



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

# Educación y comunicación del patrimonio. Una mirada al desarrollo del potencial creativo en la infancia

*Abel Ponce Delgado  
Karima Oliva*

Existen infinidad de conceptos y concepciones, más o menos logrados, sobre lo que es y cómo entender o estudiar la creatividad, lo cual trae consigo la ausencia – hoy por hoy – de un marco único de referencia para este ámbito de estudios. Es por ello que no asumimos un concepto único, sino más bien un eje conceptual que nos sirve de punto de partida y continuo elemento de diálogo y reflexión a lo largo del presente artículo (Csikszentmihalyi, 1998; 2014; Runco, 2011; 2017; Doyle, 2019).

Hablar de creatividad supone hacer referencia a una persona o grupo, que tiene un conjunto de características singulares a partir de las cuales y en determinadas condiciones, ejecuta un proceso crítico, el cual lleva a la elaboración de un producto que resulta nuevo y valioso, en alguna medida, para su contexto micro o macrosocial (Ponce, 2014).

Dejamos entonces las cosas claras desde el comienzo: cuando hablamos de creatividad en la infancia, nos referimos a un proceso complejo en el que están implicados: el niño como sujeto creador y sus características singulares, adquiridas y aprendidas a lo largo de su historia de vida; la puesta en práctica de dichas características y habilidades en un proceso práctico concreto que siempre lleva a la elaboración de un producto. Todo ello enmarcado en un contexto particular que dota de sentido y singularidad al proceso (Ponce, 2014; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi; Wolfe, 2014; Harrington, 2018).

Ahora bien, la creatividad no se agota en el momento de elaboración del producto, sino que continúa viva como acto de comunicación y socialización. En este sentido, tendríamos que tener en cuenta las mediaciones de tipo cultural, social, históricas y económicas del escenario donde se da el proceso creativo, pues la creatividad no es en abstracto, ni enajenación de lo social, sino parte constitutiva y constituyente de su entramado.

Retomando nuestra idea inicial y desde el punto de vista conceptual, destacamos y entendemos la creatividad como proceso cultural, asumiendo la concepción del grupo como sujeto creativo.

De esta forma el acto creativo no se constituye a partir de recombinaciones aleatorias de nuevas ideas, sino recombinaciones significativas de esas nuevas ideas. Se constituye como reflejo de una posibilidad de expresión de un complejo proceso histórico, donde el grupo entendido como espacio y como sujeto creador, deviene en intérprete del mismo (Ponce, 2014; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi; Wolfe, 2014; Runco, 2017).

Resumiendo nuestro eje conceptual podemos decir que entendemos la creatividad como proceso o proyecto cultural de generación de ideas o espacios desde donde se resignifican y negocian los símbolos culturales, dando lugar a la emergencia de nuevos espacios de sentido. Todo ello se da en un complejo entramado de mediaciones histórico-sociales, donde el niño y la niña intervienen desde sus vivencias y experiencias como intérpretes y gestores del proceso (Ponce, 2014).

## Museo e Infancia: aprendizaje situado como vehículo para el desarrollo de la creatividad

Como ha señalado Hernández Cardona (2003), el concepto patrimonio es polisémico y experimenta un continuo proceso de resignificación conceptual que se va actualizando según el momento histórico y las funciones sociales que va adquiriendo (Ponce, 2014; Santacana; Martínez; Asensio, 2017).

Sin lugar a duda, una de las misiones fundamentales de un museo es garantizar la salvaguarda y preservación del conjunto del patrimonio, encargándose a su vez de efectuar los estudios científicos necesarios para su comprensión y determinación del sentido. Pero ello no debe ser en detrimento, como observamos en no pocos casos, de su otra misión fundamental: difundir, transmitir o comunicar los valores de dicho patrimonio, dotándoles de un sentido cultural para las nuevas generaciones. (Taylor; Neil, 2008; Santacana; Martínez; Asensio, 2017).

La función del museo consiste en difundir conocimientos y presentar colecciones al público, a personas de todas las edades y orígenes, para que participen y promuevan el saber y la cultura. Por esa razón es importante que todas las actividades del museo estén al servicio del público y de su educación (Santacana; Martínez; Asensio, 2017).

La no existencia de un corpus teórico en este campo se convierte en una potencialidad en sí misma, favoreciendo dicho proceso. El conocimiento se construye desde lo multidisciplinar, tomando referentes teóricos desde la pedagogía, la didáctica, la psicología, la sociología, la antropología o las ciencias de la comunicación.

La falsa idea de que los objetos patrimoniales o artísticos tienen su propio código interpretativo, capaz por sí mismo de llegar al individuo, ha convertido, en no pocos casos, a los museos en una especie de texto críptico solo descifrable para unos pocos entendidos en el tema, donde no se tiene en cuenta la necesidad de establecer mediaciones comunicativas.

El marco teórico de lo que aquí definimos como aprendizaje informal ha tenido varias denominaciones, que de una forma u otra permanecen en los distintos estudios que sobre el mismo se hacen en el contexto de los museos. Así, por ejemplo, en la literatura podemos encontrar estudios que hacen referencia al aprendizaje situado (Claxton, 1984; Lave, 1991), al aprendizaje contextual (Gardner, 1991; Schauble; Glaser, 1996) o los denominados *free choise learning* (Falk; Dierking, 2000, 2002; Falk; Heimlich; Foutz, 2009).

Desde esta perspectiva, el centro del análisis no está tanto en la cuestión de si el aprendizaje se da dentro o fuera del aula, sino en entender el aprendizaje como un proceso situado (Lave, 1991) o contextualizado (Schauble; Glaser, 1996), dentro de un enfoque del aprendizaje cada vez más holista, que tiene en cuenta los aspectos cognitivos, conductuales y emocionales (Greeno, 1980). No obstante, hay que tener en cuenta que la contextualización de los aprendizajes en situaciones naturales favorece la aparición y la coordinación de los diferentes procesos en unas experiencias de aprendizaje más ricas y complejas, constituyendo “un aprendizaje de banda ancha” frente a un aprendizaje clásico más estrecho y dirigido.

Los aprendizajes informales incluyen en sus programaciones espacios de negociación de significados de nuevos contenidos y sistemas de interacciones complejas que pueden ser facilitadores para el desarrollo del potencial creativo infantil.

Un buen acercamiento a la problemática planteada nos lo brinda el modelo contextual del aprendizaje (Falk; Dierking, 2000; Falk; Storksdieck, 2005; Falk; Heimlich; Foutz, 2009), que nos permitirá más adelante avanzar sobre nuestro interés fundamental: el desarrollo del potencial creativo en la infancia y sus particularidades en el escenario de los museos.

En general los autores que trabajan este modelo van a destacar tres niveles o contextos de análisis: el contexto personal, el sociocultural y el físico (Falk; Dierking, 2000; Falk; Storksdieck, 2005; Falk; Heimlich; Foutz, 2009).

## El diseño de la actividad creadora: entre el mandato del mercado y la escucha a niños y niñas como sujetos creativos

Existe una distancia conceptual entre los gestores encargados de concebir y diseñar las actividades en los museos y los facilitadores de estas, es decir, los encargados de ejecutarlas. Los gestores lo piensan como un proceso de resolución de problemas y los ejecutores como un proceso que debe ser divertido. Todo esto trae consecuencias a la hora de valorar los resultados de un taller (Ponce, 2014; Gil et al., 2018).

El proceso de evaluación de la actividad se realiza mediante encuestas de satisfacción al público participante y ello define si solicitan que se mantenga una actividad o no. Volvemos a ver la idea de concebir el proceso de educación y comunicación del patrimonio, sobre todo desde nuestra visión sobre la creatividad, como un proceso de carácter empresarial donde la satisfacción del cliente es el objetivo último y más importante para alcanzar (Ponce, 2014; Masachs; Maroto; Berciano, 2017). Esto está en relación con el hecho de que el discurso político va calando progresivamente la visión del proceso creativo como iniciativa emprendedora. Se observa un marcado acento en la visión empresarial de la identificación y posterior explotación de una oportunidad de negocio.

Se sigue pensando en una agenda *para todos* que llegue a la mayor cantidad de público posible, con un marcado carácter social, pero sin hacer distinciones de otro tipo. Quedan por fuera toda posibilidad de ofrecer espacios y actividades más abiertas y pensadas para un tipo de público infantil más motivado e interesado con los cuales se podría trabajar de forma diferenciada a favor del desarrollo de su potencial creativo.

Sin embargo, dentro de las tendencias generales, identificamos espacios con un gran potencial de transformación de estas prácticas. Los museos de ciencia por su parte tienen determinadas actividades en su agenda que se trabajan como proyectos con algunos colegios que así lo demandan, poniendo especial interés en el contexto inmediato del niño, lo cual puede ser un camino interesante para un futuro desarrollo de la actividad.

Pero son actividades que no se integran como estrategia dentro de la agenda institucional, ni tienen un seguimiento o sistematización al respecto. Aun así, es de destacar, pues son actividades que sí cumplen en buena medida lo que aquí venimos defendiendo y pueden promover la creatividad en los niños. En cualquier caso, sería necesario sistematizar dicha experiencia, pero no encontramos registros necesarios para desarrollar ese objetivo, por lo cual solo podemos señalarlo y recomendar para estudios posteriores en dicha institución.

En el caso de los monitores del CaixaForum, en su gran mayoría profesionales de alguna manifestación artística y muy relacionados con el mundo educativo, el trabajo con los niños lo realizan siguiendo unos principios que propician el aprendizaje creativo y que como veremos más adelante, enriquecen mucho el diseño de la actividad.

En los museos de ciencia pasa de forma similar, son educadores y profesionales asociados al perfil del museo, pero no tienen ese plus de formación artística que sí tienen los del CaixaForum, lo cual implica cierta diferencia en la naturaleza y estructura de la actividad con implicaciones en los resultados de la misma.

Los facilitadores entrevistados coinciden en que lo primero es que los niños encuentren la oportunidad de estar mentalmente activos. Hacer que la actividad no sea meramente de ocio y divertimento, sino que les invite a pensar. No es fijar la atención porque es divertida la actividad, sino también porque resulta interesante aprender lo que se está proponiendo. A su vez trabajan los procesos interactivos, la escucha, que vean otras formas de expresión a través del arte, pero un arte que es común y cotidiano para ellos.

En el caso de los niños, para ellos un museo es muy potente, pues entran en contacto directo con los objetos, las imágenes y con su simbolismo o significado. A través de las actividades intentamos provocar y orientar esa observación, a través del juego, pero sobre todo con la idea de hacerles sentir bien. No me atrevería a decir que se consigue, pues es muy poco tiempo de trabajo con ellos. Pero sí se intenta. Diario de campo (Ponce, 2014).

Se visualiza el juego como el lenguaje por excelencia de trabajo con el niño, la motivación como el motor impulsor fundamental y el concebir un balance entre el pasar un rato agradable y divertido, con el acto de estímulo a la creatividad y con el acceso al conocimiento. En esto coincide el equipo de educadores del museo.

Estos profesionales expresan todo su asombro sobre lo que se puede lograr con los niños a partir de unos criterios simples y con pocos estímulos bien relacionados. Al observar los talleres pudimos constatar que una de las claves era el trato con los niños. Tal y como venimos defendiendo en nuestra investigación, se trata al niño como persona y no como sujeto en desarrollo. Este particular es clave para potenciar la creatividad en los niños.

## El dominio de las prácticas.

### Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis

Estudiamos, en los tres museos, 30 talleres, con un total de 157 observaciones. Los talleres estaban dirigidos a nuestro grupo poblacional objeto de estudio: escolares en las edades comprendidas entre los 8 y 11 años de edad. En cuanto al formato, la mayor parte de los talleres se llevan a la práctica en los espacios expositivos. En cuanto al diseño todos son similares. Un primer momento de introducción al tema, luego el desarrollo planteando alguna actividad y el momento de resolución de la actividad con una puesta en común de la misma (Ponce, 2014).

Con respecto a los diseños de los talleres, pudimos constatar que se trabaja correctamente la *fluidez*. Existe oportunidad para que el niño asocie los contenidos del taller a su vida cotidiana, se trabaja la sensibilidad al tema mediante preguntas, hay un tiempo para la estimulación previa de la tarea y se trabaja con diversos materiales. La *flexibilidad*, en cambio, dependerá más de las habilidades y capacidades del facilitador. Esto se debe fundamentalmente a la gran carga de contenidos que suelen tener estos talleres, de tipo técnico y conceptual, y lo marcado que está el recorrido y las acciones a seguir. Si bien existe variedad de materiales con los que trabajar y se trabaja desde visiones múltiples de la tarea, no se da oportunidad a explorar caminos alternativos en la solución de la tarea, todo queda pautado de antemano.

Ejemplo de todo esto son los talleres del CaixaForum *Una fiesta en la cocina* y relatos fotográficos. El primero tiene como eje disciplinar la música y se articula desde un relato, pues está destinado para infantil y primer ciclo de primaria. El segundo se basa en la fotografía como forma de expresión de las artes o la cultura visual, diseñado para niños de segundo ciclo de primaria en adelante.

Ambos talleres tienen un momento introductorio que estimula mucho la fluidez y que rescata las vivencias y experiencias de los niños a partir del contenido propuesto, pero acto seguido se ciñen a un guion demasiado preestablecido de antemano. Se trata de un guion muy cargado de contenidos donde queda poco tiempo para valorar posibles alternativas de solución o explorar el conjunto de ideas que inicialmente salen, por lo cual se ve afectada la dimensión de la flexibilidad.

Otro ejemplo de lo anterior lo constituye el taller *Explorador por un día* del jardín botánico. Este taller comienza con un situarse como exploradores del siglo XVI y XVII e imaginarse viajes a distintos lugares del mundo donde se encuentran diversas especies desconocidas. Con ello se estimula enormemente la fantasía y la imaginación de los niños, dando pie a la metodología de la pregunta y el diálogo, lo cual favorece la fluidez y la motivación, pues así se invita a la reflexión personal, se estimula a los participantes a que se impliquen en el proceso. Con todo ello se logra movilizar los intereses y las preguntas del niño. Una cuestión positiva en estos talleres con respecto a la motivación es que el reto que implica la tarea está acorde con las capacidades del niño.

Pero este taller, al estar tan pautado, se ve afectada la dimensión de la originalidad y la flexibilidad. No hay oportunidad para que se exploren diversas versiones del problema, hay un camino preestablecido al cual se llega de una sola manera, por lo cual las ideas espontáneas son casi nulas y no se refuerzan mucho. El tiempo para que los niños razonen sobre sus propias opiniones y acciones es muy limitado, porque todo el tiempo están recibiendo unos contenidos que no les da tiempo a procesar.

En el MNCN tenemos el caso del taller con todos los sentidos, el cual es un ejemplo palpable de lo anterior. Se trata de ir explorando los distintos sentidos. A la par se van haciendo analogías y metáforas con respecto a aquellos animales que más o que menos desarrollado tienen el sentido que se esté tratando. El taller es completamente experimental y los niños tienen oportunidad de participar y vivir el taller de principio a fin. Todo el tiempo van surgiendo ideas asociadas a cómo perciben los sentidos en su cotidiano de vida y se exploran distintas hipótesis cada vez, todo ello a partir de un conjunto de experimentos en los cuales los niños ven probada o no sus distintas hipótesis.

Como casi siempre ocurre en este tipo de talleres el trabajo con la motivación es el punto fuerte. Se apoyan en el fuerte impacto visual de las colecciones y en la posibilidad de manipular objetos y en la capacidad simbólica que ello representa. Se logra movilizar las preguntas y el interés del niño hacia los contenidos, se incentiva la participación, se adapta el diseño del taller en función de las características o intereses de los participantes.

En el taller *Dinosaurios en acción* tienen la oportunidad de estar en sala, ver directamente la reconstrucción en tamaño real de los dinosaurios e ir contrastando de forma directa los contenidos vistos, tipo de comida según los dientes, los tipos de movimientos según sus pies, el tipo de hábitat según su estatura y fuentes de alimentación etc. Todo ello tiene un fuerte valor motivacional. Luego en sala trabajan distintos conceptos manipulando instrumental de paleontología, lo cual contribuye tanto a esta variable como a las anteriores. En este mismo ejemplo vemos cómo se trabaja el eje de la elaboración. La metodología didáctica ayuda al logro del aprendizaje, los contenidos son adecuados a los participantes, se favorece la expresión de analogías y metáforas y se fomenta el trabajo en grupo.

La categoría originalidad se trabaja y estimula de forma óptima en todos los diseños de los talleres. Diríamos que es el punto de mayor fortaleza para este tipo de diseños asociados a alguna manifestación artística para el caso del CaixaForum o al patrimonio que distingue el perfil de los otros dos museos de ciencia. Promueven la curiosidad y la búsqueda de lo nuevo y lo desconocido, promueven la aparición de ideas nuevas. También la diversidad de recursos empleados estimula el trabajo en esta categoría.

Al encauzar la actividad en este sentido y sobre todo haciendo uso del contexto de referencia de los niños también se incide positivamente en la dimensión de la motivación. Vemos cómo se logra movilizar las preguntas y el interés del niño hacia los contenidos propuestos, el diseño se adapta bien a los intereses de los participantes, se involucra al niño en la ejecución de las actividades. El taller *Inventando mundos* del CaixaForum, juega mucho con el mundo de la imaginación infantil y rápidamente capta su interés y motivación. Se sienten parte del mismo al tener la oportunidad de crear sus propios

conceptos y palabras, tal y como les invita el taller. La marca fundamental es que se les tiene en cuenta más como personas que como sujetos de aprendizajes.

Estos talleres también se distinguen en diseño por cómo trabajan los elementos asociados a la elaboración. Cuentan con una metodología didáctica adecuada que siempre parte de ejemplos concretos, a partir de los cuales los niños van a desempeñar la tarea indicada, unos contenidos apropiados a la edad y que siempre tienen que ver con el contexto inmediato del niño. Se estimula la adquisición de conocimientos y destrezas asociadas a los contenidos que se trabajan, trabajando el nivel de las analogías y las metáforas. En esto destaca el taller *Inventando mundos*, donde el niño comienza creando sus propios conceptos funcionales asociados a su vida real y termina en un ejercicio grupal de creación de una historia con personajes, escenarios etc. Todos los talleres destacan por desarrollar el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo.

La proyección futura es la otra dimensión que junto a la de flexibilidad queda más relegada a un segundo plano. El factor que influye en esto es el mismo: la carga de contenidos y el poco tiempo disponible que en la práctica queda para garantizar esta dimensión. Generalmente en diseño los talleres disponen de 10 minutos para estos fines, es decir, para poner en común todo lo trabajado y desde la práctica sensibilizar sobre el tema trabajado, reforzar el estímulo a la comunicación y aprendizajes grupales y la participación. Todo esto de cara a que el niño recupere los contenidos en un más allá del taller para influir en su propia conducta y con ella en su entorno cotidiano. Este tiempo, que por demás es bien reducido, casi nunca puede cumplirse, pues se llega muy apurado al final del taller y se cierra el mismo como pueda el monitor con muchas prisas.

La diferencia fundamental radica en la variable flexibilidad. Donde los facilitadores potencian la búsqueda de relaciones entre los objetos y los conceptos que se trabajan, así como incentivar a que los niños busquen nuevos enfoques o formas de ver el problema planteado como actividad. El taller *Manos a la obra* del CaixaForum, es un ejemplo de esto. Se trata de un taller que pertenece a la rama de las artes visuales, pero es impartido por una profesional de las artes escénicas que potencia mucho la interpretación y con ello favorece mucho la interacción y participación de los niños. Así, el taller no es solo expresión del niño a través de la plástica y el movimiento, sino que potencia en buena medida la flexibilidad al establecer un diálogo constante con los niños y sus ideas alternativas sobre los temas trabajados.

## A modo de conclusión

Se observa un cierto reduccionismo intencionado al entender la creatividad como *iniciativa emprendedora*, dimensión que cristaliza un *espíritu emprendedor* siempre entendido como oportunidad de negocio. Esta polarización conceptual trae muy serios problemas en el desarrollo de la investigación en este ámbito, repercutiendo a su vez en posibles desarrollos en otros contextos del sistema sociopolítico y económico del país.

Misión educativa del museo como uno de los cuatro pilares básicos en la concepción de este tipo de institución, pero con mucho la menos atendida y menos desarrollada. La educación en museos por tanto se constituye como un campo que se nutre desde la práctica y que hoy tiene muy poca reflexión teórica y sistematización de su muy rica y diversa experiencia.

El campo de estudios sobre creatividad en España es el más desarrollado y estructurado de los escenarios estudiados (Ponce, 2014). Con un amplio historial de relaciones y colaboraciones a nivel internacional, ha sido un campo enfocado a los estudios aplicados, con una fuerte incidencia en el sector educativo. Desde el ámbito académico la preocupación fundamental radica en los enfoques teóricos y metodológicos. En otros ámbitos el interés fundamental radica en la resolución de problemas, con una amplia expresión del pragmatismo e instrumentalismo en el ámbito de la empresa.

Se identifican tres factores que pueden estar en el origen de cierto nivel de desconexión entre los estudios sobre la creatividad y la práctica que se desarrolla en este escenario: poco reconocimiento académico del campo, poca comprensión por parte de los decisores y gestores de políticas públicas de educación y cultura sobre el tema de la creatividad y dimensión económica del tema. Esto último se refiere tanto a la ausencia casi total de financiamiento para la investigación como a todo un sistema simbólico de tipo mítico que tejen sobre este ámbito otros campos profesionales a los cuales si se les dedica ingentes recursos y que provocan esta desconexión.

Los datos obtenidos nos muestran a la educación en museos como un campo en formación con mucha práctica, pero poca sistematización y reflexión teórica.

Se constata el problema que trae para la actividad educativa la externalización del servicio (Masachs; Maroto; Berciano, 2017). Los tres museos presentan estrategias diversas para gestionar esta problemática, pero en todos se observan problemáticas asociadas y que dificultan la comunicación entre los gestores de la actividad, encargados del diseño, y los facilitadores de la misma, encargados de su puesta en práctica.

Los museos organizan su agenda educativa en función del nivel de escolaridad, formato de trabajo y contenidos temáticos. No existen programas o actividades dentro de la agenda específicamente pensada para el desarrollo del potencial creativo o para dar un espacio a aquellos niños que demandan una mayor atención producto de su motivación. Dos cuestiones median en esta visión: potenciar solo aquellas actividades que traigan mejora social y aquellas que sean capaces de autofinanciarse, pues la dimensión económica es un factor fundamental a tener en cuenta.

Se percibe por parte de los gestores y facilitadores la necesidad de trabajar desde lo multidisciplinar e incluso pensar una agenda más diversa y rica en este sentido, pero no siempre se hace. Esta es la consecuencia directa de pensar en la creatividad en términos de producto más que de proceso (Sawyer, 2018; Doyle, 2019).

En la gestión de la actividad educativa, los museos de ciencia introducen un elemento muy importante que favorece y facilita la puesta en práctica de estrategias o actividades encaminadas a potenciar la creatividad. Se destaca el trabajo por proyectos y el

establecimiento de redes de colaboración interinstitucional para trabajo en proyectos específicos de cara a la misión educativa.

En lo referente al formato de trabajo de los talleres, los tres museos cuentan con espacios reservados para este tipo de actividad y fuera del circuito expositivo. Los museos de ciencia hacen más uso de los espacios expositivos para el desarrollo de esta actividad que los de arte. Hemos constatado que los talleres que se ejecutan en el espacio expositivo tienen un mayor valor simbólico para ellos.

Como señalamos con anterioridad, se destaca el juego como recurso fundamental para trabajar la motivación de los niños y lograr un correcto balance entre aprendizaje y ocio, a favor del estímulo del potencial creativo. Es algo que tienen muy presente en el equipo de educadores, pero que cuesta llevar a la práctica (Ponce, 2014).

Se observa que el número de niños por grupo para un correcto desarrollo de la actividad y sus resultados es de 15 niños. Hasta 25 puede ser, pero con dos facilitadores. Superior a ese número la actividad pierde casi todo el sentido.

En el formato taller, el Real Jardín Botánico introduce un elemento que contribuye mucho a la síntesis conceptual de los contenidos, pues permite volver al niño una y otra vez sobre los mismos y es el cuaderno de trabajo. Cuaderno que funciona como bitácora durante el recorrido del taller. Se convierte en todo un reto creativo para el niño.

Tanto el Real Jardín Botánico como el Museo Nacional de Ciencias Naturales relacionan su agenda educativa con la agenda de los centros escolares. Esto trae buenos resultados y trae mejores anclajes de los contenidos en los niños en términos de aprendizajes.

En el caso de los talleres del CaixaForum, estos destacan por su trabajo de estímulo a la fluidez, motivación, originalidad y elaboración. La dimensión de la flexibilidad dependerá más del manejo que sobre el taller haga el facilitador. La proyección futura es la dimensión menos trabajada en estos diseños. Dejan mucho a la síntesis final, con muy poco tiempo para ello y confiando demasiado en un posible cierre del mismo en los escenarios naturales de los niños, previa coordinación con el profesor. El gran volumen de contenidos con los que trabajan estos talleres influye negativamente en el estímulo de los objetivos asociados a esta dimensión de la creatividad.

Otros espacios para desarrollar un verdadero programa para el estímulo y desarrollo del potencial creativo en los niños como son *La noche del museo* y *El campamento de verano* no se aprovechan de forma adecuada, pues se repiten los formatos ya establecidos en el resto de los espacios. Ello también unido a la concepción de la creatividad como ocio y dejar hacer, como producto añadido a otros procesos, y por no entender la necesidad de concebir la creatividad como un proceso de educación formación y desarrollo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLAXTON, G. **Live and learn**. An introduction to the psychology of growth and change in everyday life. London: Harpper and Roe Pub, 1984.
- CSIKSZENTMIHALY, M. **Creatividad**. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Editorial Paidós, 1998.
- \_\_\_\_\_. Motivation and Creativity: Towards a Synthesis of Structural and Energistic Approaches to Cognition. In: **Flow and the Foundations of Positive Psychology**. Dordrecht: Springer, 2014. p. 155-173.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; WOLFE, R. New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In: **The systems model of creativity**. Netherlands: Springer, 2014. p. 161-184.
- DOYLE, C. L. Speaking of Creativity: Frameworks, Models, and Meanings. In: **Creativity Under Duress in Education?** Cham: Springer, 2019. p. 41-62.
- FALK, J.; DIERKING, L. **Learning from museums**. Visitor experiences and the marking of meaning. Boston: Altamira Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Lessons without limit**. How free choice learning is transforming education. Boston: Altamira Press, 2002.
- FALK, J.; HEIMLICH, J.; FOUTZ, S. **Free Choice learning and the environment**. Boston: Altamira Press, 2009.
- GARDNER, H. **The unschooled mind**. How children think and how schools should teach. New York: Basic Books, 1991.
- GIL, T. M. et al. ¿Entretener o aprender? ¿La evaluación de las tecnologías móviles en la Didáctica del Patrimonio [Entertainment or learning? Mobile technologies evaluation for heritage education]. **ENSAYOS**, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, v. 33, n. 1, p. 39-52. 2018.
- GREENO, J. G. Trends in the theory of knowledge for problem solving. 1980.
- HERNÁNDEZ, X. El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. In: BALLESTEROS, E. et al. (Org.). **El patrimonio y la didáctica en las ciencias sociales**. Cuenca: AUPDCCSS, 2003. p. 455 - 466.
- LAVE, J. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press, 1991.
- MASACHS, R. C.; MAROTO, J. L. S. F.; BERCIANO, S. G. Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva. **Bordón**, Revista de Pedagogía, v. 69, n. 1, p. 45-65. 2017.
- MESTRE, J. S. et al. Evaluación de aplicaciones desde el contenido. Análisis conceptual. In: **La evaluación de las “apps” en el patrimonio cultural**. Gijón: Ediciones Trea, 2018. p. 61-106.
- PONCE, A. **Desarrollo del potencial creativo en la infancia**: reflexiones desde el museo como entorno comunicativo. 2014. Tesis (Doctorado en Psicología), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2014.
- RUNCO, M. A. Developmental trends in creative abilities and potentials. In: **Encyclopedia of creativity**. 2. ed. Cambridge: Academic Press, 2011. p. 376-378.
- \_\_\_\_\_. Comments on Where the Creativity Research Has Been and Where Is It Going. **The Journal of Creative Behavior**, v. 51, n. 4, p. 308-313. 2017.
- SANTACANA, J.; MARTÍNEZ GIL, T.; ASENSIO, M. Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión Cultural en la Educación Secundaria. **Heritage & Museography**, n. 17, p. 15-23. 2017.

SAWYER, R. K. An Interdisciplinary Study of Group Creativity. **The Nature of Human Creativity**, 280. 2018.

SCHAUBLE, L.; GLASER, R. **Innovations in learning**. New environments for education. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

TAYLOR, E.; NEIL, A. Museum Education: a no formal education perspective. **Journal of Museum Education**. v. 33, p. 23-32. 2008.

**RESUMEN**

La presente investigación tiene como eje central el estudio sobre el desarrollo del potencial creativo en los niños desde lo particular del museo como escenario de comunicación del patrimonio. Con esta finalidad nos adentramos en las dinámicas comunicativas tanto a nivel institucional como a nivel de la agenda educativa de tres museos de referencia en España: El Museo Nacional de Ciencias Naturales; El Real Jardín Botánico y el CaixaForum de Madrid. Como objetivo general de la investigación nos propusimos evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan los museos objeto de estudio, hacia el público infantil en relación con el desarrollo del potencial creativo en los niños participantes. Los resultados fundamentales obtenidos nos develan un sistema que determina la actividad y su nivel de impacto atendiendo a la interrelación de tres dominios: el dominio cultural, el institucional y el de las prácticas.

**Palabras clave:**

infancia, creatividad, potencial creativo, comunicación del patrimonio, educación en museos.

**Educação e comunicação do patrimônio.**

**Um olhar ao desenvolvimento do potencial criativo na infância.**

**RESUMO**

A seguinte pesquisa tem como foco o estudo do desenvolvimento potencial criativo de crianças a partir da particularidade do museu como espaço de transmissão do patrimônio. Com esse fim nos aprofundamos nas dinâmicas comunicativas, tanto no nível institucional quanto no nível da agenda educativa de três museus de referência da Espanha: o *Museo Nacional de Ciencias Naturales*, o *Real Jardín Botánico* e o *CaixaForum* de Madrid. O objetivo geral da pesquisa é a avaliação do impacto dos programas públicos e educativos que apresentam tais museus, encaminhados ao público infantil e seu potencial criativo. Resultados fundamentais obtidos revelam um sistema que determina a atividade e seu nível de impacto em relação com três domínios inter-relacionados: domínio cultural, institucional e das práticas.

**Palavras-chaves:**

infância, criatividade, potencial criativo, comunicação patrimonial, educação em museus.

**Education and communication of heritage.**

**A look at the development of creative potential in childhood.**

**ABSTRACT**

The present investigation has as central subject the study on the development of the creative potential in children from the museum seen like scene of communication of the patrimony. With this purpose we investigate the communicative dynamics both at an institutional level and at the level of the educational agenda of three reference museums in Spain: *Museo Nacional de Ciencias Naturales*, *Real Jardín Botánico* and *CaixaForum*. As a general objective of the research, we set out to evaluate the impact of the public and educational programs projected by the museums under study, to the children's audience in relation to the development of creative potential in the participating children. The fundamental results obtained at the end of the investigation reveal a system that determines the activity and its level of impact, considering the connection of three domains: cultural, institutional and the training domain.

**Keywords:**

childhood, creativity, creative potential, heritage communication, education in museums.

FECHA DE ACEPTACIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 16/11/19

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 14/03/20



**Abel Ponce Delgado**

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Licenciado en Psicología y Master en Comunicación Social por la Universidad de la Habana, Cuba. Profesor e investigador en Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.

E-mail: [abelpd@yahoo.es](mailto:abelpd@yahoo.es)



**Karima Oliva**

Doctora en Psicología por la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Licenciada en Psicología y Máster en Psicología Educativa por la Universidad de la Habana (UH), Cuba. Profesora en Universidad Veracruzana (UV), México.

E-mail: [koliva2009@gmail.com](mailto:koliva2009@gmail.com)