vik Muniz el educador/a resaltaba algunas obras para trabajar el reconocimiento de las emociones, como “Medusa Marinara (1997)”, “Frankenstein (2004)” o “Classroom (2014)”. De esta forma, mediante la vision de objetos reales se pretendía obtener experiencias sobre las emociones más significativas.

Por lo demás, conviene apuntar que la **duración** de la instrucción, incluidas la realización de la actividad mural, la realización de la historia creativa y la visita a las colecciones del Museo para contemplar las obras, era de dos horas.

El programa se diseñó así para focalizar en el proceso creativo (Hargreaves, 1991, p. 179), en el que todos los centros podían comprobar su avance en el marco del proyecto colaborativo, tanto en su labor individual como de grupo escolar; es decir, “yo contribuyo un poco, pero entre todos podemos avanzar más”. No obstante, también se diseñó para focalizar en el resultado final y que cada participante experimentara: “yo contribuyo un poco, mi colegio avanza un poco más y entre todos podemos finalizar la obra”. De este modo, se buscaba una asimilación en la construcción social del efecto emocional del COVID-19, y la potenciación del valor cuidado que ha generado. Además, se incorporaba el factor individual y el social, facilitando la mutua construcción de significados (Hargreaves, 1991, p. 188; Agirre, 2005) a través de la experiencia estética y de conectar las artes y su poder moral con la vida común y la cultura (Dewey, 1949, pp. 288 y 307), integrando la gestión del mundo emocional y el valor del cuidado.

4. Resultados

La sesión comenzaba con una primera intervención del facilitador del equipo educativo del Museo en la que explicaba la situación generada por el COVID-19 en general, desembocando en casos concretos de cambios actuales, trabajando el método “de lo general a lo particular”. Posteriormente focalizaba en las emociones, re-

MONOGRÁFICO

pasando las principales emociones primarias y algunas secundarias. Recordaba que somos seres emocionales, que todas las emociones son convenientes y que tenemos que aprender a gestionarlas de forma adecuada, regulándolas. Por último, exponía el concepto de valor y concretaba en el ejemplo del valor del cuidado. Para ello se utilizó la visión de Caduto (1992), adaptada a cada nivel educativo y poniendo el acento en la participación, la diversidad y la ausencia de violencia (Cabezudo y Haavelsrud, 2013), explicando que en el desarrollo de las actividades se iban a tener en cuenta estos aspectos, ya que era un proyecto participativo e integrador de la diversidad y donde las conductas agresivas no tenían cabida; al contrario, se primaban las conductas de la ayuda y el cuidado, ya que todos estábamos “en el mismo barco” en esta situación de pandemia. Para aproximarse al valor del cuidado se utilizaron otros valores relacionados como son el respeto (Camps, 1994) y el amor (Caduto, 1992), ya que el cuidado podría definirse como respeto más amor e implica un “me importas”. Para la explicación del concepto valor, en todos los casos se utilizaban ejemplos concretos, adaptados a cada nivel educativo, en diferentes contextos (familiar, escolar y social), y se hacía referencia al bienestar emocional que causa vivir con el cuidado de las personas, en contraposición con el malestar que genera el conflicto y la falta de respeto y de cuidado.

Una vez terminada esta actividad se procedía a presentar al artista Vik Muniz y a realizar la visita a la exposición para contemplar sus obras, focalizando en “256 colors, after Gerhard Richter” objeto de la actividad principal del programa. Delante de la obra se sentaba al alumnado y se realizaba una actividad de “visual thinking” (Arnheim, 1969) (figura 1) con tres fases:

- Fase 1. Contemplación de la obra.
- Fase 2. Descripción de la obra.
- Fase 3. Interpretación de la obra.

Para las fases 2 y 3 se realizaban preguntas abiertas “open-ended questions” que permitían la participación, la negociación y puesta en común de los diferentes significados que la obra suscitaba para cada escolar.



Figura 1: *Actividad de visual thinking delante de la obra "256 colors, after Gerhard Richter"*

Ya de regreso, en la sala de talleres educativos del Museo o en el centro educativo en el caso del escenario no presencial (ver figura 2), se explicaba a los participantes el contenido de la actividad 3 y se les asignaban los rectángulos que tenían que pintar, eligiendo un color que representara su situación emocional frente al COVID-19. En este momento se les proporcionaban los recursos pictóricos necesarios para llevar a cabo de manera autónoma su trabajo: pieza rectangular magnética, moqueta, témperas, soportes para la mezcla, pinceles, brochas y rodillos.



Figura 2: *Actividad de creatividad colaborativa situada en el centro educativo*

MONOGRÁFICO

Una vez terminada esta actividad, se procedía a repartir el material de la actividad número 4, que consistía en la elaboración de una historia creativa sobre la situación COVID-19 ligada a sus vivencias emocionales que incluyera el valor del cuidado (ver figura 3 y figura 4).



Figura 3: Realización de la actividad individual creativa sobre las emociones y el cuidado



Figura 4: Resultado de la actividad individual creativa sobre las emociones y el cuidado

Finalmente, se llevaba a cabo la actividad 5, que consistía en una puesta en común de los trabajos de los participantes, y se volvía a incidir en los valores de respeto, amor y cuidado. Tras ella, se les agradecía su colaboración y se les invitaba

a venir a la conclusión de la instrucción educativa, cuando el mural con la obra colaborativa estuviera terminado, para realizar una contemplación de la misma y reflexionar sobre los colores de la obra (no pudo ser,, pero se envió una newsletter de agradecimiento a los participantes con la imagen del mural terminado). Por último, se realizaba la actividad 6 de despedida (figura 5 y figura 6).



Figura 5: Actividad de despedida



Figura 6: Mural colaborativo "Los 256 colores del COVID-19" terminado por los escolares

5. Discusión

El programa se diseñó respetando el hecho de que el significado “es producido por los visitantes del museo desde su propio punto de vista, utilizando las habilidades y conocimientos que puedan tener, según las demandas contingentes del momento, y en respuesta a la experiencia ofrecida por el museo” (Hooper-Greenhill, 2005, p. 5). Por lo tanto, se intentó envolver la experiencia con un significado, consciente de que el proceso de interpretación activa es complejo y requiere un contexto apropiado para que los participantes puedan conectarse con la experiencia propuesta y concentrarse en ella (Hein, 2000, p. 66).

Asimismo, la instrucción educativa fue planteada teniendo en cuenta que “los fenómenos de educación artística están conectados con otros acontecimientos sociales, políticos, artísticos y educativos que crean cuerpos de conocimiento y una red estructural que proporciona un nivel de comprensión que influye más allá del contacto del campo” (Hernández, 1998, p. 59). En este caso, siguiendo la idea precedente, se pretendió conectar la educación artística con el acontecimiento social generado por la pandemia COVID-19.

En el proyecto participaron 23 centros educativos, incluido uno de educación especial, con un total de 704 alumnos y alumnas. Las edades de los escolares se encontraban entre los 6 y los 12 años.

Cabe destacar la gran motivación que despertó entre los participantes el hecho de reproducir una obra del artista Vik Muniz, pero reinterpretada por ellos. Se constató mediante observación directa de las expresiones verbales de los participantes durante la actividad. Esta motivación era aprovechada por los facilitadores para focalizar más en el concepto de la gestión emocional y del valor del cuidado. A la finalización de la actividad, el alumnado en general verbalizaba su satisfacción con las actividades realizadas.

Los diálogos observados en los escolares ofrecen una clara evidencia del pensamiento impulsado por la emoción que inspiró el COVID-19 y canalizó el flujo creativo de ideas que se plasmó fundamentalmente en imágenes discursivas con contenido emotivo que apoyaban la generación personal de la historia COVID-19.

La participación fue más allá de cada grupo escolar o cada centro escolar. Eran muchos centros educativos los que se involucraron en el proyecto. Esta visión multicolaborativa influyó en que cada escolar no solo se responsabilizaba de su parte frente al resto de su clase, sino frente al resto de grupos implicados en la realización del mural, lo que estimulaba todavía más la interacción social, ya que la participación excedía a la propia clase y al propio centro educativo.

El clima positivo generado por la tipología de las actividades creativas y colaborativas y el contexto museístico posibilitaron que entrasen en juego valores como la “amistad” (Miell y MacDonald, 2000) que precisamente lleva asociado el valor del “cuidado”, uno de los objetivos del programa.

En lo que respecta a la evaluación de la gestión emocional durante el COVID-19, cabe destacar la naturalidad con la que los escolares afrontan la situación, no siendo complicado que elijan un color para representar su estado emocional. En cuanto al valor “cuidado” puede decirse que su evaluación no es fácil, más tratándose en una instrucción de solo dos horas de duración, pero sí que se puede destacar la buena disposición de los escolares a participar en el cuidado de la comunidad educativa, entre otras cosas, acatando las normas impuestas por la pandemia. La evaluación del programa se realizó mediante encuestas de satisfacción al profesorado acompañante, con una media de 9.1 sobre 10, lo que da idea de la alta motivación y alta eficacia para la realización de las actividades, y para trabajar sobre la situación emocional generada por el COVID-19 y el valor “cuidado”.

6. Conclusiones

La interpretación y reflexión realizada en base a los resultados obtenidos nos lleva a las siguientes conclusiones:

- El potencial educativo inherente al arte contemporáneo, por ejemplo, la obra “256 colors, after Gerhard Richter” (2015) del artista Vik Muniz, puede favorecer el aprendizaje de la gestión emocional y de valores como el cuidado. En el área de la educación en museos, la investigación sobre la educación en valores (como puede ser el valor “cuidado”) es un posibilitador campo de

MONOGRÁFICO

interés para los visitantes de un museo. La utilización de objetos reales en las diversas exposiciones puede ayudar en esta intención. La experiencia de pintar la obra de Muniz de forma colaborativa y a gran tamaño pudo proporcionar experiencias significativas de vida (SLE) entre los usuarios; experiencias largamente recordadas, que llevan asociadas la emotividad y la visión del cuidado tanto de forma individual como colectiva, no solo dentro de un mismo aula o centro educativo, sino conjuntamente con muchos otros centros educativos.

- El proyecto colaborativo ha contado con una alta participación y ha sido valorado muy favorablemente por los centros educativos, lo que indica el interés que en la actualidad despiertan en nuestra sociedad las posibilidades educativas que presenta la pandemia del COVID-19.
- Pensando en la continuidad futura de la investigación sobre programas educativos que trabajen específicamente la creatividad, consideramos oportuno destacar cómo este tipo de experiencia favorece la configuración de la propia identidad personal, desarrollando áreas cognitivas, emocionales y valores como el cuidado y fomentando la interacción con los demás miembros de la comunidad.
- Si bien los resultados obtenidos requieren ser contrastados con muestras más amplias y diversas, podemos concluir que los escolares que han participado en el programa han sido capaces de poner su creatividad en juego y han potenciado habilidades que posiblemente podrán aplicar en otras materias del currículo escolar.

Referencias

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética* (2ª ed.). Editorial Octaedro S.L.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. State University of California Press.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. Penguin Books.
- Burnham, R. & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art Museum. Interpretation as experience*. Getty Publications.

- Cabezudo, A. & Haavelsrud, M. (2013). Rethinking Peace Education. *Journal of Conflictology*, 4(1), 3-13.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Alauda Anaya.
- Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4(4), 369-382. <https://doi.org/10.1080/1350462980040402>.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Chawla, L. (2001). Significant Life Experiences Revisited Once Again: response to Vol. 5 (4) 'Five Critical Commentaries on Significant Life Experience Research in Environmental Education.' *Environmental Education Research*, 7(4), 451-461. <https://doi.org/10.1080/13504620120081313>.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Aguado, M.J. (2018). *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Santillana Activa.
- Duckworth, C.L., Allen, B., & Williams, T.T. (2012). What do students learn when we teach peace? A qualitative assessment of a theater peace program. *Journal of Peace Education*, 9(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/17400201.2012.664548>.
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-17. [revista.unam.mx. http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm)
- Falk, J.H. & Dierking, L.D. (1992). *The Museum Experience*. Whalesback Books.
- Falk, J.H. (2009). *Identity and the museum visitor experience*. Left Coast Press, Inc.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 317-327. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_09.
- Filippopoliti, A. & Sylaiou, S. (2015). Museum education today: creative synergies and pedagogic innovations in multicultural contexts. *Museum & Society*, 13(2), 119-122.
- Freedman, K. (1998). The importance of modern art and art education in the creation of a national culture. En K. Freedman & F. Hernández (Eds.), *Curriculum, culture, and art education: comparative perspectives* (pp. 79-90). State University of New York Press.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. New York: Teachers College & NAEA Foundation. *The*

- Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-enter/audiencedevelopment-for-the-arts/strategies-for-expanding-audiences/Documents/Getting-PastIts-Not-For-People-Like-Us.pdf>
- Grau, R. & García-Raga, L. (2017). Learning to live together: a challenge for schools located in contexts of social vulnerability. *Journal of Peace Education*, 14(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>.
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1). Virginia Tech. University Libraries. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Open University.
- Hernández, F. (1998). Framing the empty space. Two examples of the history of art education in the Spanish political context. En K. Freedman & F. Hernández (Eds.), *Curriculum, culture, and art education: comparative perspectives* (pp. 59-74). State University of New York Press.
- Hargreaves, D.J. (1991). *Infancia y educación artística*. Morata.
- Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge.
- Hein, H.S. (2000). *The Museum in transition. A philosophical perspective*. Smithsonian Books.
- Hein, G.E. (2012). *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*. Left Coast Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Trea.
- Hooper-Greenhill, E. (2005). *Museums and the interpretation of visual culture*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Jeffrey, B. (2003). *Creative learning and student perspectives*. S.l.: The Open University. <http://opencreativity.open.ac.uk>.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. En R.M. Gillies, F.F. Ashman & J. Terwel (Eds.), *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9-37). Springer.

- Kagan, S. (2013). *Cooperative learning structures*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan. <https://www.kaganonline.com>
- Kristinsdóttir, A. (2017). Toward sustainable museum education practices: confronting challenges and uncertainties. *Museum Management and Curatorship*, 32(5), 424-439.
- Lovgren, S. & Karlsson, S.G. (1998). From art making to visual communication. Swedish art education in the twentieth century. En K. Freedman & F. Hernández (Eds.), *Curriculum, culture, and art education: comparative perspectives* (pp. 91-106). State University of New York Press.
- Mackinnon, D.W. (1977). El Individuo Creativo: Su Comprensión desde la Investigación. *Innovación Creadora*, 2(1), 5-13.
- Miell, D., & MacDonald, R. (2000). Children's Creative Collaborations: The Importance of Friendship when Working Together on a Musical Composition. *Social Development*, 9(3), 348-369.
- Novak, J.D. (1977). *A Theory of Education*. Cornell University Press.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Olds, A.R. (1990). Sending them home alive. *Journal of Museums Education*, 15(1), 10-12.
- Pastor, M.I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel Patrimonio.
- Pérez Alonso, P.M. (2009). "Creatividad e innovación: una destreza adquirible". *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 21(1): 179-198.
- Rivière, G.H. (1989). *La muséologie. Cours de Muséologie / textes et témoignages*. Dunod.
- Seligmann, T. (2015). Book and project: Learning Museum. Collaborative Partnerships between Museums, Teacher Training Colleges and Schools. En *Nordic Inspiration— Fresh Approaches to Museum Learning*, MID Magazine, 33. [Ne-mo.org](http://www.ne-mo.org). [http://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/topics/Learning/NORDIC_INSPARATION - FRESH APPROACHES TO MUSEUM LEARNING.pdf](http://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/topics/Learning/NORDIC_INSPARATION_-_FRESH_APPROACHES_TO_MUSEUM_LEARNING.pdf)
- Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence*. Simon & Schuster.
- Sternberg, R.J., & O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice-Hall.

MONOGRÁFICO

- Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity. The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 107-117
- Willis, A. (2017). An education for peace model that centres on belief systems: the theory behind the model. *Journal of Peace Education*, 14(3), 310-324, <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1365697>.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies. Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.



Este obra está bajo una licencia de [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).