

Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos:

El caso del proyecto “Cartografiem-nos” en el museo
Es Baluard

Irene Amengual Quevedo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento – NoComercial 3.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License](#).

DEPARTAMENT DE DIBUIX
FACULTAT DE BELLES ARTS
UNIVERSITAT DE BARCELONA

SABERES Y APRENDIZAJES EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA
SUBJETIVIDAD DE UNA EDUCADORA DE
MUSEOS:

**EL CASO DEL PROYECTO “CARTOGRAFIEM-NOS”
EN EL MUSEO ES BALUARD**

DOCTORANDA: IRENE AMENGUAL QUEVEDO

DIRECTORA DE TESIS: CARLA PADRÓ PUIG

PROGRAMA DE DOCTORADO:

EDUCACIÓ ARTÍSTICA: ENSENYAMENT I APRENENTATGE DE LES ARTS VISUALS
BIENIO 2004-06

RESUMEN

Esta tesis es una investigación narrativa sobre la construcción de mis saberes y aprendizajes como educadora en Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma. Después de una necesaria introducción al marco general dentro del cual se desarrolla este estudio, en la que analizo tanto el museo como la función del departamento educativo dentro del mismo, paso a abordar el escenario concreto donde se centra este trabajo: "Cartografiem-nos". Éste es un proyecto educativo para trabajar a largo plazo con escuelas, que iniciamos el curso 2006-07, y que ha tenido continuidad hasta el presente, con diversas variaciones. Las experiencias a las que este programa ha dado lugar me han permitido estudiar mi posición como educadora desde lo conflictivo y lo paradójico, dando lugar a una narrativa de la educación en museos que trasciende los discursos fundacionales y hegemónicos al uso, y que se centra en las dificultades de llevar a cabo pedagogías radicales en contextos situados. El objetivo de la presente investigación no es ofrecer recetas pedagógicas, sino reflexionar y compartir la labor que desarrollo junto con mis compañeros en el departamento educativo, con la esperanza de activar resonancias en el lector, que le ayuden a pensar sobre su propia práctica educativa.

SUMMARY

This thesis is a narrative research that deals with the building of my knowledge(s) and learning(s) as a gallery educator at Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma. After an introduction to the general context that frames this study, in which I analyse both the museum as a whole and the education department's function within it, I describe the setting in which this work focuses: "Cartografiem-nos". This is a long term educational project designed to work with schools. The program was initiated in 2006-07 and continues to the present with some variations. The experiences that "Cartografiem-nos" has generated have allowed me to study my own position as a gallery educator from its complexities and paradoxes, creating a narrative about gallery education that transcends foundational and hegemonic discourses, and that focuses on the difficulties of undertaking radical pedagogies on situated contexts. The aim of this research is not to offer educational prescriptions, but to share and reflect on the work I undertake with my colleagues within the education department. I hope that this thesis will activate resonances in the reader, which might help him or her to think about their own educational practice.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, Carla Padró, su gran ayuda. Además de empujarme a conocer al departamento educativo de Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani, del que con el tiempo pasé a formar parte, me ha acompañado durante todo el largo proceso que ha culminado con el presente trabajo. Especialmente, durante este último año, cuando la labor de escritura se ha intensificado, me ha impulsado en las pequeñas y periódicas crisis que he atravesado, a veces sobre el sentido de la investigación, a veces de desconfianza en mí misma. Sin desalentarme, sus críticas me han permitido ir más allá de mis límites y me han dado fuerzas para no dejar de exigirme. También quiero agradecer a Fernando Hernández todo lo que ha hecho por mí desde que le conocí en segundo curso de la licenciatura. Fue él quien despertó mi pasión por la educación y me ayudó a dar sentido a la carrera de Bellas Artes. A partir de entonces su figura ha estado siempre presente y ha marcado mi trayectoria: desde su propuesta de iniciar el doctorado, pasando por la prolongada asistencia a sus seminarios, año tras año, hasta su continuado apoyo para poder crecer profesional y académicamente, que siempre me ha brindado cuando lo he necesitado, ya sea en forma de consejo o de cartas de recomendación. Por supuesto, mi experiencia como doctoranda implica a muchas más personas: profesores y otros estudiantes como yo con los que he topado en los distintos cursos y años. Todos ellos me han regalado conversaciones, debates y trabajos sumamente enriquecedores, los cuales han servido de abono a lo que hoy, al fin, presento.

Además, es obligado reconocer la increíble oportunidad que me ha ofrecido trabajar con mis compañeros del departamento educativo de Es Baluard. A Aina, Eva y Sebastià les debo todo lo que hemos construido juntos, y por esto mismo, esta tesis nunca hubiese existido sin ellos. Asimismo, manifestar también mi gratitud a Cristina Ros, por su buena predisposición a colaborar para aportar su visión del museo y de la educación a esta investigación. Del mismo modo, mencionar al profesorado participante en “Cartografiem-nos”; a parte de facilitarme las cosas en lo académico, prestándose a ser entrevistados, con ellos y de su práctica he aprendido lo innumerable.

Por último, no puedo zanjar este aparatado de agradecimientos sin reconocer la importancia que para mí han tenido mi familia, mis amigos, y mi pareja, quienes han sido testigos de este arduo trayecto, apoyándome, distrayéndome o, como si fuera poco, soportando mis malos humores.

ÍNDICE

I- INTRODUCCIÓN	11
II- TRAZANDO UN RECORRIDO: DE CÓMO HE LLEGADO HASTA AQUÍ (MARCO TEÓRICO DE LA TESIS)	27
Primeros desencajes	27
Utilizando la teoría para comprender	27
El seminario de autoetografía y la importancia de reflexionar sobre el modo de posicionarse en el campo	47
Pensar y re-pensar el proyecto de tesis	50
Coda	58
III- METODOLOGÍA	59
El problema y los objetivos de la investigación	59
El foco de la investigación	60
Diseño de la metodología	61
Consideraciones finales: Acerca de las complejidades y cuestiones éticas derivadas de analizar el trabajo desarrollado en un departamento	79
IV- EL MUSEO: UNA MIRADA CALEIDOSCÓPICA A MODO DE PRESENTACIÓN	81
Toma de contacto	81
Algunos de los protagonistas	82
Conservación-reconversión	87
Cultura para llevar	93
La memoria construida en las salas del museo	98
El discurso en torno a las obras	104
Múltiples recorridos	114

V- ACERCA DEL LUGAR QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN	118
Situando el discurso del museo en relación con debates sobre museología	118
El Departamento de Difusión Cultural	122
¿Cuestión de formación?	145
Programas educativos	154
VI- “CARTOGRAFIEM-NOS”	168
Introducción	168
Necesidades e inquietudes convergentes en un mismo momento: el principio de buscar <i>algo más</i>	169
Pensar las mismas salas desde otro lugar	172
Un recorrido diferente por el museo y sus paisajes: Desarrollo del proyecto “Cartografiem-nos”	189
Cuestiones pedagógicas implicadas en “Cartografiem-nos”	203
Cambios en cuanto al reconocimiento institucional	214
Cada caso, nuevos desafíos	219
¿Qué figura profesional dibuja para nosotros “Cartografiem-nos”? Exigencias del programa de cara al funcionamiento del equipo	246
VII- PEDAGOGÍA(S)	249
Preliminares	249
Diferentes concepciones pedagógicas y de educación artística entre el profesorado	251
Acerca de procesos de aprendizaje, diálogos, aciertos, desengaños y buenos y malos momentos	259

VIII- DE SUBJETIVIDADES, DIFERENCIA CULTURAL Y NEGOCIACIONES	295
Subjetividad: múltiples “yoes” como educadora	296
Diferencia cultural	314
Negociaciones	330
IX- SABERES Y APRENDIZAJES EN MI CONSTRUCCIÓN COMO EDUCADORA	340
Conocimientos y competencias: una cuestión de planteamiento	341
Justificar una comparación	341
Jurisprudencia	343
En relación con la colaboración con el profesorado	350
Discrepancias en consideraciones y localizaciones institucionales	357
¿Una cuestión estructural?	361
Construcción profesional <i>en y desde</i> el terreno	362
Saberes y aprendizajes operando en la inmediatez	362
Evaluación en equipo	372
Reflexionar sobre el proyecto, más allá de su evaluación	384
Hasta dónde podemos llegar	391
X- EPÍLOGO	393
BIBLIOGRAFÍA	399
ANEXO I- DESCRIPCIÓN DE LOS PROYECTOS CON LOS COLEGIOS PARTICIPANTES EN “CARTOGRAFIEM-NOS”	416
ANEXO II- DOSSIER VISITA TALLER PARA SECUNDARIA	433
ANEXO III- CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN	435

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Rafael Navarro, <i>Saragosse</i> , 1940	167
Figura 2: Fotografía de la exposición “ <i>Mallorcan Landscapes</i> ”	175
Figura 3: Fotografía de la exposición “ <i>Mallorcan Landscapes</i> ”	175
Figura 4: Fotografía del catálogo de la exposición “ <i>Mallorcan Landscapes</i> ”	175
Figura 5: Santiago Rusiñol, <i>Assomoir</i> , 1901-02	189
Figura 6: Imagen actividad en las terrazas del museo	193
Figura 7: Imagen actividad-debate sobre qué hacer con un lugar preciado del barrio	193
Figura 8: Imagen discusión en las salas del museo	193
Figura 9: Imagen discusión en las salas del museo	193
Figura 10: Visualización en el auditorio del museo del trabajo de investigación	194
Figura 11: Imagen cajas almacenamiento del material recopilado en la investigación	194
Figura 12: Montaje de fotografías de salida al barrio, durante fase de investigación	194
Figura 13: Imagen proceso de realización proyecto artístico en el aula	195
Figura 14: Imagen proceso de realización proyecto artístico en la calle	195
Figura 15: Imagen inauguración de la exposición en el barrio	196
Figura 16: Imagen inauguración de la exposición en museo	196
Figura 17: Imagen de la escuela CP Galatzó	221
Figura 18: Plano del barrio escolar	221
Figura 19: Imagen de la escuela CP Eugeni López	221
Figura 20: Plano del barrio escolar	221
Figura 21: Imagen del Col·legi El Temple	222
Figura 22: Plano del barrio escolar	222
Figura 23: Imagen de la escuela CP La Soledat	223
Figura 24: Plano del barrio escolar	223
Figura 25: Imagen del <i>Lycée Français</i>	227
Figura 26: Plano del barrio escolar	227
Figura 27: Imagen pizarra del aula de 5º curso del CP La Soledat	261
Figura 28: Imagen trabajo del aula de 5º curso del <i>Lycée Français</i>	265
Figura 29: Imagen pizarra del aula de 5º curso del <i>Lycée Français</i>	265
Figura 30: Imagen realización proyectos artísticos con el Col·legi El Temple	266
Figura 31: Rogelio López Cuenca, <i>Total</i> , 2006	289
Figura 32: Imagen del barrio del CP La Soledat	304

Figura 33: Laurie Anderson, <i>Fully automated Nikon</i> , 1973	307
Figura 34: Kate Walker, <i>Wife is a four letters word</i> , 1978	311
Figura 35: Imagen realización proyectos artísticos en el CP La Soledat	311
Figura 36: Fotografía realizada para proyecto artístico <i>La nostra plaça, el nostre art</i>	337
Figura 37: Montaje de fotografías de la pizarra del aula de 4º del <i>Lycée Français</i>	369
Figura 38: Imagen maqueta realizada para <i>La Nostra plaça, el nostre art</i>	399
Figura 39: Imagen estado actual de la plaza de Sant Francesc Xavier	400
Figura 40: Imagen estado actual de la plaza de Sant Francesc Xavier	400
Figura 41: Imagen muestra <i>Un lloc per a nosaltres: els nins i les nines des Capdellà</i>	419
Figura 42: Imagen <i>Pipicans</i>	420
Figura 43: Imagen <i>Graffiti</i>	421
Figura 44: Imagen pegatina de visualización de acción de limpieza	422
Figura 45: Imagen panel documental de las acciones de limpieza	422
Figura 46: Imagen ámbito <i>Espai net- espai viu</i> , exposición barrio escolar	423
Figura 47: Imagen <i>Puja a la màquina del passat</i>	424
Figura 48: Imagen <i>Vida a la plaça</i>	425
Figura 49: Imagen <i>La nostra plaça, el nostre art</i>	425
Figura 50: Imagen maqueta para el proyecto <i>La nostra plaça, el nostre art</i>	426
Figura 51: Imagen <i>Desitjos</i>	426
Figura 52: Imagen <i>La plaça que volen els veïns</i>	426
Figura 53: Fotografía realizada para proyecto artístico <i>La nostra plaça, el nostre art</i>	427
Figura 54: Imágenes del ámbito <i>Renova la teva plaça</i> , exposición en el museo	427
Figura 55: Imagen <i>Flores de agua... flores de hormigón</i>	428
Figura 56: Imagen <i>Flores de agua... flores de hormigón</i>	428
Figura 57: Imagen <i>Flores de agua... flores de hormigón</i>	428
Figura 58: Imagen <i>Terren-o-rografia</i>	429
Figura 59: Montaje fotografías de los carteles sobre personajes del barrio El Terreno	429
Figura 60: Carteles para proyecto <i>El Terreno Escondido...</i>	430
Figura 61: Imagen realización proyecto <i>Los comercios que quieren ser conocidos</i>	431
Figura 62: Imagen realización proyecto <i>Los comercios que quieren ser conocidos</i>	432
Figura 63: Pósters del proyecto artístico <i>Los comercios que quieren ser conocidos</i>	432
Figura 64: Ejemplo cuestionario para <i>Los comercios que quieren ser conocidos</i>	433
Figura 65: Ejemplo cuestionarios para <i>Los comercios que quieren ser conocidos</i>	434
Figura 66: Ejemplo cuestionario para <i>Los comercios que quieren ser conocidos</i>	435

I- INTRODUCCIÓN

Esta tesis es un estudio sobre la construcción de mis saberes y aprendizajes como educadora de museos a partir de la reflexión sobre la práctica. Ello tiene que ver con la forma en que me posiciono y quiero situarme en la institución en la que trabajo, Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma. En parte, son mis objetivos y propósitos respecto de la labor educativa que desempeño los que determinan mi modo de actuar, pensar y afrontar las distintas problemáticas que se van presentando en el día a día. A este respecto, me ha preocupado investigar las posibilidades, limitaciones y paradojas de llevar a cabo un cambio de paradigma educativo dentro de este museo, esto a través de algunos de los programas educativos promovidos por el Departamento de Difusión Cultural¹, en especial “Cartografiem-nos”. Por cambio de paradigma educativo museológico² me refiero a dar un giro a la cultura educativa adoptada por la institución museística (basada en la difusión del discurso hegemónico acerca de las obras de arte y la generación de público, entendido cuantitativamente), con tal de desarrollar una actuación en sintonía con las tesis formuladas desde la museología crítica y las pedagogías radicales³.

¹ Éste era el nombre del departamento de educación durante el periodo de tiempo en el que se desarrolló esta investigación. La evolución del área de educación puede observarse en el capítulo “Cartografiem-nos”.

² Sobre este tema ver: Mcdonald, S. (2007). *A companion to museum Studies*. Oxford: Blackwell; Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro; Rodrigo, J. (ed.). (2007a). *Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i la museologia crítica*. Palma de Mallorca: Es Baluard; Padró, C. “Museus i educació: cartografia d'un cas”. En Rodrigo, J. (ed.). (2007a). *Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i la museologia crítica*. Palma de Mallorca: Es Baluard.

³ Jennifer M. Gore (1993) denomina pedagogías radicales al conjunto de discursos producidos dentro de los campos de la pedagogía crítica y la pedagogía feminista. Según la autora, a pesar de que éstos han conversado poco entre ellos, comparten la insatisfacción para con los métodos de enseñanza aprendizaje habituales. En el marco teórico de esta tesis abordaré algunos de los debates generados dentro de los ámbitos de las pedagogías crítica(s) y feminista(s), recorriendo mi paso por los mismos, en tanto que profesional de la educación en museos e investigadora.

Abordar la construcción de mis saberes y aprendizajes como educadora no tiene que ver sólo con mi forma de entender la educación, sino también con una cuestión de posición en un contexto que es complejo e implica múltiples dimensiones. La labor del Departamento de Difusión Cultural no puede estudiarse aisladamente ya que existen múltiples factores que la condicionan y constituyen. En primer lugar, es necesario comprender el papel asignado a la educación en museos, de forma amplia, en nuestro país.

M^a del Carmen Valdés Sagüés (1999) explica que los departamentos de difusión cultural nacieron en España acogidos la corriente de la democratización cultural, surgida en los años 70 y erigida como defensa de los derechos humanos y, en particular, del derecho a la cultura. La democratización cultural pretende facilitar el acceso a la cultura por medio de equipamientos culturales y programas de difusión del conocimiento, planteándose la participación cultural en unos términos que no van más allá de cuestiones de accesibilidad. A pesar de que una década más tarde, en los 80, había surgido la corriente de la democracia cultural, (que entiende la cultura de forma amplia, – no sólo como aquella estrictamente proveniente del ámbito académico e institucional sino también como forma de vida –, y aboga por una participación cultural entendida no como forma de consumo sino como la producción y el uso de la cultura), pocos se acogieron a ésta. Los museos se han centrado, ante todo, en difundir sus colecciones y en promover discursos hegemónicos desde su posición de expertos en la materia.

Desde los años 80 se han realizado numerosas publicaciones que abordan el estado de la educación en museos en nuestro país. En la mayoría de ellas los departamentos de educación son entendidos como facilitadores de contenidos, transmisores del discurso de la institución museística de forma pedagogizante y no problematizadora. Pero antes de repasar algunos de estos trabajos, es interesante mencionar el artículo “Nuevas perspectivas de futuro para los museos. Reflexiones entorno al CAC de Málaga” (2004), donde Palomares aborda los motivos contextuales por los cuales ha triunfado la primera de las tendencias en educación expuestas por M^a del Carmen Valdés – la democratización cultural –. Así, este autor explica que:

“El museo y su función no pueden dissociarse de las inapelables exigencias de la nueva sociedad tardocapitalista e inmersa en un brutal proceso de globalización. No debe resultarnos extraño que las transformaciones socio-económicas y de nuevo consumo cultural influyan en una institución tan emblemática de la cultura de todo tiempo. El museo de arte contemporáneo, inmerso en la compleja macroestructura del arte y de la industria cultural y el ocio, está sufriendo constantes procesos de mutación si lo comparamos con el Museo de Arte Moderno. Esta adaptabilidad ha dado como resultado, tras la crisis de los años noventa del siglo pasado, un modelo de museo tardocapitalista y posmoderno que debe justificar constantemente su existencia sobre la obtención de importantes beneficios que garanticen la autofinanciación, tras los drásticos recortes presupuestarios de sus entidades titulares públicas o privadas. Beneficios que no son ya educativos o culturales, sino económicos, comerciales, políticos o ideológicos.” (Palomares, 2004: 77).

Dentro de este panorama se explica la preocupación de las instituciones culturales por la generación de un mayor número de público, lo que a su vez conlleva trabajar desde el paradigma de la democratización cultural, que resulta más operativo y funcional que el de la democracia cultural, en términos de generación de visitantes. Tengo que objetar a Palomares el tono aséptico con el que describe la situación actual, exponiendo los hechos tal y como los percibe, pero sin considerar la posibilidad de situar el museo en otra dirección a la que las dinámicas sociales, históricas y culturales parecen conducirle.

Ahora sí, en lo que se refiere a la ingente bibliografía publicada en España en torno a la labor a desarrollar por los museos, en el extremo más conservador dentro de lo que sería la vertiente que se preocupa por la tarea pedagógica de los mismos, se encontrarían libros como *Función pedagógica de los museos* (García; Sanz; Macua; García, 1979). Los autores entienden por museo “la institución cuyo fin primordial es la conservación, estudio y exhibición de la cultura material”, por tanto, relegando el trabajo pedagógico a un plano secundario. Respecto a éste, dicen que la difusión del conocimiento (presentación, investigación y transmisión) es un fin común a todos los museos, sean éstos del tipo que sean (aquellos como por ejemplo los museos arqueológicos, que se ocupan del conocimiento de la cultura, o aquellos como los de Bellas Artes, dedicados primordialmente al disfrute estético).

Otros autores como Fernández (2001) se sitúan desde la nueva museología (que sería el equivalente al paradigma de la democratización cultural señalado por M^a del Carmen Valdés) y defienden un museo al servicio de los ciudadanos, que tiene como prioridad fundamental transmitir el patrimonio a los distintos públicos. Fernández (2001) presenta este cometido como un avance extraordinario respecto a la anterior corriente de la museología tradicional, planteando, según mi juicio, la nueva función del museo como servicio de manera aproblemática, pues el autor no entra en la cuestión de la participación ciudadana, la cual sí es contemplada dentro del paradigma de la democracia cultural.

En el contexto Balear el panorama no es muy distinto. Immaculada Pastor (1988) defiende la necesidad de que los departamentos de educación se abran al exterior para conocer las necesidades de los grupos con los que trabajan, con tal de elaborar programas conjuntos con los mismos que sean receptivos a sus características y particularidades. No obstante, a pesar de establecer dicho horizonte como punto de partida, la autora desarrolla su argumento hablando de la labor educativa en términos de generar una amplia “oferta” para todo tipo de públicos y de “captar” a importantes sectores de la población. La unidireccionalidad desde la que Immaculada Pastor entiende la labor de comunicación del museo con el público se confirma en aseveraciones como la siguiente:

“Per aconseguir aquesta dinàmica participativa i avançar en el camí cap a una autèntica comunicació museu-públic, caldrà, en primer lloc, que el museu, particularment el departament educatiu, conegui el tipus de públic que hi acudeix. L’anàlisi de les característiques socio-culturals, necessitats, expectatives, opinions... dels visitants, reals o potencials, és totalment necessària per millorar la gestió i oferta del museu.”

(Pastor, 1998: 30. El subrayado es mío).

Aún en el ámbito mallorquín, March (1979) trata la necesidad de apertura de los museos a la ciudadanía en relación con el vínculo museo-escuela, que el autor defiende desde el marco del ya nada reciente movimiento de renovación pedagógica, (el cual aboga por la conexión del conocimiento escolar con el mundo de la escuela y del ámbito más familiar y cercano de los estudiantes). Al final, March acaba hablando de la función social y educativa del museo en los mismos términos unidireccionales que he

tratado hasta el momento. Así, según el autor: “Es trata de que el museu sigui una institució viva al servei de la societat a la qual pertany, que pugui assegurar una comunicació efectiva entre el mostrari i el públic, i que sigui conscient de les seves experiències socio-culturals”. (March, 1979: 10. El subrayado es mio).

El encorsetamiento que padece la educación en museos en nuestro país, (que sigue viéndose a sí misma como una herramienta para difundir un supuesto saber encerrado en las colecciones), puede apreciarse también en publicaciones en revistas y actas de congresos. Un ejemplo de ello lo constituyen las comunicaciones presentadas en congresos como las *14 Jornadas Estatales DEAC*. Allí “desarrollar públicos” es entendido en términos de: transmitir lo mismo en un formato más popular como los media⁴, expandir el museo a otras zonas con el mismo lenguaje elitista⁵, o atraer al turista para así también favorecer el desarrollo económico del lugar⁶. En la misma línea se encuentran las declaraciones realizadas por Encarna Jiménez, directora de comunicación y desarrollo del IVAM, en el programa CeR⁷. Allí habló de la labor del museo respecto de la generación de públicos en términos de “oferta y demanda”, “darse a conocer”, “crear marca”, o “abrir las puertas del museo a todos los ciudadanos”. El papel de los talleres “didácticos” es, según ella, generar futuros públicos.

Pero los ejemplos son interminables. Son significativos artículos como los de Mónica Ardemagni (2003), donde la autora expone que, para preservar el patrimonio, es importante que los museos sensibilicen a los públicos con actividades destinadas a tal efecto. En ningún momento se plantea la posibilidad de realizar acciones encaminadas a discutir con los ciudadanos qué es patrimonio y qué quieren preservar; en vez de esto, el museo da por sentado un paquete cerrado de objetos valiosos y espera su asimilación y acogida por parte del público. También en esta dirección, pero sin tanta prepotencia, se halla el discurso de M^a Teresa Estrada de Castro (2006). La autora parte de que el museo es un contenedor de saber experto y excelso que, no obstante, necesita adaptarse

⁴ Stengler, E. (2006). “Escuchar al visitante- educar la sensibilidad. ¿Alternativas o dos caras de la misma moneda?”. En: Centro Atlántico de Arte Moderno-CAAM (ed.). (2006). *XIV Jornadas Estatales DEAC Museos*. Las Palmas de Gran Canaria. (Erik Stengler trabaja en el Museo de la Ciencia y el Cosmos de Tenerife).

⁵ De Frutos, E. (2006). “El Prado fuera del Prado”. En: Centro Atlántico de Arte Moderno-CAAM (ed.). (2006). *XIV Jornadas Estatales DEAC Museos*. Las Palmas de Gran Canaria. (Esther de Frutos trabaja en el Museo Nacional del Prado, Madrid).

⁶ Batista, M.V.; Rodríguez, N.; Machín, J. (2006). “Ecomuseo itinerante”. En: Centro Atlántico de Arte Moderno-CAAM (ed.). (2006). *XIV Jornadas Estatales DEAC Museos*. Las Palmas de Gran Canaria. (Las autoras trabajan en el ARSDIDAS, grupo de investigación dentro de la Cátedra de Metodología y Didáctica de las Bellas Artes de la Universidad de La Laguna).

⁷ Programa emitido el 22 del 12 del 2009. Ver: <http://www.rtve.es/mediateca/videos/20091222/centros-red-publicos-cultura/655036.shtml> (Accedido: 12 de mayo de 2011).

a los nuevos tiempos y pensarse a sí mismo como – en términos de la autora – “una amplia cartera de servicios”:

“Surge la necesidad de dar un nuevo enfoque a los museos, que ponga el énfasis en fomentar las relaciones de calidad con la población. Lo cual implica, al menos, saber quiénes son sus visitantes y evaluar la percepción, conocimiento, y grado de satisfacción de sus usuarios, lo que nos acercará aún más a su misión contemporánea, pues generalmente "sólo aquello que se usa tiene sentido".” (Estrada, 2006: 55).

En esta cita puede observarse que la autora vincula la cuestión de la calidad al grado de cumplimiento de las expectativas del cliente consumidor. También parte de la noción de museo como difusor de cultura Emilia Morales (2004), quien defiende las nuevas tecnologías como una vía efectiva para conseguir tal propósito, sosteniendo que éstas favorecen la accesibilidad de los públicos y, por ende, hacen del museo una institución más inclusiva. La autora expone que las nuevas tecnologías permiten al visitante tener una experiencia a lo bufete libre, pues éste puede elegir la ruta que quiere seguir y aprender lo que le apetece. No obstante, Emilia Morales (2004) se olvida de señalar que elegir el camino a tomar cuando navegamos por la red no implica tener libertad ni posibilidad de acción acerca de la conformación de los contenidos que aparecen en las distintas secciones de la página que consultamos. La autora enumera las diversas funciones que puede tener una web de museo, explicando que de estar ésta orientada al “público y los significados”:

“Nos encontraremos con un museo que prima los fines educativos – además de los componentes anteriores –, que valorará las propuestas en beneficio de las experiencias subjetivas y reflexivas del visitante, pasando de la información en datos y conocimientos objetivos a los conocimientos subjetivos y al significado que es "negociado" entre museo y visitante como alternativa a la simple réplica de la institución física.” (Morales, 2004: 97).

Pero Emilia Morales no dice cómo se hace esto, dando simplemente por hecho que es posible. De las secciones de la web de un museo, el área educativa se contempla

como una parte informativa sobre las actividades y eventos. La autora alaba particularmente el caso del *MOMA*, pues su página en internet tiene una parte de interactivos; para ella interacción es igual a establecer una relación democrática con el público, como si no tuviéramos que tener en cuenta los términos y los límites dentro de los cuales se desarrolla la participación de los visitantes en tales dispositivos.

Por su lado, Carreras (2005) reafirma la línea seguida por Emilia Morales, en un artículo publicado un año antes en la misma revista, *Mus-A*. En dicho texto puede apreciarse, de nuevo, el énfasis en que el museo debe ser difusor de conocimientos – prefijados –, así como también se encuentra una defensa del *edutainment*, (término que designa la fusión de entretenimiento y aprendizaje). Quizás, los argumentos del autor son incluso más áridos que los de Emilia Morales en lo que respecta a la concepción de la relación del museo con la ciudadanía; Carreras llega a defender que, con tal de ser pedagógicas, las webs didácticas deben limitar la existencia de vínculos transversales y aboga por recorridos lo más lineales posible, con tal de que los “usuarios” sigan un proceso lo más pautado posible y, en consecuencia, aprendan “mejor”. Por tanto, aquí incluso casi desaparece el argumento de Emilia Morales de que la posibilidad de acción y elección del usuario en la web es algo positivo. Además, Carreras presenta como ejemplos paradigmáticos de lo que significa promover la interactividad en museos y exposiciones virtuales aquellas páginas que reservan algún que otro espacio para que los visitantes puedan participar en la creación de contenidos. Generalmente, estos espacios van ligados a la introducción de memorias y/o opiniones personales de los visitantes, con lo que parece que Carreras se contenta con plantear estos reductos de participación/ creación de contenidos al modo *fill the gap*.

También, el enfoque unidireccional con el que se concibe la comunicación del museo con sus públicos explica el gran éxito que han tenido sistemas de enseñanza-aprendizaje como el *Visual Thinking Strategies (VTS)*. Como argumentan Magali Kivatinetz y Eneritz López (2006), este modelo es una forma de trabajar con los públicos que, aún siendo basada en el diálogo – a un nivel superficial –, sigue constituyendo un modo amable de transmitir el discurso institucional. En su artículo, las autoras observan la gran acogida que el VTS ha tenido en los museos y centros de arte españoles (se nombran el programa “Mira!” del Caixa Fórum de Barcelona, el trabajo llevado a cabo desde el D.A.P, Didáctica del Arte del Patrimonio en la Fundación Arte Viva, y la labor del departamento de educación del Artium), a la vez que mencionan la difusión que este método ha tenido en congresos como las *XIII Jornadas de los DEAC*,

en Murcia (Octubre 2005) o el *Congreso internacional de Museos y Educación*, en Valencia (Diciembre 2005).

Por todo lo dicho hasta el momento, parece que seguimos moviéndonos en un lenguaje que sirve al horizonte de la difusión de conocimiento institucional y hegemónico para dar acceso a cuanta más gente mejor. En ningún momento se está planteando trabajar desde el paradigma de la democracia cultural, esto es, desde la generación de proyectos conjuntos con colectivos particulares, con necesidades e intereses específicos. De todos modos, no querría dibujar un panorama tan desolador, por lo que considero justo y necesario referir algunas iniciativas que se desmarcan de la situación generalizada en la que se halla la educación en museos en España y que acabo de perfilar. Así pues, son ejemplos de iniciativas educativas elaboradas desde el paradigma de la democracia cultural los programas “artUOM”⁸, “Can Dalmases”⁹, o “Hipatía”¹⁰. También es destacable el proyecto “Zona Intrusa”¹¹ que, aunque no fue originado en una institución cultural, sí incorporaba a centros de arte como espacios de trabajo.

Una vez revisado el planteamiento de algunos de los protagonistas del panorama vigente de la educación en museos en este país, quiero volver a la cuestión de los factores que condicionan y constituyen la labor de nuestro departamento, por entre la cual me voy construyendo como educadora. A este respecto, además del modo como la educación es valorada y entendida dentro de la institución en la que trabajamos y en otros museos cercanos, existen otras tensiones por entre las que nos movemos. Así pues,

⁸Proyecto de Javier Rodrigo, la Fundació Pilar i Joan Miró y la UOM (Universidad abierta para mayores), en donde se trabaja a lo largo de una serie de talleres sobre temas importantes en la Fundació Pilar i Joan Miró y de relevancia cultural. Ver: Fundació Pilar i Joan Miró (ed.) (2007). *ArtUOM 05/07*. Palma: Fundació Pilar i Joan Miró y Rodrigo, J. (2007). “Art UOM 05/07: participación y traducción cultural”. En: Universitat de Barcelona (ed.). (2007). *II Congrés d’Educació de les Arts Visuals. Reaktivitat en temps de Canvi*. Barcelona.

⁹ Trabajo de intervención en la casa Dalmases del Centre d’Art La Panera, la organización de discapacitados Espígol y los artistas Jordi Canudas e Isabel Banal realizado el 2008. Ver: <http://www.lapanera.cat/> y <http://lespigol.blogspot.com/>. (Accedido: 10 de mayo de 2011).

¹⁰ Iniciativa del MUSAC y las presas de la cárcel de Mansilla para realizar una revista bimensual. Ver: <http://musac.es/index.php?ref=79400>. (Accedido: 10 de mayo de 2011). Este programa lo describo en el capítulo “Acerca del lugar que ocupa el Departamento de Educación”, ver pág. 12.

¹¹ “Zona Intrusa 3” es una iniciativa del Institut Municipal d’Acció Cultural para acercar a los institutos al arte contemporáneo. El proyecto fue coordinado por la Oriol Fontdevila y La Fundició. En la edición de 2009, se trabajó con varios centros educativos para estudiar sus entornos territoriales y las producciones artísticas que hay en los mismos. Así mismo, se colaboró con el centro de arte Can Xalant, que proporcionó la rulot que bajo su paraguas se había construido, y que sirvió, además de como caso de estudio, como un lugar de visibilización itinerante del trabajo de los estudiantes. También se implicó en el programa al Espai F, donde se realizó la exposición final del proyecto. “Zona Intrusa” fue capaz de aglutinar a estudiantes, activistas, arquitectos, y miembros de instituciones culturales para generar una experiencia de reflexión activa y conjunta sobre el territorio local y el arte, más allá de las paredes de los institutos. Ver: <http://zonaintrusa3.pbworks.com/w/page/5215108/>. (Accedido: 11 de agosto de 2011).

nos relacionamos con multiplicidad de centros de educación formal (escuelas e institutos), cada uno de los cuales con sus respectivos objetivos y concepciones en torno a la educación artística y en museos. De todos modos, aparte de las singularidades de cada centro, ya el mismo planteamiento de la educación artística en el currículo señala diferencias respecto a la educación que queremos desarrollar en el museo mediante programas como “Cartografiem-nos”.

Como señala Hernández, (2007a), la educación artística en las últimas reformas curriculares de los años 90 ha sido planteada desde una perspectiva formalista, analítica y dirigida hacia el aprendizaje del lenguaje del arte, que se ha construido sobre los fundamentos de la Bauhaus, la semiótica estructuralista y la iconografía. Barragán (1997) expone que su finalidad es la adquisición de lenguaje visual y plástico que capacite al alumno para producir e interpretar imágenes, considerándose éstas en su vertiente comunicativa y como sistema de signos organizados gramaticalmente, de un modo similar al lenguaje. Esta idea de educación artística como alfabetización visual, la cual ha recibido múltiples críticas¹², se corresponde con una organización y estructuración del conocimiento por disciplinas (a pesar de la insistencia que se haga en la interdisciplinaridad)¹³ que choca con otros planteamientos como el de trabajo por temas y actividades, más afines a la forma de trabajar que proyectos como “Cartografiem-nos” demandan.

Las concepciones sobre la función social y educativa del museo que imperan a nuestro alrededor, las nociones de educación artística que operan en el currículum, así como las distintas y particulares concepciones en torno a la educación y al papel del museo en la misma, por parte de los diversos centros de educación con los que colaboramos, son todas ellas elementos responsables de la complejidad que involucra nuestra acción educativa, a la vez que ponen en solfa la posibilidad de promover un cambio de paradigma educativo desde y dentro del propio museo. Por todo ello, el presente proyecto se sitúa desde el desencaje entre nuestros objetivos y la realidad con la que nos encontramos, para ahondar en las fricciones, limitaciones e intersticios que se

¹² Aguirre (2005) examina las críticas realizadas a este modelo de educación artística, enumerando, entre ellas: a) un excesivo énfasis en la imagen, b) un análisis de la misma demasiado estático, que descuida la relación entre los significados atribuidos por los autores y los que se generan en la puesta en circulación de la imagen en contextos específicos, y c) la ausencia en este planteamiento de una visión global del arte.

¹³ Aguirre (2005) señala que si se sigue adoptando esta forma de organización del conocimiento en el diseño curricular es porque tiene ventajas tales como: a) responde a una cultura escolar ya implantada y, por tanto, requiere realizar pocos cambios, b) ofrece estructuras de planificación rígidas y por tanto exige poco trabajo una vez éstas han sido diseñadas, y c) conecta con una visión tradicional del docente en tanto que experto o especialista que instruye al alumno.

generan, en y a través de los programas educativos que llevamos a cabo con una intención transformadora. Es dentro de este juego de tensiones y conflictos donde voy construyendo mis saberes y prácticas.

De todos modos, el principal propósito de esta tesis ha sido analizar la experiencia educativa, pensar la educación que desarrollamos en el museo en tanto que experiencia, como aquello que vivimos, de forma subjetiva, estudiando sus múltiples cualidades (tiempo, espacios, lugares, relaciones). Merece la pena, por tanto, detenerme a explorar esta noción:

“La experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad, que no en el de la acción propositiva. Y el peligro es que si la educación está demasiado preocupada por la intervención, puede olvidarse de que las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, no sólo acciones que realizamos. Preocuparse por la educación en cuanto que experiencia es abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede.”

(Contreras y Pérez de Lara, 2010: 32).

En *Investigar la experiencia educativa*, Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) recorren los distintos modos en que la experiencia ha sido conceptualizada. Así, el entendimiento de Gadamer de la experiencia como negación (pues supone rebasar el límite de lo que ya sabíamos o re-conocer de un nuevo modo aquello con lo que estábamos familiarizados) contrasta con la visión pragmatista de Dewey, más orientada hacia diferenciar la esfera ordinaria de lo acostumbrado de los acontecimientos excepcionales, que irrumpen con su singularidad y devienen significativos. De aquí la diferencia entre la “experiencia” y “tener una experiencia”¹⁴, estando la segunda vinculada a un hacer inicial, a un provocar acciones, a un experimentar que busca rebasar los límites de lo aprehendido. Otro rasgo interesante de la formulación que Dewey (1980) hace de la experiencia es el reconocimiento de la carga emotiva de la misma, por tanto no reduciéndola a una dimensión meramente intelectual; de hecho, el autor confiere a la emotividad el imprescindible papel de unificar algo que es, por definición, fragmentario, inabarcable por el pensamiento. Por otro lado, desde el ámbito

¹⁴ En el original la distinción es entre los términos “experience” y “to have an experience”. Ver: Dewey, J. (1980). “Having an experience”. En: Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: G.P Putnam’s son, p. 40.

de la sociología, Senett se ocupa de la actividad pasiva comprendida en la experiencia artesanal, en lo que se deja decir por lo que la propia acción emprende, en el estar atento a lo que la práctica tiene que decir (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En todo caso, cualquier estudio sobre la experiencia educativa debe partir de que lo que se puede conocer es, por definición, incompleto. En tanto que la experiencia es conformada por sujetos y, en particular, por la relación que éstos mantienen entre ellos y por su mutuo conocimiento – algo siempre cambiante –, no hay saber que colme la experiencia. Esto se relaciona con el pensamiento pragmatista de Rorty (1998), quien sostiene que, una vez eliminado el mito de la profundidad y la objetividad positivista, debemos asumir que no hay descripción “buena” o “definitiva” de las cosas; la calidad de las descripciones – siempre temporales, siempre transitorias –, debe ser juzgada en función de su utilidad en relación con un contexto y objetivos determinados. Esta concepción contingente y pragmática del modo como explicamos y habitamos el mundo resuena también en Schutz y Luckman (1973). Estos autores se sirven de ella para defender el importante papel que juega lo problemático en la experiencia; si funcionamos en la sociedad con nuestro acervo de conocimiento (lo presupuesto, que nos sirve para dar solución a las situaciones que se nos van presentando), lo problemático es lo que interrumpe la sucesión rutinaria de experiencias, obligándonos a re-explicar y modificar nuestro estar en el mundo, proporcionándonos nuevas experiencias.

La concepción pragmatista de la experiencia tiene repercusiones en el modo de entender la educación artística. Según Aguirre (2005b), desde este prisma la prioridad será “buscar y cultivar la experiencia estética en nuestras transacciones con el arte, recordándonos que la experiencia (más que el coleccionismo o la crítica) es en última instancia aquello sobre lo que trata el arte” (Aguirre, 2005b: 329). Trabajar con las obras de arte tiene sentido si éstas pueden ser integradas por el alumno en su experiencia, ayudándole a crearse y a conocerse a sí mismo. La visión pragmatista de Dewey o Rorty hace que la educación artística vaya más allá de la crítica analítica para implicarnos en las obras de arte a múltiples niveles – incluido el emocional –:

“Rorty (1989) dice que no existe una vía de redención del otro en nombre de un principio superior o de la esencia de la humanidad. A nuestro juicio, la vía para que la educación artística contribuya a la reconstrucción social no se deriva de la pretensión de que el arte sea vehículo de expresión de ninguna esencialidad sobre lo humano o de que

la educación (artística) pueda llegar a ser el vehículo para desentrañar los resortes de poder ocultos tras las narraciones estéticas proporcionando las pautas para la liberación personal y social. Es más bien la capacidad del arte para evocar lo contingente e imaginar nuevos léxicos, lo que hace posible ampliar nuestra sensibilidad hacia las contingencias del otro y con ello ampliar el nosotros – en lugar de comprender al otro –, abriendo de este modo el abanico de lo que puede ser objeto de nuestra solidaridad. Las experiencias artísticas y estéticas proporcionan una diversificación de las experiencias, sensibilidades y creencias personales que, en última instancia y de acuerdo a un paradigma moral basado en la igualdad, el respeto al otro, etc., pueden dar lugar a una mejora de las relaciones sociales, una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y con ello de su manera de estar en el mundo y de enfrentarse a él.” (Aguirre, 2005b: 336).

Una comprensión pragmatista de la educación implica una concepción del profesor en la línea de la expuesta por Maxine Greene (1997). Según esta autora, el docente debe predicar con el ejemplo de lo que quiere para sus estudiantes, evitando caer en el sopor del siempre lo mismo, de lo ya conocido, y colocándose en el aula como extranjero, esto es, como alguien que mira lo cotidiano desde fuera para interrogarlo constantemente.

“Si el profesor se conforma con sumergirse en el sistema, si consiente en ser definido en lo que se supone que es por el punto de vista de los otros, entonces abandona su libertad de ver, de entender y de significar por sí mismo. Pero si, por el contrario, está dispuesto a adoptar la posición del que regresa a casa y de crear una nueva perspectiva sobre lo que habitualmente ha considerado real, entonces su enseñanza puede convertirse en parte del proyecto existencial de una persona vitalmente abierta a sus estudiantes y a l mundo. Entonces podrá definirse a sí mismo como "admirable" en el sentido de Merleau-Ponty. Estará continuamente obligado a interpretar y reinterpretar una realidad siempre nueva. Se sentirá más vivo que nunca.” (Greene, 1997: 85).

La tarea no acaba nunca porque la experiencia es siempre nueva e inconclusa. Precisamente por ello, y porque las personas difieren, los objetivos de la educación sólo pueden ser específicos e identificados a situaciones concretas, planteados para problemas específicos.

Por otro lado, en *Places of Learning* (2005), Elizabeth Ellsworth explora la visión de la experiencia que se tiene desde el nuevo pragmatismo, (desarrollada por autores como Elizabeth Grotz, Barbara Kennedy, Rajchman o Massumi, entre otros), así como las repercusiones de la misma de cara al planteamiento de cuestiones relativas al sujeto, el conocimiento y la pedagogía. La autora expone que, desde este prisma, la experiencia va más allá del plano meramente intelectual y no es algo subjetivo, en el sentido de que “Yo tengo” una experiencia. En cambio, ésta es entendida en su dimensión emotiva y sensorial, como aquello por entre lo que nos constituimos; no “tenemos” experiencias, sino que “somos” experiencias. Massumi (1996) sostiene que la mejor forma de vida posible del sujeto es cuando éste se abandona en el flujo de la experiencia, constituyéndose más allá de posiciones prefijadas y asignadas, que lo mantienen estático:

“Becoming is an escape, but it is not for that reason negative or necessarily oppositional. The body-in-becoming does not simply react to a set of complaints. Instead, it develops a new sensitivity to them, one subtle enough to convert them into opportunities –and to translate the body into an autonomous zone effectively enveloping infinite degrees of freedom. The body is abstracted, not in the sense that it is made to coincide with a general idea, but in a way that makes it a singularity, so monstrously hyperdifferentiated that it holds within its virtual geography an entire population of a kind unknown in the actual world.” (Massumi, 1996: 102).

Siguiendo el hilo de Massumi, el sujeto deviene en la experiencia, en un espacio que es transaccional, de encuentros transformadores, entre sujetos y eventos, y en el que ya no existen las divisiones binarias yo/otro, sujeto/objeto, dentro/fuera, etc., sino confluencias no regladas y siempre nuevas, que dan lugar a insospechadas emergencias, en el continuo proceso de devenir. Como apunta Elizabeth Ellsworth (2005), esta forma de contemplar la experiencia y el devenir sujeto por el nuevo pragmatismo tiene repercusiones en el ámbito de la pedagogía, pues, para empezar, supone tener interés en espacios y ambientes que apoyen experiencias de construcción de uno mismo no intencionales o involuntarias – no dirigidas –, que muevan al estudiante en el terreno de las sensaciones prelingüísticas y presubjetivas (donde acontece la experiencia, y que preceden a conceptos, imágenes o reconocimientos de cualquier tipo), con tal de colocar algo nuevo y sorprendente en la escena.

Dentro de la lógica del nuevo pragmatismo, la pedagogía se concibe como un proceso material cuyo objetivo no es dominar el mundo de la representación, sino construir sensaciones, pues éstas son condiciones de posibilidad de experiencias de pensamiento y aprendizaje. La pedagogía es una fuerza para el pensar como experimentación, que se preocupa por:

“(...) making, for example, "prosexual paths" to be walked or "interrogative designs" to modelate and intensify the habits, dispositions, gestures, and speakings that make up the materiality of social relationships on an urban street. The resulting paths, juxtapositions, sounds, interruptions, durations, and rhythms "actually impinge on the body/mind/brain in a multiplicity of ways" (Kennedy, 2003: 27-28) and attempt to provide sensations that create the conditions for potential learning experiences.” (Ellsworth, 2005: 27).

El objetivo no es, pues, relativo a la representación de un conocimiento preestablecido y avalado institucionalmente, sino a la elaboración de experiencias de aprendizaje y construcción de uno mismo, cuyos propósitos y actos deberán definirse en cada caso, por cada uno de los agentes.

¿Y qué hay acerca de las implicaciones de adoptar la visión de la experiencia del nuevo pragmatismo de cara a los objetivos de la investigación? Según Massumi (1996), entender que el sujeto se constituye a través de su constante devenir en la experiencia supone abrazar una comprensión de lo que significa generar conocimiento que evite caer en generalizaciones estériles y que se centre en el reino de la acción. El autor advierte sobre el peligro de inmovilizar al sujeto en este ejercicio de construir conocimiento:

“The most that can or should be done is to enumerate ways in which becoming might be mapped without being immobilized. Strategies is the best word for ways of becoming: they are less theories about becoming than pragmatic guidelines serving as landmarks to future movement. They have no value unless they are immanent to their "object": they must be verified by the collectivity concerned, in other words submitted to experimental evaluation and remapped as needed.” (Massumi, 1996: 103).

Elizabeth Ellsworth (2005) subraya que, en lo que respecta a la investigación en pedagogía, dentro del marco del nuevo pragmatismo lo valioso del esfuerzo pedagógico no son los postulados que se propugnan o el cumplimiento de determinados objetivos curriculares, sino la experiencia vivida de los participantes en la pedagogía. *“The educational component of pedagogy is knowable to us only in our response. (...). This makes our experiences of pedagogy – our experiences of dwelling in and inhabiting a pedagogy – the proper object of our attention as educational researchers and practitioners (de Bolla, 2001: 18).”* (Ellsworth, 2005: 23).

De cara al uso que pueda tener la investigación generada sobre pedagogía, en su texto sobre el *Holocaust Memorial Museum* en Estados Unidos, (2005), la autora advierte que el estudio de cualquier experiencia educativa es necesariamente particular, contextual, subjetivo y, por tanto, imposible de reproducir o implementar en otros lugares. Así, el lector, en vez de intentar apropiarse de una investigación educativa, deberá *“work the questions and perspectives offered here or in any pedagogical text and through new sites so that the new sites teach and transform our settled assumptions about teaching”* (Ellsworth, 2005:115).

Por su parte, Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) se refieren así a la importancia de la investigación de la experiencia educativa y a la utilidad que ésta pueda tener para los demás:

“Lo que ofrece la investigación de la experiencia no son tanto las respuestas a las preguntas, esto es, una saber definitivo y cierto del cual tan sólo hay que hacerlo propio, sino favorecer la reflexión pedagógica al acercar una (o varias) lectura(s) de la experiencia; mostrar los destellos de posibilidad en las experiencias educativas, sus alumbramientos de sentido pedagógico; dar cuenta de una experiencia y de las cuestiones y reflexiones que abre, de tal manera que quien la lea pueda alimentar su posibilidad de encaminar a sus propias experiencias y su propio saber pedagógico.”

(Contreras y Pérez de Lara, 2010: 45).

En la línea de las reflexiones apuntadas, y volviendo sobre esta investigación en concreto, generar conocimiento sobre el modo como construyo mi saber como educadora de museos a partir de la reflexión sobre la experiencia, sobre la práctica, a partir de esta tensión entre un horizonte educativo ambicioso (que tiene su concreción en la elaboración de programas como “Cartografiem-nos”) y la realidad de nuestro

contexto de trabajo, es una vía efectiva para proporcionar coordenadas de actuación que resulten útiles a quienes estamos en este campo. Mi intención no es, en modo alguno, ofrecer estrategias pedagógicas efectivas o prescripciones para intervenciones educativas, sino pensar y compartir lo que hacemos con un lenguaje problematizador que va más allá de lo celebrativo, que parte de la investigación, y que pretende posibilitar la generación de nuevas experiencias en el campo. Esto es algo poco habitual y absolutamente necesario en el ámbito museístico español¹⁵.

A continuación sigue el marco teórico en el que se ha basado esta tesis. En lugar de limitarme a enumerar aquellas teorías que me han ayudado a dar sentido al problema de la investigación, he optado por representar el proceso de aprendizaje que he desarrollado a través de las mismas, presentándolas en forma de un recorrido experiencial, en mi paso por el doctorado. Considero que esta decisión es más que coherente con los objetivos del presente estudio.

¹⁵ Si bien hay quienes consideran, como Begoña Chao y Ana Sánchez (2008), que en España se realiza mucha investigación sobre educación en museos y centros de arte, mi parecer es que ésta es, contrariamente, escasa. Lo que suele abundar en los congresos de educación como los que ya he referido anteriormente es el relato o descripción de experiencias realizadas desde un discurso optimista y autocomplaciente, o la presentación de encuestas o estudios de público. Pocas veces se presentan las iniciativas educativas desde las problemáticas que han surgido durante su desarrollo, desde una plurivocalidad que dé cuenta de la complejidad imbricada en los proyectos, o desde cómo piensan resolverse los conflictos a los que se enfrentan los educadores, o lo que éstos han aprendido. Aún así, hay al respecto honrosas excepciones, como por ejemplo los textos que Eneritz López y el Patio Herreriano, Amparo Morono, o Ana Colomer y Juan Blázquez presentaron en el *II Congrés d'Educató de les Arts Visuals* (2007). Todas estas comunicaciones tienen en común la construcción del caso educativo desde la reflexión crítica sobre la propia práctica y desde el análisis constructivo de lo que no siempre sale bien, concibiendo la labor del educador en términos de experimentación y constante re-ajustamiento.

II- TRAZANDO UN RECCORIDO: DE CÓMO HE LLEGADO HASTA AQUÍ (MARCO TEÓRICO DE LA TESIS)

Esta tesis representa el final de un recorrido que ha sido largo. De hecho, ya fue largo el camino que condujo a formular un proyecto de tesis bien definido; desde que empecé el doctorado en el 2004 transité varias sendas, cada una de las cuales nutrió lo que terminó siendo mi problema de investigación. Dado que éste es un estudio sobre la construcción de mi saber como educadora a través de la reflexión, recorrer los aprendizajes que me han conducido hasta la escritura de la tesis me parece lo más oportuno; éstos hablan de cómo fui construyendo la forma como quería mirar nuestra práctica.

Primeros desencajes

Puestos a empezar, me remontaré a mi entrada en el campo laboral, cuando me di cuenta que había una distancia abismal entre las teorías sobre educación que había conocido en el primer año de doctorado y la práctica del día a día que se llevaba a cabo en el museo. Para trabajar se necesita algo más que conocimiento abstracto y quererme constituir como una “buena” educadora se presentó como un reto. Todo lo que he hecho a partir de entonces ha ido orientado en esta dirección; el primer paso fue la investigación que realicé para la obtención del DEA, donde utilicé la teoría como una herramienta para analizar nuestra práctica de forma crítica.

Utilizando la teoría para comprender

Analizar desde la museología y la pedagogía críticas: apertura de nuevos interrogantes

En segundo de doctorado llevé a cabo un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1994) en Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, donde trabajo como educadora. El objetivo era analizar uno de los talleres educativos para primaria que se realizaban durante el curso 2005-06, desde la museología crítica y de la pedagogía crítica.

Desde la museología crítica se asume que la institución no es en modo alguno neutral e independiente, sino que el museo se halla sujeto a presiones varias, procedentes tanto de las políticas gubernamentales (Poulot, 1994) como de las entidades que lo financian (Handing, 2001; Berelowitz, 2003) – entre otras –, con sus intereses respectivos. La cultura del museo no es algo generado espontáneamente o simplemente producto de la buena voluntad de sus integrantes, sino que es el resultado de necesidades varias y circunstancias históricas y contingentes que han marcado la génesis de la institución. Tal y como exponen Daniel Sherman e Irit Rogoff en *Museum Culture. Histories, Discourses, Spectacles* (1994), el museo es una institución ideológica que construye, más que representa, “realidades”:

“The museum, in other words, while seemingly representing objectively and empirically located contexts for the objects it displays, actually participates in the construction of these categories and in the numerous integral shifts and differentiations they are held to contain. Equally, museums contribute to and perpetuate the dividing practices of historical periodization, providing centennial categories with the cultural cohesion of dominant styles.” (Sherman y Rogoff, 1994: xi).

Los autores sostienen que la ideología del museo cobra forma a través de pequeñas tecnologías, tales como coleccionar, preservar, y la provisión del mismo espacio arquitectónico. Todas estas actividades responden de manera contingente a las fuerzas políticas, sociales y económicas que han erigido a los museos como instituciones públicas desde el siglo XVIII. Daniel Sherman e Irit Rogoff (1994) claman la necesidad de comprender los museos como instituciones eminentemente políticas que deben analizarse desde lo que representan para la ciudad, desde las personas que los promueven y desde los intereses que representan. Los autores llaman a criticar el modo como los museos naturalizan los discursos que producen y los procesos de los cuales participan, lo que han intentado promover ellos mismos a través de la edición de su libro *Museum Culture*.

Una de las problemáticas clave tratadas desde la museología crítica es el diálogo que la institución entabla con la ciudadanía. Diversos trabajos (Koven, 1994; Ramírez, 1996) indagan en las problemáticas, conflictos y paradojas aquí involucrados, entendiendo que el binomio museo-público se articula a través de factores tales como

las relaciones de poder que operan en cuestiones de visibilidad, representación e interacción. Además, se intenta responder a interrogantes como qué tipo de sujeto fomenta el museo, mediante qué tecnologías, o qué posición ideológica asume la institución dependiendo del perfil de visitante que concibe y lo que pretende aportarle (Padró, 2003; Weil, 2007)¹⁶. Referente a la cuestión de la representación, Sharon Macdonald (1998) advierte que debemos sospechar de las pretensiones de “veracidad” con la que se presentan la mayoría de las exposiciones y entender que éstas son artefactos ideológicos, teniendo en cuenta que el mínimo detalle cuenta:

“Politics, in other words, lies not just in policy statements and intentions (though these are important) but also in apparently non-political and even "minor" details, such as the architecture of buildings, the classification and juxtaposition of artefacts in an exhibition, the use of glass cases or interactives, and the presence or lack of a voice – over on a film.” (Macdonald, 1998: 178).

Por su parte, Irit Rogoff (1994) reafirma que las representaciones del museo son siempre sesgadas, incompletas y, por tanto, excluyentes, y se decanta por una política expositiva inspirada por el término foucaultiano “heterotopías”: “*countersites in which all the other real sites that can be found in culture are simultaneously represented, contested, and inverted*” (Rogoff, 1994: 223). Su objetivo es encontrar estrategias expositivas que hagan del museo un lugar en el que puedan articularse narrativas incómodas, contradictorias y conflictivas. Evidentemente, la problemática de la representación se halla conectada a la cuestión de la identidad cultural, por lo que acogerse al concepto de “heterotopías” supone luchar contra las exclusiones culturales y la constitución de la “otredad”, dando cabida a nuevas voces y puntos de vista, descentralizando el poder de retratar al “otro” y cediéndole a éste más control sobre cómo se crea su imagen.

En este punto vale la pena mencionar ““Inventing race" in Los Angeles”, de Ilona Katzew y Daniel Sherman (2008), que narra la experiencia de la primera de los autores como comisaria de la exposición “*Inventing Race: Painting and Eighteenth-Century Mexico*”, en el LACMA. Este artículo se constituye de extractos de noticias de

¹⁶ Como se verá a continuación cuando aborde las pedagogías radicales, las respuestas a estas preguntas pueden ser múltiples, y dependerán del marco del que se trabaje la cuestión.

prensa, revistas y folletos, los cuales acompañan una conversación entre los autores del texto, todo alrededor de la exposición en cuestión. El resultado es una compleja imagen no solo de la muestra sino también de los discursos y fuerzas implicados en la tarea comisarial, constituyéndose el artículo como un ejemplo práctico paradigmático de algunas de las cuestiones apuntadas y que ocupan y preocupan a quienes trabajan desde la perspectiva de la museología crítica. En el texto se puede observar la función de las producciones culturales dentro de determinadas políticas históricas y raciales, a la vez que la construcción de la exposición como forma de erigir discursos críticos, yendo más allá de consideraciones en el plano meramente estético y formal. Además, se aborda también el tema de los diferentes modos de recepción de la exposición por parte de los visitantes, (considerando el grado de responsabilidad que en la materia tiene el comisario), según la posición de quien interpreta.

Pero como he apuntado, además del marco de la museología, tanto en mi investigación para el DEA como a la hora de plantear el programa “Cartografiem-nos” con el departamento educativo, estuve siguiendo las tesis de la pedagogía crítica, cuyos fundamentos ahora creo, desde la distancia, que asumí de forma aporética. Pero a pesar de ello, considero necesario describir brevemente lo que en aquel momento entendía por pedagogía crítica, para hacer visibles mis propósitos de entonces, situando cuál era mi punto de partida para pensar en educación. Una vez hecho esto, revisaré las críticas realizadas a esta corriente desde las perspectivas feministas, con tal de mostrar no sólo el paulatino proceso de conformación de mi marco teórico, sino también la base desde la que actualmente, en el momento de escribir la tesis, entiendo y reflexiono sobre nuestra práctica.

Así pues, en mis inicios atendía a la tesis de Mc Laren (2002) de que una pedagogía revolucionaria es aquella que resiste los discursos y las representaciones de la historia, la cultura y la política hegemónicas, pues éstos ensombrecen las contradicciones y las desigualdades sociales, no siendo tolerantes a ninguna forma de heterogeneidad en el pensamiento y en las prácticas (Mc Laren, 2002: 32). Asumí que las prácticas educativas deben partir de que la esfera cultural, en sus diversas ubicaciones y creaciones, ofrece identificaciones y posiciones mediante las formas de conocimiento, valores, ideologías y prácticas sociales que hace accesible, dentro de las relaciones desiguales de poder, a sectores diferentes de las comunidades nacionales y globales (Giroux, 2005: 48). La pedagogía crítica da voz a los no-participantes en el sistema colonialista, quienes se resisten a formar parte de la maquinaria del consumo

capitalista global (Mc Laren, 2002: 32). Trabajar desde este marco supone desafiar el estilo tradicional de autoridad y profesionalismo masculino y la función que aquí tiene el canon en su afianzamiento. Los docentes deben intentar favorecer epistemologías parciales que reconozcan el carácter histórico y socialmente construido del conocimiento y la formación de contra memorias a partir de las experiencias particulares y cotidianas. Por lo tanto, el conocimiento curricular ya no es sagrado sino, al contrario, reelaborado constantemente según las necesidades o temas emergentes de una comunidad particular.

La educación debe ser un lugar para la producción de conocimiento crítico y sujetos políticos, capaces de cuestionar y transformar las normas sociales. Mc Laren (2008) entiende el conocimiento como un tipo de baile, un movimiento auto-consciente en el que uno aprende a aprender, de forma auto-reflexiva, para intervenir en el mundo. La pedagogía crítica se presenta, por tanto, como una propuesta educativa que, partiendo de los problemas arraigados en las experiencias cotidianas, se orienta hacia el análisis crítico y la transformación social.

No obstante, y como he señalado, si bien éste fue mi marco teórico durante la realización de la investigación para el DEA y el planteamiento y diseño de “Cartografiem-nos”, durante el trayecto que he recorrido hasta el momento presente, de escritura de la tesis, he podido conocer algunas de las distintas relecturas que desde el feminismo se han hecho de la pedagogía crítica. Mi primer acercamiento al planteamiento feminista en relación con la pedagogía crítica fue a través del libro *Espacios de Identidad* (2001). En éste, Da Silva apunta que la labor feminista habría sido señalar lo que ser crítico y luchar por la igualdad de derechos podría significar en el terreno del género, por tanto, introduciendo a éste como nuevo elemento en la discusión. Pero poco a poco fui conociendo otras autoras que me ayudaron a ahondar en la cuestión. Una de las revisiones más crudas de la pedagogía crítica ha sido elaborada Elizabeth Ellsworth (1989). Lo más impresionante de su texto “*Why this doesn’t feel empowering?*” es que la crítica a esta corriente se desarrolla desde la reflexión sobre la propia experiencia de la autora en la enseñanza, al intentar poner en funcionamiento prácticas pedagógicas críticas. Es a partir de las contradicciones, complejidades y paradojas que Elizabeth Ellsworth ha vivido como docente que re-examina lo que ella denomina *mitos* de la pedagogía crítica: “*empowerment*”, “voz del estudiante”, “diálogo” y “reflexión crítica”. La autora acusa a la pedagogía crítica de ser altamente

encarnada, de tener intenciones altamente racionalistas, aunque desde allí se clame lo contrario. Pregunta: ¿qué diversidad se silencia en nombre de la pedagogía liberadora?

Pero Elizabeth Ellsworth no está sola, sino que son muchas las autoras que han sacado punta a la pedagogía crítica, entre ellas Carmen Luke (1992). Uno de sus argumentos tiene que ver con la cuestión de la desigualdad de género que se perpetúa en esta corriente:

“In the discourse of critical pedagogy, the educational politics of emancipatory self- and social empowerment, and of emancipatory rationality and citizenship education, have been articulated in epistemic relation to liberal conceptions of equality and participatory democracy. These, in turn, are located squarely in (male) individualism constitutive of public sphere. Despite the critique of liberalism’s competitive individualism and technocratic rationality (Giroux, 1983, 1988), the agenda for radical pedagogy remains the restoration of a "creative democracy", a "resurrect[ion] " of "the tradition of liberal democracy" (Giroux, 1988: 202). This pedagogy of self- and social empowerment developed through a language of critique, possibility, and action takes democratic education beyond that envisioned by Dewey. It retains the conceptual centrality of individualism and the pragmatics of experience (and voice) but aims to extend these through a collective affirmation of an ethics of care, solidarity, and liberation (cf. Giroux, 1983, 1988). The emancipatory rationality that underpins a liberatory pedagogy "is based on the principles of critique and action" (Giroux, 1983: 1990). In the liberal democratic state, as in liberal theory, critique and action historically have been the prerogatives of men empowered to inscribe and exchange critique and action in the formal public discourse of policy and law, in academic text, cultural (film, TV) text, the editorial page, or the corporate memo.” (Luke, 1992: 29).

El feminismo supone, pues, una revisión de los fundamentos de la pedagogía crítica, visibilizando que en ésta se articulan discursos-prácticas opresoras del género. Por otro lado, Valerie Walkerdine (1992) sostiene que los conceptos de libertad y de liberación personal que se defienden desde la pedagogía crítica están basados en una noción de poder como una posesión fija, que ostenta el profesor opresivo y represivo. La autora objeta que los conceptos de poder y liberación están íntimamente ligados al proyecto radical burgués, a la formación del estado moderno y al concepto moderno de gobierno democrático. En este contexto, las formas de pedagogía necesarias para el mantenimiento del orden y la regulación de las poblaciones demandan individuos

autorregulados y una noción de libertad que sitúe a ésta por encima de y en contraposición al control. Por tanto, los discursos liberadores terminan, en el fondo, fagocitados por el sistema al que intentan combatir. Pero volviendo a Carmen Luke (1992), otra de las importantes problemáticas irresueltas por la pedagogía crítica es la incertidumbre en materia de la hipotética resolución de sus “mandamientos” en el mundo de la práctica:

“How problematizing race, class and gender in the classroom, and providing the conceptual tools of emancipatory critique will provide, beyond a more socially just and moral classroom, for the possibility of political action to enable those structural transformation to liberate the "disenfranchised and dispossessed", and to alleviate "human suffering" (Mc Laren, 1988a: 8) is never spelled out in a critical pedagogy's agenda.” (Luke, 1992: 38).

Esta autora (1992) defiende que el discurso humanista y liberador de la pedagogía crítica deviene inocuo en la práctica y que descentralizar el yo, compartir y problematizar la experiencia cultural y la subjetividad, son prácticas pedagógicas más políticamente responsables. Si Carmen Luke ve alguna promesa es en el lo que Donna Haraway denomina “*Cyborg politics*”: “*an anti-restorationist Project based on an epistemology of provisional knowledges and identities, and on reducible differences and standpoints liked in coalition through affinity, not identity*” (Haraway, 1990: 197).” (Luke, 1992: 39). De hecho, la crítica feminista a la pedagogía crítica tuvo un efecto casi balsámico para mí, ya que hasta entonces me había tomado tan “al pie de la letra” los mandamientos críticos que interpretaba las dificultades que encontraba en la práctica como fracasos personales, como si no “supiera” o no fuera lo suficientemente “dialógica”. Conocer una perspectiva más relativista en el sentido de la importancia que ésta confiere a los factores contextuales y a la problematización de la experiencia con los otros me dio aire para poder pensar nuestra actuación como educadores de forma más constructiva.

Una vez abordadas algunas de las críticas que desde el feminismo se han lanzado a la pedagogía crítica, y debido a que no me gustaría caer en una representación monolítica y homogeneizadora de estas dos corrientes, quiero detenerme a comentar la variedad de discursos que tienen cabida tanto en un caso como en otro. En

Controversias entre las pedagogías, Jennifer M. Gore (1993) aborda esta pluralidad, analizando las dos vertientes principales tanto en la pedagogía crítica como en la feminista. Así, en lo que respecta a la primera, Jennifer M. Gore distingue entre, por un lado, una rama encabezada por Giroux y Mc Laren, (quienes están preocupados por una política abstracta y cuestiones generales relativas a una visión social y educativa acerca de cómo luchar contra la injusticia y el abuso del poder) y, por el otro, otra liderada por Freire y Shon, (más orientados hacia el desarrollo de prácticas docentes diferentes, la construcción de estrategias pedagógicas alternativas, y cuestiones más concretas como la alfabetización o la lengua).

En lo relativo al feminismo, una primera línea sería la surgida en los Departamentos de Estudios de la Mujer, que se preocupa por resaltar los aspectos instructivos de la enseñanza, centrándose en las cuestiones de *cómo* y del *qué* enseñar. Una de las autoras que trabajan dentro de esta vertiente es Pen Dalton, quien, en su libro *The gendering of Art Education* (2001), sostiene que el aula debe ser un lugar para la crítica de los discursos masculinistas y universalizadores, en el que se ensaye la construcción de discursos críticos. Para ello, la autora propone trabajar desde los conceptos “estrategia” y “táctica”, desarrollados por De Certeau en su libro *The practice of everyday life* (1984), donde aborda los modos de representación y conducta social existentes. La estrategia significa trabajar para obtener poder dentro de un sistema dado – en este caso el educativo, el escolar –; implica investigación, planificación, objetivos y acciones compartidas, conocimiento sobre cómo funcionan el poder, el dinero, la ley y el trabajo autoritario. Por otro lado, en cuanto a la táctica(s):

“A tactical approach is "grass roots" approach, one that puts theory into a supportive place. This description of tactics envisages a sort of oppositional guerrilla activity against ruling ideas, but it is an approach that can be employed by anyone at any level of power and authority. It does not have to be overt, violent or visibly disruptive, but it can often be a slight shift, an altering of conventional meanings. There are some ways of acting tactically that keep within regulations yet disturbing expected conventions.” (Dalton, 2001: 145).

Referente a la segunda línea dentro del feminismo señalada por Jennifer M. Gore (1993), ésta surge en las facultades de pedagogía y su enfoque es más amplio, más dedicado a desentrañar cómo se produce el conocimiento de la experiencia marcada por el género. La autora también dedica un apartado a las influencias del postestructuralismo en los discursos de la pedagogía feminista, sosteniendo que:

“El último paso hacia el análisis postestructuralista feminista de la pedagogía por educadoras feministas puede considerarse un aspecto de un cambio más general ocurrido en el movimiento (o movimientos) de la mujer desde una postura que resaltaba los rasgos comunes de las mujeres, que llevaba a la eliminación de diferencias entre ellas y a la exclusión de algunas, a una perspectiva que presta atención a las diferencias existentes entre las mujeres. En cierto modo, este cambio estaba presagiado por la atención prestada por el feminismo a los aspectos específicos de los contextos, especialmente destacada por la línea de pedagogía feminista correspondiente al área de los estudios de la mujer, y por los análisis del feminismo socialista sobre "las dobles opresiones" debidas a la clase social y al género, cuyas particularidades cuestionaban los esencialismos del feminismo liberal y de radical.” (Gore, 1993: 52).

Según Mimi Orner (1992), los significados de los términos usados para representar a grupos sociales están sujetos a una transformación constante, lo que convierte cualquier intento de establecer una definición estable en algo, ya de por sí, excluyente, necesariamente violento y coercitivo. Además, las perspectivas feministas postestructuralistas desafían la concepción de una identidad fija y estable, así como de una subjetividad racional. Por ello, lo que ha dado en llamarse pedagogía “emancipatoria” o “liberadora” deviene limitado política y pedagógicamente; ésta se basa en el presupuesto humanista de una identidad coherente y unitaria, construyendo un discurso abstracto y opaco que no da cuenta de las contradicciones, tensiones y complejidades que acontecen en la experiencia pedagógica. Dentro de este marco, la noción de posicionalidad deviene clave, y es definida por Linda Martín Alcoff (2006) en los siguientes términos:

“The concept of positionality includes two points: first, as already stated, that the concept of woman is a relational term identifiable only within a (constantly moving) context; but second, that the position that women find themselves in can be actively utilized (rather than transcended) as a location for the construction of meaning, a place from where meaning can be *discovered* (the meaning of being female). The concept of woman as positionality shows how women use their positional perspective as a place from which values are interpreted and constructed rather than as a locus of an already determined set of values.” (Alcoff, 2006: 148).

Una de las principales aportaciones de la perspectiva feminista postestructuralista, como sostienen Amanda Coffey y Sara Delamont (2000), es la forma en que se priorizan las prácticas discursivas y sociales que constituyen nuestras vidas, explorando la naturaleza contradictoria del modo en que operan el poder y la autoridad. O, en términos de Patti Lather (1992), se trata de pasar de un “diálogo abstracto” a la construcción de “estrategias en contexto”. En el caso concreto de las educadoras, quienes quieran desafiar las relaciones de poder impuestas deben estar continuamente examinando sus propias asunciones y posicionalidad, así como las de sus estudiantes. No sólo se trata de reconocer la especificidad de todos los implicados en la relación pedagógica sino, también, de incorporar lo contingente, lo fragmentario, lo contradictorio y lo múltiple, de cada una de las subjetividades de los participantes de la experiencia pedagógica (Kenway y Modra, 1992).

“For feminist poststructuralists, it is the gaps and ruptures in practice –the breaks, confusion and contradiction that are always a part of the interplay in teaching- that offer the greatest insight and possibilities for change. Pedagogies informed by feminist poststructuralist perspectives can grapple with the "return of the repressed" – the uncanny and truly oppressive moments in teaching- in ways that "liberatory" education cannot.” (Orner, 1982: 84).

De todos modos, la perspectiva feminista postestructuralista no se halla exenta de críticas (Gaudelius, 2000; Burgess y Reay, 2006). Ésta ha sido cuestionada debido, precisamente, a su exacerbado énfasis en la diferencia y la pluralidad, pues existe el peligro de caer en un “todo vale”, perdiendo la capacidad de reflexionar críticamente sobre las existentes jerarquías de conocimiento (tanto en el mundo del arte, como de la

educación, o en cualquier otro ámbito). De ser así, se mantendría el *status quo* y se desactivaría el potencial transformador de la reflexión. Lesley Burgess y Diane Reay (2006) objetan a la noción de pluralismo que la idea de inclusión en un ámbito jerarquizado resulta en una versión insípida de igualdad, una que evita el reconocimiento de relaciones de poder. Referente a los derechos de la mujer, estas mismas autoras (2006) sostienen que seguimos atrapadas en un marco que continúa planteando la cuestión desde una mirada masculina y que, para combatirlo, aún necesitamos de cierto sentido de “comunidad”, o de lo que significa “ser mujer”, para poder juntar fuerzas y ejercer presión a la hora de reivindicar algunos derechos y mejoras.

Quizás es Chandra Mohanty (1995) quien mejor ha sabido manejar esta tensión entre encontrar un sentido de comunidad, por un lado, sin renunciar a la especificidad en la que cada una nos re-constituimos constantemente, por el otro. Como las autoras anteriores, ella también critica las posiciones en las que se cae en un excesivo individualismo, entendiendo la experiencia de la lucha como algo personal y ahistórico, y confundiendo en el habla el “yo” y el “nosotras” (como si las mujeres formasen parte de un colectivo preconstituido y universal). Tal entendimiento de la experiencia de ser mujer es problemático, en primer lugar, porque en él se asume que la experiencia es inmediatamente accesible, entendible y denominable, descuidándose las complejas relaciones entre la conducta y su representación. También, debido a que la experiencia se presenta en su forma psicológica, las cuestiones de historia y colectividad son formuladas meramente en términos de actitud o intención. Pero las críticas de Chandra Mohanty hacia las posturas demasiado individualistas no la impulsan tampoco a abrazar un paradigma universalizador de la mujer como colectivo homogéneo preocupado por la opresión y la lucha de género. La propuesta de esta autora es entender la agencia desde su historización y localización:

“The real challenge arises in being able to craft a notion of political unity without relying on the logic of appropriation and incorporation and, just as significantly, a denial of *agency*. For me the unity of women is best understood not as a *given*, on the basis of a natural/psychological commonality; it is something that has to be worked for, struggled toward – *in history*. What we need to do is articulate ways in which the historical forms of oppression relate to the category "women", and not to try to deduce on from the other”. (Mohanty, 1995: 77).

“The experience of being woman can create an illusory unity, for it is not the experience of being woman, but the meanings attached to gender, race, class, and age at various historical moments that is of strategic significance”. (Mohanty, 1995: 77).

Volviendo sobre las críticas realizadas al feminismo postestructuralista, pero ahora desde el punto de vista de la investigación producida desde esta perspectiva, Jennifer M. Gore (1993) señala que uno de los retos del enfoque postestructuralista de la pedagogía feminista es generar conocimiento sobre contextos específicos de enseñanza en la educación primaria y secundaria, algo que ha brillado por su ausencia hasta el momento, pues los estudios realizados se han centrado en el ámbito universitario y segundos ciclos. Sólo si se amplía el ámbito de investigación a la educación obligatoria podrá generarse conocimiento útil para las profesionales que trabajan en él.

Y para terminar esta discusión sobre la(s) pedagogía(s) crítica(s) y la(s) pedagogía(s) feminista(s), pero aún dentro de la argumentación de Jennifer M. Gore, es necesario resaltar que, a pesar de las diferencias entre todos los enfoques señalados, existen algunas semejanzas tanto entre las dos corrientes principales como entre sus subvertientes. La más significativa es que:

“(…) todas ellas manifiestan preocupaciones pragmáticas respecto a la mejora de las condiciones, todas están situadas en posiciones de relativa marginalidad frente a los "discursos dominantes en nuestra época" y, en cuanto que discursos pedagógicos con visiones sociales y procesos instructivos (más o menos explícitos), todas ellas constituyen, al menos en parte, discursos de regulación social.” (Gore, 1993: 66).

Además, quiero remarcar que, aunque haya evidenciado que estoy al corriente de las críticas lanzadas a autores como Giroux (1990), esto no invalida que no pueda seguir encontrando interesantes muchas de sus reflexiones. Y es que, aunque he realizado este análisis de la práctica educativa que desarrollamos en Es Baluard principalmente desde la perspectiva de las pedagogías feministas, como se verá, he seguido recuperando ideas de autores pertenecientes a la pedagogía crítica que siguen resultando relevantes.

Pero retornando a la investigación que realicé para la obtención del DEA, trabajar desde el marco de la museología crítica y la pedagogía crítica me permitió entender la práctica que desarrollábamos de forma crítica y productiva. Si bien el campo de estudio estaba muy acotado y no es necesario referir aquí las conclusiones de la investigación, en ésta surgieron temas *emic* necesarios para la comprensión del taller que aún son útiles para seguir pensando nuestra labor. Así, éstos constituyen una de las preocupaciones fundamentales, una de las coordenadas de la encrucijada en la que me voy colocando en mi trabajo, por entre la que me voy formando y desarrollando como educadora.

Durante la investigación hubo un desplazamiento del foco de interés inicial, centrado alrededor del arte (qué idea de arte tenemos, cómo la transmitimos y cuáles son las concepciones de los visitantes entorno a él), a la interrogación por las formas de aproximación y trabajo con el mismo. Dentro de esta problemática el grado de agencia de los visitantes en el aprendizaje fue central, pero dada su casi nulidad¹⁷, la cuestión se reconvirtió en los mecanismos por los cuales ésta era coartada. En esta tesis he querido centrarme no tanto en reflexionar sobre los contenidos o temas artísticos que tratamos en nuestras prácticas educativas, sino más bien en hacer un giro hacia los procesos del aprendizaje en los que participamos y ver las condiciones necesarias para que en éstos se produzcan un tipo de relaciones diferentes a las que observé en mi investigación para el DEA.

El diálogo devino un elemento clave y de gran potencial en esta primera investigación, ya fuera por su capacidad de construir textos parciales (Butler, 2004), centrar el foco en *cómo* respondemos y no en el *qué* respondemos (Ellsworth, 2005a), o por su papel central en la creación de un lenguaje de la posibilidad (Giroux, 2003). Una vez entendido su protagonismo, en esta tesis he querido reflexionar sobre cuáles son las condiciones necesarias y los procesos que pueden darle lugar. Es más, porque sólo hay diálogo real cuando se trabaja desde las necesidades y especificidades de los grupos y se generan situaciones im- previsibles que producen condiciones de posibilidad (Ellsworth, 2005; Dalton, 2001; Giroux, 2003; 2005; Alexander, 2006), colocar a éste como centro de estudio significa situarse desde el tránsito. Me refiero a la disposición a asumir el carácter contingente y potencialmente mutable de toda experiencia educativa, que ya he

¹⁷ En la investigación me di cuenta de que las prácticas educativas que estaba analizando tenían desarrollos e incluso fines pre-establecidos, anteriores a su puesta en marcha. Además, se dejaban muy pocos espacios para que los estudiantes pudiesen elaborar un juicio propio acerca de lo que se estaba tratando o pudiesen decidir el curso de lo que estaba aconteciendo.

explorado en la introducción de esta tesis a través de la corriente del nuevo pragmatismo y que, como se ha visto, es también aclamada por ciertos discursos feministas. Esta idea de devenir a través de la experiencia, siempre nueva, siempre en cierto modo imprevisible, es caracterizada por Elizabeth Ellsworth (2005) a través de la imagen de *unfolding* o despliegue, según el cual el sujeto se extiende, abre o desarrolla al ritmo de los acontecimientos. En palabras de la autora:

“The experience of the learning self is generated by at least two systems that constantly move beyond their own systematicity and draw to them forces that they cannot quite contain. One of those systems is the pedagogical address. Like all systems and structures of address, pedagogy is unable to contain or control where and when its address arrives or how it is taken up (Ellsworth, 1997). The other system is the mind/brain/body. Like all living systems, it is in perpetual self-unfolding in directions that can never be presumed beforehand. When these two moving systems – pedagogy’s address and the student’s mind/brain/body – meet and mingle, they generate the potential to breach their own modes of constraint. In excessive moments of learning in the making, when bodies and pedagogies reach over and into each other, the pedagogical address and the learning self interfuse to become "more" than either intended or anticipated. In some cases, they become more than they ever hoped for. The instability and fluidity of pedagogy hold the potential for an unknowable and unforeseeable "more," and the actualization of that potential is what springs the experience of the learning self (Grosz & Eisenman, 2001, pp. 162–163).”
(Ellsworth, 2005: 54-55).

En el proceso de construirme como educadora y en la elaboración de esta tesis, he querido seguir reflexionando desde las pedagogías radicales, partiendo de lo que restó por resolver en la investigación que realicé para el DEA:

“De cara a futuros talleres, deberíamos priorizar las necesidades de los grupos, o al menos pensar en iniciativas que pudieran responder a cuestiones más urgentes o próximas para los/as escolares. En nuestra práctica diaria los momentos más reveladores y potencialmente productivos han sido inesperados (de algún modo han roto la continuidad del diálogo comunicativo que practicamos) y se relacionan con temas de autonomía, responsabilidad y la capacidad para la autogestión por parte de los educandos/as. Si bien es cierto que estos logros han aparecido vinculados principalmente a aspectos procedimentales y de dinámica de grupo, es necesario

aprender de ellos. Necesitamos recuperar estos valores y fomentarlos desde modos alternativos de construir significados, que sean más plurales y permitan la inscripción de las voces de los chicos/as. El recurso de la imaginación tiene que servir para desarrollar un lenguaje de la posibilidad, para interconectar críticamente el pasado con el presente, con los problemas acuciantes y las actuaciones posibles.”¹⁸

Introduciendo nuevas perspectivas para pensar sobre la negociación, la agencia y la subjetividad en las relaciones pedagógicas

Bhabha (2006) ha resultado ser clave debido a que trabaja muchas de las cuestiones que me preocupan. Negociación, agencia, cultura hegemónica y contrahegemónica, diferencia cultural, etc., son conceptos claves para pensar cómo llevar a cabo prácticas educativas desde los márgenes del discurso institucional y orientadas hacia la construcción de sujetos dentro de un ejercicio dialógico.

La primera noción que se me aparece como decisiva en este entramado es la de cultura como enunciación. Más allá de una concepción hegemónica e institucional de la cultura, el autor la define “*as an uneven, incomplete production of meaning and value, often composed of incommensurable demands and practices, produced in the act of social survival*” (Bhabha, 2006: 246). Entender la cultura como un proceso de enunciación significa centrarse en los procesos de significación e institucionalización a la vez que reescribir y reubicar el llamamiento político a la prioridad y jerarquía cultural (distinciones entre alta y baja cultura, nuestra y de los otros) en la institución social de la actividad significadora. Se trata por lo tanto de un proceso más dialógico y, por ende, integrador.

Definir la cultura como un proceso enunciador supone proveer un marco en el que los educandos pueden ser actores de su propio aprendizaje, historia y experiencia. La cultura hegemónica no es la única, y de lo que se trata es de trabajar desde las diferentes culturas, mediante procesos de negociación desde posiciones significadoras que resisten a la totalización, al modo en que se designa a “los muchos como uno sólo”. Bhabha (2006) recoge las enseñanzas del feminismo y las teorías postcoloniales cuando advierte que cabe replantearse la noción de comunidad y comunicación en unos términos que eviten su entendimiento desde la trascendencia y la homogeneización y

¹⁸ Fragmento de la investigación realizada para la obtención del DEA.

que den cuenta del modo en que se articulan la sedimentación histórica (lo pedagógico) y las identificaciones culturales (lo performativo):

“Splitting constitutes an intricate strategy of defence and differentiation in the colonial discourse. Two contradictory and independent attitudes inhabit the *same place*, one takes account of reality, the other is under the influence of instincts which detach the ego from reality. This results in the production of multiple and contradictory belief. The enunciatory moment of multiple belief is both a defence against the anxiety of difference, and *itself* productive of differentiations. Splitting is then a form of enunciatory, intellectual uncertainty and anxiety that stems from the fact that disavowal is not merely a principle of negotiation or elision; it is a strategy for articulating contradictory and coeval statements of belief. It is from such an enunciatory space, where the work of signification voids the act of meaning in articulating a split-response – “oubum”, “the true time in two longitudes” – that my texts of colonial nonsense and imperial aporia have to negotiate their discursive authority.” (Bhabha, 2006: 188).

La negociación desde la diferencia cultural sólo puede acontecer con un diálogo con la cultura hegemónica a través del cuál ésta se vea apropiada o subjetivada-transformada en algo nuevo, diferente, y propio. En este proceso performativo la idea de olvido deviene central, pues significa abandonar aquellos discursos sociales que unifican a la gente, que construyen el nosotros atemporal y encorsetador. Porque la diferencia cultural es algo que acontece constantemente y es negociado desde distintas posiciones en un mismo momento, su análisis se centra no tanto en lo que se dice como en quién lo dice y desde dónde, con qué objetivos.

Las identificaciones culturales se articulan en un espacio que es abierto por el lenguaje y que comprende el límite de la identidad, situándose entre el “yo” y lo “otro”. Porque está incompleto y es intersticial, este espacio es incierto y performativo. Bhabha lo denomina *outside the sentence*:

““Outside the sentence” is not to be opposed to the inner voice; the non-sentence does not relate to the sentence as a polarity. The timeless capture that stages such epistemological “confrontations” in Richard Rorty’s terms, is now interrupted and interrogated in the doubleness of writing –at once very cultural and very savage; as though that were the law of such language. This disturbs what Derrida calls the

occidental steronomy, the ontological, circumscribing space between subject and object, inside and outside. It is the question of agency, as it emerges in relation to the indeterminate and the contingent, that I want to explore "outside the sentence." (Bhabha, 2006: 260).

La agencia del sujeto ocurre en ese terreno fronterizo que es colectivo y relacional. Por lo tanto, cabe pasar de una concepción del sujeto ontológica y esencialista a otra bien distinta, intersubjetiva por definición. El sujeto se constituye en el retorno que proporciona, dentro de un contexto plural, a lo "otro". Es a través de la interrogación y la negociación que el sujeto se construye, en un espacio *in-between*, entre él y aquello con lo que dialoga:

"Agency seeks revision and reinscription: the attempt to renegotiate the third locus, the intersubjective realm. The repetition of the iterative, the activity of the time-lag, is not so much arbitrary as interruptive, a clousure that is not conclusion but a liminal interrogation outside the sentence. (...). The process of reinscription and negotiation – the insertion or intervention of something that takes a new meaning – happens in the temporal break in-between the sign, deprived of subjectivity, in the realm of the intersubjective. Though this time-lag – the temporal break in representation – emerges the process of agency both as a historical development and as the narrative agency of historical discourse." (Bhabha, 2006: 274).

Puesto que el sujeto es un elemento vertebral cuando se examina la relación pedagógica y en este proyecto, es obligado referir algunas autoras que lo han estudiado desde una perspectiva contemporánea, abordando conceptos e ideas como performatividad, transformación del sujeto y/o ubicación desde la transitoriedad. En su manifiesto para Cyborgs, Donna Haraway expone:

"The cyborg myth is about transgressed boundaries, potent fusions, and dangerous possibilities which progressive people might explore as one part of needed political work." (Haraway, 2004: 12).

La autora entiende las identidades como múltiples, parciales y estratégicas. Las categorías de género, sexo y raza son un logro forzado por las realidades del patriarcado, el colonialismo y el capitalismo y hay que luchar para no caer en una idea de origen o unidad inicial de la identidad. Debemos dirigir nuestros esfuerzos al análisis y la práctica de las relaciones sociales que median ciencia y tecnología, abordando los sistemas de significación y mitificación que estructuran nuestra imaginación. El cyborg es un tipo de “yo” que es a la vez personal y colectivo, constantemente variante, reajustado. Para abordar esa ambivalente subjetividad postmoderna el camino no es diseccionar la identidad en categorías estancas sino intentar entender aquello que emerge de su complejidad, esto es, los poderes, experiencias y placeres que potencialmente pueden cambiar el estado de las cosas. Las reflexiones de Haraway abren vías para abordar el concepto de visitante de un modo crítico y comenzar a entrever otras formas de considerar e interrelacionarnos con los sujetos con los que trabajamos.

Por otro lado, Judith Butler (2004) parte del entendimiento foucaultiano del poder (Foucault, 1980) para elaborar el concepto de performatividad. Siguiendo a Foucault, la autora defiende que el poder es productivo y siempre contiene la posibilidad de contestación por parte del individuo, con quien sostiene una relación dinámica y constante. Para ella, subjetivación y apropiación son las dos caras interrelacionadas de la misma moneda, ya entendamos por apropiación la transfiguración inconsciente de las reglas sociales o la agencia deliberada del sujeto respecto de las mismas. La resistencia y lucha por el cambio acontece cuando los principios reguladores del “yo” (instituciones, lenguaje, discursos) son interiorizados por el sujeto mediante la reflexividad. Judith Butler define la performatividad en los siguientes términos:

“Constraint calls to be rethought as the very condition of performativity. Performativity is neither free play nor theoretical self-representation; nor can it be equated with performance. (...) Constraint is, rather, that which impels and sustains performativity. (...) there is an aspect of performance, but that does not mean that the meaning of the performance is established by the intention of the actor –hardly. What are being performed are the cultural norms that condition and limit the actor situation; but also in the play are the cultural norms of reception, which may or may not accord with the ones that are constituting a situation so that we actually have a retrospective of constitution of

performance though the norms of reception –and this can produce really interesting problems of cultural translation and cultural misunderstanding. And those problems are very productive.” (Butler, 2004: 344-346).

En la investigación que realicé en el 2005-06 ya pude detectar algunos actos performativos que acontecían en nuestra práctica¹⁹. A partir de aquí, se trata de trabajar más sobre ellos, de fomentarlos. Intentar descentrar a los visitantes de su posición y darles un papel conscientemente activo en el lugar que ocupan en el escenario y en la construcción de significados.

La teoría *queer* también es un marco interesante desde el que pensar el sujeto. Como explica Marla Morris (2005), la identidad *queer* parte de las enseñanzas del postestructuralismo e intenta resolver la complejidad y ambigüedad que conlleva ser persona. Se parte de que el sujeto es una construcción cultural y se intenta combatir su normalización mediante un actuar desde la reinención y la inestabilidad. Se entiende la identidad como algo que desborda la suma de las partes que la componen, que no se puede delimitar y es imprevisible. De cara al ámbito educativo, Susan Talbut (2005) expone el modo en que lo *queer* compromete los discursos de la identidad que estructuran la enseñanza, pues combate las prácticas de normalización comprendidas en el currículo (conocimiento, rutinas, dinámicas). Así, cabe preguntarse qué uso debería hacerse del conocimiento desde lo *queer*, si bien, como sostiene la autora, de lo que se tratará será de contemplar a éste no como algo estático sino como algo que se crea desde lo relacional, lo contextual, lo intersubjetivo en definitiva. El propósito es subvertir las prácticas de normalización que se llevan a cabo dentro de la institución a partir de los propios sujetos que de ella participan. La cita de Susanne Luhmann que esta autora coloca es bastante clara al respecto:

“La subversión, en lugar de ser un contra-conocimiento claramente identificable, aparece en el momento de la ininteligibilidad, o de la ausencia de conocimiento. Si la subversión no es una nueva forma de conocimiento, sino que es la capacidad para rodear y plantear cuestiones hasta llegar a conocer y encontrar sentidos, ¿qué significa

¹⁹ Me refiero, por ejemplo, a una de las escenas que analicé con detalle en la investigación, en donde una estudiante salía a explicar una obra a los compañeros y realizaba, quizás de forma inconsciente, una caricatura de mi propia actuación con el grupo en tanto que educadora de salas. Esta imitación no constituía una simple repetición de lo que yo había hecho antes, sino que el acto de repetir y re-contextualizar la escena original tenía un efecto desnaturalizador, poniendo en solfa rasgos de mi identidad como educadora que daban pié al análisis y la crítica (re)constructiva. Esta escena la he referido con más detalle en el capítulo “Acerca del lugar que ocupa el departamento de educación”. Ver pág. 162.

esto para una pedagogía que se imagina a sí misma como *queer*? ¿puede resistir el deseo de un conocimiento estable y autoritario; puede resistir la diseminación del conocimiento nuevo y las nuevas formas de conquista? ¿Qué sucede si una pedagogía *queer* provoca una crisis en lo que se conoce y en cómo llegamos a conocerlo?” (Talburt, 2005: 31).

En relación con el estudio de las prácticas normativizadoras de la subjetividad desde lo *queer*, es interesante la obra de Judith Halberstan (2005), que expone cómo nuestro devenir en sociedad se organiza en coordenadas espacio temporales que son, en sí mismas, normativizadoras. Así, dice la autora, la subjetividad *queer* deberá construirse desde la desnaturalización de los tiempos cíclicos que hemos internalizado (ocio, inercia, recreo, trabajo/industrial, familia/domesticidad), los cuales son, a su vez, prácticas espaciales. Esto lleva a pensar que cualquier análisis de una práctica educativa que pretenda tener en cuenta la construcción de las subjetividades de quienes participan en ella, pasa necesariamente por considerar las dimensiones espacio temporales del acontecer de dicha práctica, así como su relación con los discursos que en ella se articulan.

Como explica Sarah Ahmed (2001), en esta comprensión del sujeto desde la ubicación espacio temporal que se promueve desde la teoría *queer*, el cuerpo deviene central; es el lugar del pensamiento, donde acontece el pensar, y a su vez, es el objeto mismo del pensamiento – pues la identidad y la subjetividad están encarnadas, no pueden separarse del cuerpo –. Además, en este enfoque se entiende que el cuerpo no está encerrado en sí mismo (no se constituye por entre fronteras definidas), sino que tiene sentido en relación con otros cuerpos. De aquí la noción de “*interembodiment*” explorada por Ahmed:

“Interembodiment is hence a way of thinking through the nearness of others, but a nearness which involves distantiation and difference. (...). Thinking through the skin is a thinking that attends not only to the sensuality of being-with-others, but also to the ethical implications of the impossibility of inhabiting the other’s skin.” (Ahmed, 2001:7).

Las subjetividades y las prácticas *queer* se relacionan con las que no lo son, estando cerca y lejos a la vez, respondiéndose y definiéndose mutuamente; nos hacemos en modos relacionales. Esto es importante ya que la actitud reactiva de estas prácticas ocasiona fricciones que pueden ser muy incómodas y dolorosas, pero que, vistas desde la lógica del complemento de Diana Fuss (Morris, 2005), pueden servir para entender a ambos lados (lo que se considera conocimiento y lo que no, lo que es lícito y lo que no, lo que se espera y lo que no). Dentro de este juego de tensiones provocado por lo *queer* no se trata de llegar a ningún lado ni delimitar ningún espacio. Como sostiene Susan Talbut, debemos aprender a trabajar en lo inesperado; “la teoría y la investigación *queer* no consisten en permitirnos ver cómo la sexualidad encaja en nuestro trabajo en la docencia o en la investigación, sino más bien consisten en ver cómo pueden ocurrir cosas *queer* en nuestro trabajo y en nuestras relaciones con los demás” (Talbut, 2005: 31).

El seminario de autoetnografía y la importancia de reflexionar sobre el modo de posicionarse en el campo

Asistir al seminario sobre autoetnografía el curso 2006-07 me permitió escribir un texto autoetnográfico donde revisé algunos de los puntos de la investigación que había realizado para el DEA, en concreto mi posicionamiento en tanto que educadora-investigadora. Construir un relato acerca de cómo me iba formando como educadora-investigadora a partir de la noción de tránsito me condujo al establecimiento de puentes entre el DEA y el momento en que me encontraba, viendo el modo en que me había ido posicionando. A este respecto, el descubrimiento de la noción de *performatividad* tal y como es trabajada por Alexander (2006) supuso un punto de inflexión en el modo de abordar el problema, pues hizo que me preguntase cómo se puede afrontar una actuación- investigación en el campo desde una posición lável y cambiante, que esté más allá de las dicotomías fijadoras de nuestros roles. Se trataba de encontrar vías para la flexibilidad, no sólo de nuestras prácticas, sino también del modo de afrontarlas y situarnos en ellas. La noción de *performatividad* podría permitirme realizar otras prácticas pero también generar una relación entre éstas y la investigación que fuese más allá de lo especular y esclerótico, algo que detecté había sucedido en mi anterior investigación y permanecido hasta el momento.

En *Twisted Tales*, Alexander (2006) expone cómo su investigación se ha visto determinada por su posicionamiento en el campo de investigación e interacción con los sujetos implicados, así como también por la manera en que él se relaciona con y respecto de los ámbitos académico e investigadores. *Twisted Tales* explora el modo en que estamos implicados en lo cultural y producimos nuestras identidades en el espacio, situando la *performance* como un concepto clave a la hora de entender la forma en que negociamos las dimensiones conflictivas de nuestras prácticas cotidianas. La idea de frontera o límite (así como su transgresión) articula este enramado textual, estando presente en los tres espacios-dimensiones que el autor sitúa para abordar las problemáticas implicadas en la investigación etnográfica: investigadores, investigación y lo investigado.

Hyphenated identity es la forma en que Alexander (2006) denomina su entendimiento de la identidad en tanto que constituida por tensiones que, más que coercitivas, son productivas cuando puestas en funcionamiento a través de los distintos contextos. El relato es prueba de que el dolor causado por las fronteras que constituyen nuestras identidades híbridas puede constituir también una oportunidad para, nos fuerza a, ser conscientes de nuestra multiplicidad y la forma en que nos construimos. De aquí sigue que cuando exploramos la etnografía cultural y la especificidad de la *performance* cultural lo importante es reconocer a esta última como el lugar de acciones sociales donde identidades y relaciones son reconfiguradas constantemente. Nosotros somos los responsables de esas constantes re-configuraciones.

Para el autor hacer etnografía significa describir y recrear prácticas culturales en sus formas corporal y textual en y mediante la observación participativa. No es sólo una estrategia de investigación sino una forma corporeizada de epistemología, un escribir sobre el hacer y un hacer mediante el escribir. En la etnografía *damos cuenta de* a través de la reflexividad crítica, de la manifestación pública de los mecanismos de nuestro trabajo, entendido éste como ambos, producción académica y *performance* cultural. Introducir la dimensión performativa en la investigación significa entender el investigador como un miembro cultural en un campo que tiene que ver mucho más con la experiencia y la localización que con la teoría y la metodología. La etnografía de la performatividad en la vida cotidiana es un tipo de investigación y compromiso cultural en los cuales las complejidades de las políticas de la identidad complejizan temas de pertenencia y autoridad.

El tratamiento que el autor hace de las tensiones producidas por la naturaleza híbrida de nuestra identidad me hizo pensar desde dónde había hablado hasta el momento, viendo que en mis textos la hibridez se mostraba en forma de dicotomía entre posiciones diametrales. En mi primer intento de autoetnografía quise dar cuenta de cómo la consciencia de la pluralidad y naturaleza construida de los significados habían repercutido en el intento de analizar nuestra práctica en el museo desde las diferentes posiciones que ocupaba como educadora-investigadora y desde los distintos actores implicados. A partir de descubrir a los educandos como puntos cardinales desde los cuales localizarme en la escena, en la autoetnografía intenté describir algo así como un periplo por entre el que intento entenderme y construirme, recolocándome al ritmo de las problemáticas que van surgiendo en la práctica.

Por otro lado, la relación que Alexander (2006) articula entre lugar-espacio/sujetos también me hizo vislumbrar la posibilidad de reflexionar sobre nuestra actuación más allá de este juego de roles. Si la localización es producida por las actuaciones de los agentes en relación con prácticas sociales y culturales específicas y no viceversa, entonces nuestra actuación *hace* el campo. Se trata de un cambio de énfasis; desde el juego de roles y las diferentes conceptualizaciones de nuestra práctica al examen de las posibilidades que entraña entender que, mediante nuestras actuaciones, construimos el lugar donde trabajamos. Debería ser capaz, pensé, de trabajar las diferentes posiciones que ocupó en el campo no desde una visión maniquea en la que sólo se resalte lo problemático de esta pluralidad sino reconceptualizar esta relación de manera que cobre una dimensión constructiva. El concepto de *performance* supone una oportunidad para abrir o expandir esta forma de entender el contexto de nuestra práctica mediante una actuación que sea enactiva y no meramente reproductora. Esto conlleva, además, una relación entre teoría y práctica que no es reflectora sino dinámica y productiva; la una nutre a la otra.

Tiempo después de leer a Alexander (2006) me crucé con la obra de Mieke Bal. La lectura de su "*Performance and Performativity*" (2002) me llevó a cuestionar el modo como este autor vincula performatividad e intencionalidad. Mieke Bal explora la performance y la performatividad dentro del contexto de la creación artística, entendiendo la performatividad como el acto de quien "repite" o "ve" algo ya dado, el guión previo que es la performance. Aunque la autora enfatiza que performance y performatividad se hallan entrelazadas (habitan la una en la otra), lo que las separa es el instante de la puesta en funcionamiento de la performance, cuando, en un acto

performativo, en una repetición que nunca es igual, lo programado se re-inscribe, se re-inventa mediante su nueva re-actualización.

La advertencia de Mieke Bal, y lo que representa una diferencia significativa respecto del argumento de Alexander, es que la performatividad no es producto directo de la intencionalidad de quien “actúa” o “interpreta”, sino que se constituye en modos intersubjetivos y relacionales (que comprenden tanto el contexto como a los otros). Por ello, la autora defiende que debemos ligar la performatividad no a la intencionalidad (individualista, determinista, estable), sino al “dar voz”²⁰. En el contexto de la investigación, interpreto este “dar voz” en clave de trabajar desde la conciencia del carácter colectivo y colaborativo de cualquier re-inención de los hechos – de la performance –. Volviendo a lo que Alexander me dio pie a pensar, no se trata tanto de entender que mediante nuestras actuaciones constituimos el lugar donde trabajamos, sino de ver, como sostiene Mieke Ball, lo que de relacional hay en nuestro constante re-actuar.

Pensar y re-pensar el proyecto de tesis

En mi proyecto de tesis inicial había planteado lo siguiente: “Posibilidades y limitaciones de un cambio de paradigma educativo dentro de la institución museística”. Mi propósito era seguir examinando la actuación del departamento donde trabajo, pero Fernando Hernández me hizo ver que una tesis debería ser algo más ambicioso que la realización de evaluaciones asépticas de los programas educativos que desarrollamos y me sugirió reenfocar las cuestiones que me preocupaban para verlas desde la óptica de cómo voy construyendo mi saber como educadora a través de la práctica, en el escenario concreto de Es Baluard. Aquí resuena el argumento de Donna Haraway (1992), quien señala la crisis del proyecto científico moderno y defiende que, más allá de la búsqueda de trascendencia a partir de la separación entre el investigador y aquello investigado, la objetividad debe construirse desde el reconocimiento de nuestras tecnologías para elaborar conocimiento y desde la adopción de una perspectiva parcial,

²⁰ En el contexto de la producción artística, por “dar voz” la autora se refiere a partir del entendimiento de que las significaciones desbordan aquello con lo que nos relacionamos y permitir así: a) que en lo que producimos pueda aflorar lo que en él habita, potencialmente, para ser interpretado (en el caso del artista), y b), el reconocimiento de la pluralidad que reside en lo que estamos interpretando (en el caso del consumidor).

localizada y encarnada. A partir de esta reorientación de mi proyecto de tesis seguí hurgando, leyendo y reflexionando.

Conociendo bibliografía acerca de la construcción de saber a través de la reflexión sobre la práctica

Contextualizar el problema

“En el transcurso de las últimas décadas ha emergido lo que algunas personas denominan una nueva imagen del aprendizaje del profesorado, un nuevo modelo de educación de los docentes e incluso un nuevo paradigma de desarrollo profesional.” (Cochran-Smith, M. y Litle, S., 2003: 65).

Tras reorientar el proyecto de tesis, empecé a leer bibliografía acerca de la construcción de saber profesional a través de la reflexión sobre la práctica y me dí cuenta de que, como puede verse en esta cita, éste es un campo nada nuevo. Marilyn Cochran-Smith y Susan Litle son algunas de los muchos autores que ya se han ocupado de abordar el desarrollo profesional del docente más allá de la adquisición de recursos o el manejo de teorías. En su texto “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica” (Cochran-Smith y Litle, 2003), exponen dos ideas que resulta pertinente remitir aquí. La primera es la de “conocimiento *de* la práctica”, donde se asume que el conocimiento que los docentes necesitan para enseñar bien se produce cuando la investigación se realiza en los propios contextos donde desarrollan su práctica, utilizando la teoría para pensar acerca de contextos de actuación reales. La segunda se refiere a lo que denominan “indagación como posición”:

“En nuestro trabajo, introducimos el término "indagación como posición" para describir las posturas que adoptan los profesores, y otras personas que trabajan conjuntamente en comunidades de indagación, frente al conocimiento, la relación de éste con la práctica y los objetivos de la escolarización. Usamos la metáfora de la "posición" para sugerir a la vez la idea de la orientación y de la postura, para aludir directamente a la ubicación

física del cuerpo así como a las actividades y perspectivas intelectuales a lo largo del tiempo. En este sentido, la imagen pretende captar nuestra manera de situarnos y mirar, y las lentes a través de las que vemos como educadores. La enseñanza es una actividad compleja que tiene lugar dentro de redes de significado social, histórico, cultural y político. A lo largo de la vida profesional, una actitud indagadora proporciona los fundamentos para operar dentro de las culturas cambiantes de la reforma escolar y los planteamientos políticos antagónicos.

La indagación como posición se diferencia de la noción más común de indagación (o investigación en la acción o investigación docente), entendida como un proyecto limitado en el tiempo dentro de un programa de formación del profesorado, o como una entre tantas estrategias probablemente eficaces para el desarrollo de los educadores. Adoptar una posición indagadora significa que los docentes y los aprendices de ese oficio trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. Dentro de esta noción, es clave la idea de que el trabajo de las comunidades de indagación es de índole social y política.” (Cochran-Smith, M. y Litle, S., 2003: 70).

El libro donde aparece este artículo es un compendio de diversos autores que se han ocupado de plantear la formación de los profesionales de la educación desde nuevos ángulos. Éste es el caso de Lyne Miller (2003) que, en “El consorcio entre la escuela y la universidad”, expone casos en los que se da un intercambio entre ambas culturas institucionales para crear conjuntamente una tercera, emergente de las otras dos pero distinta a cada una de ellas, y donde hay una relación dinámica y recíproca entre la teoría y la práctica. Otro texto interesante es “Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado”, de Laura Strokes (2003), en el que se explora la experiencia vivida en una escuela en que se ha constituido una comunidad indagadora que lleva a cabo diferentes vías de investigación, esto con ánimo de superar la posición del profesorado como receptor pasivo de conocimiento para pasar a considerarlo agente activo, generador de un saber que además es local y transformador. También resulta interesante el artículo de Sarah Warshauer (2003) “Investigación docente y desarrollo profesional: planificación premeditada o hallazgos azarosos”, que examina tres redes de investigación docente donde se testimonian casos de aprendizaje y generación de saber sobre el enseñar, esto a partir de la reflexión en la práctica y sobre la práctica docente.

De hecho, en la gran mayoría de los ejemplos de aprendizaje profesional que se presentan en este libro, la escritura juega un papel crucial como herramienta para la reflexión. Algunos de los textos hacen incluso de ésta una cuestión central, como es el caso de “La narrativa como texto experiencial”, de Anna Richert Ershler (2003), o “Cuando los profesores escriben: NWP”, de Ann Lieberman y Diane Wood (2003). Aunque las iniciativas que se exploran en estos textos son distintas y presentan diferentes usos de la narrativa como herramienta para la reflexión, en todos estos artículos se comparte una conciencia del papel crucial que juega la escritura a la hora de representar y pensar la propia práctica, a la vez que como forma de reinscribir la voz del profesorado dentro de los relatos al uso sobre la enseñanza, en los que generalmente el docente “real” ha quedado silenciado.

Después de las autoras reseñadas me quedaba claro que investigar la construcción de mi saber como educadora a partir de la reflexión sobre la práctica podía enmarcarse dentro de la preocupación actual más general por replantear el aprendizaje de los profesionales de la educación.

El profesional reflexivo

Empecé a ahondar en el tema a través de la lectura de Schön (1987; 1998), en concreto, a través de su tesis sobre el profesional reflexivo. Este autor justifica la necesidad de replantear el desarrollo profesional a partir de varios factores: el descrédito en el que han caído las profesiones, la inadecuación de la formación de los profesionales para el desarrollo de su profesión, y la dificultad de entender y enseñar aquello realmente importante para constituirse como profesional. Aunque Schön no se ocupa en concreto del ámbito de la educación, sino de las profesiones en general, sus reflexiones resultaban más que pertinentes en mi caso, o en cualquiera que se dé en el ámbito de la educación en museos. El educador en este campo padece de un descrédito importante ya que a veces ni siquiera se le considera como alguien formado sino como profesional artesano (Padró, 2000), alguien con vocación y “buen hacer” pero que carece – tampoco lo necesita – de preparación. También, el reclamo de Schön por estudiar y visibilizar los procesos de aprendizaje que acontecen en el ejercicio de la práctica profesional es más que recomendable en nuestro área; si bien está lleno de profesionales que dan cuenta de iniciativas o experiencias de educación en museos, pocas veces éstas son abordadas de

modo en que se señalen los vínculos existentes entre la práctica y los procesos de reflexión e indagación por los cuales vamos creciendo como educadores.

Schön (1998) sostiene que el conocimiento del profesional debe dejar de constituirse desde la racionalidad técnica, (basada en el conocimiento sistemático, el concepto de aplicación y la separación jerárquica entre la investigación científica y la práctica de las profesiones), para desarrollarse mediante la reflexión desde la acción. La racionalidad técnica no ofrece una formación adecuada a los profesionales ya que, en primer lugar, la práctica real de las profesiones implica tener que resolver problemas que no aparecen o se presentan de forma estructurada sino como situaciones poco definidas y desordenadas. Por tanto, no es tanto la aplicación de técnicas y estrategias lo que será de ayuda al profesional, sino el desarrollo de la capacidad de replantear y definir los distintos problemas que puedan presentarse; sólo a través de la denominación y estructuración de los conflictos pueden aplicarse o diseñarse soluciones técnicas. Además, este autor defiende que, de hecho, son las zonas indeterminadas de la práctica (incertidumbre, singularidad y conflicto de valores), las que escapan a la racionalidad técnica, aquellas más importantes en la práctica profesional. Esto supone valorar el conocimiento tácito subyacente en la acción, enfatizar el *saber cómo* que se da en la práctica experta, aunque por lo general éste implique un saber más de lo que podemos decir.

Reflexionar sobre la práctica que desarrollamos es un modo de evitar las consecuencias negativas que podría tener la “profesionalización”, el saber hacer que se adquiere mediante la práctica repetida y que puede conducir a la estrechez de miras, la rutina, la repetición y el aburrimiento, desembocando en un sobreaprender. Reflexionar sobre la práctica supone la oportunidad de pensar en lo que hacemos de forma crítica, experimentar y, en definitiva, significa la posibilidad de transformar aquello que hacemos, pues nuestra reflexión en la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra actuación futura.

Schön (1998) defiende que la reflexión desde la acción es central para el arte a través del cual, algunas veces, los profesionales hacen frente a las situaciones divergentes de la práctica. Reflexionar desde la acción es convertirse en un investigador en el contexto práctico y contestar la separación jerárquica entre ciencia y práctica que responde a la herencia positivista. Según él, no debemos preguntarnos cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir del detenido examen del arte, de la competencia por la que los prácticos son capaces de manejar las

zonas indeterminadas que encuentran en su trabajo, más allá de la aplicación de formulas o modos de actuación predeterminados.

Respecto al tipo de reflexiones a encarar por el profesional, Schön sitúa dos: una que es *sobre* la práctica, esto es *a posteriori*, otra que se da *en* la práctica. Esta última sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo hacemos y tiene, por tanto, una inmediata relevancia para la acción. Subyace a esta visión de la reflexión en la acción una concepción constructivista de la realidad, por cuanto se considera al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica.

“Cuando el profesional responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del universo que subyace a toda su labor.” (Schön, 1998: 45).

Así, la reflexión *sobre* la práctica, *en* la práctica y – en mi caso – sobre el modo como construimos nuestro saber como profesionales, nos hace crecer y desarrollarnos, lo que en sí constituye uno de los objetivos de esta tesis.

Por todo lo dicho hasta el momento, queda claro que todas las cuestiones educativas que me preocupan y a las que me enfrento en mi práctica profesional no son algo abstracto o que pueda abordar simplemente con un tratamiento teórico que luego impondré a la actuación que desarrollamos en el departamento, bien sea para definir o criticar aquello que hacemos. Las reflexiones de Schön implican un entendimiento de estas problemáticas desde el terreno, desde los conflictos, los interrogantes, las imposibilidades y las sorpresas que se producen en el *actuar en relación con* (el establecimiento de otro tipo de diálogo con los públicos, por ejemplo). No obstante, la construcción de mi saber profesional desde la reflexión *sobre* y *desde* la práctica no sólo depende de cómo nos manejamos en la vida diaria y en nuestras actuaciones respecto de un determinado horizonte educativo, sino que, igualmente importante, no hay que perder de vista que el conocimiento en la acción se da en un contexto, dentro del marco en el cual trabajamos:

“El conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte con una comunidad de prácticos. El conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por sus sistema de valores.”
(Schön, 1987: 42).

Ya se trate de reflexión *sobre* o *en* la acción, al final, nuestras descripciones del conocimiento son construcciones. Intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Es por ello que realizar una tesis partiendo de esta concepción del profesional es tan acorde con la investigación narrativa.

Pero en el proceso de elaboración de esta tesis no me he quedado en Schön, sino que – sobre todo al afrontar el capítulo “Saberes y aprendizajes en mi construcción como educadora” – he realizado una revisión bibliográfica de otros trabajos que tratan la construcción profesional en educación. Éstos me han ayudado a matizar algunas nociones de Schön sobre la construcción de conocimiento y reflexión en la práctica profesional, pero de esto me ocuparé a su debido tiempo. Por el momento, en este punto, de estas lecturas me interesa recalcar lo que han supuesto de cara al modo como confiero sentido a esta investigación.

Uno de los autores que primero revisé fue Eraut (2000), quien comparte con Schön el descontento con el modo en que se ha planteado la construcción profesional en relación con la formación, explorando el ámbito específico de la educación. Eraut (2000: 54) critica la bibliografía existente sobre creación y desarrollo de conocimiento profesional, por darse un excesivo énfasis en: políticas de investigación (qué tipo de investigación debe fomentarse y cómo se distribuyen los fondos), el impacto de la investigación en las políticas educativas (cómo mejorar la relación entre ambas), y la utilización de la investigación (cómo pueden los resultados de las investigaciones ser usados por los profesionales en el campo). Eraut defiende que un problema esencial en este planteamiento es la desvinculación del profesional de la generación de conocimiento sobre su campo, pues se establece una distinción entre los investigadores y éstos, viendo a los profesionales como meros receptores/aplicadores de las nuevas ideas. El autor (2000) sostiene que un modelo de formación profesional significativo

pasa necesariamente por entender la creación de conocimiento y el uso del conocimiento de forma interrelacionada, viendo a los docentes como agentes de su propia construcción profesional. Su punto de vista es coincidente con el de Van Manen (1995), quien señala los problemas que los jóvenes educadores afrontan cuando empiezan ejercer, pues hay un salto difícilmente sorteable entre las abstractas teorías que han aprendido en sus años de carrera y el mundo de la práctica al que se enfrentan en el aula. El autor clama la necesidad de generar otro modelo de desarrollo profesional cuyo objetivo sea precisamente trabajar en ese espacio de nadie entre la teoría y la práctica; los docentes deben adentrarse en las problemáticas aquí imbricadas, estableciendo puentes entre ambas esferas mediante la reflexividad.

Hacer esto es tarea ardua. Eraut (2000) expone el carácter implícito del conocimiento profesional, del “saber-como”. Remite al argumento de Agris y Schön de que las acciones profesionales se basan en “teorías en uso”, que difieren de las “teorías expuestas” usadas para explicarlas. A menudo, el autoconocimiento de nuestras actuaciones es difícil de adquirir y el auto-comentario tiende a ser justificatorio más que crítico en intención. La naturaleza escurridiza y caótica de nuestro conocimiento profesional hace que sea difícil investigarlo, por lo cual será necesario poner en práctica todo tipo de recursos. Según Eraut, habrá que combinar las herramientas analíticas del investigador con las habilidades creativas del práctico, las destrezas de observación de un naturalista con las habilidades comunicativas de un novelista. Así, el autor describe la investigación en el desarrollo profesional como un campo de minas, lleno de tensiones, y al investigador como alguien casi con superpoderes. Pero de esto me ocuparé más avanzada la tesis. Aquí me interesa recalcar que el presente estudio se enmarca dentro de esta forma de repensar la construcción profesional de educadores y el papel que debe jugar la investigación. Al final, como plantean Scott, Brown, Lunt y Thorne (2004), la universidad debería constituir un espacio para que los profesionales reflexionen críticamente sobre sus prácticas y vayan más allá de las mismas.

Coda

No quiero cerrar este recorrido por los aprendizajes que han conducido a esta tesis sin mencionar lo que mi experiencia en Reino Unido le ha aportado. Dentro del máster *Museums and Galleries in Education* (que cursé en la *University of London* el curso 2009-10), tuve la oportunidad de realizar unas prácticas en la *Whitechapel Gallery*. Allí investigué su programa “*Artists in Residence*”, que consiste en residencias de artistas en escuelas para trabajar durante todo el curso y desde la especificidad del contexto. El programa me interesó desde un principio debido a las similitudes entre el mismo y “Cartografiem-nos”; el conocimiento de iniciativas de este tipo en el extranjero me ayudaría a ver con mayor perspectiva el trabajo que desarrollamos en Es Baluard, posibilitando no sólo entender las concomitancias entre lo que nosotros²¹ y otras instituciones culturales hacemos, sino también reflexionar sobre las diferencias existentes y el porqué de las mismas.

Además, la pregunta desde la que construí mi investigación sobre “*Artists in Residence*” fue “qué aporta de diferente trabajar con artistas, cuáles son sus particularidades”. Esta problemática resultaba ser un marco interesante desde el que examinar el programa educativo, pero también tenía que ver con mi preocupación hacia los saberes y aprendizajes del educador (cuestión que por aquel entonces ya tenía la intención de abordar en esta tesis). Lo que me chocó de “*Artists in Residence*” fue que, siendo estructuralmente y discursivamente muy parecido a “Cartografiem-nos”, mi trabajo era siempre desarrollado por artistas. Pensé que indagar en las similitudes y particularidades en nuestros respectivos roles sería un buen elemento para, posteriormente, reflexionar sobre la construcción de mis propios saberes y aprendizajes, definiendo qué es y no es propio de mi “dominio”. En relación con esto, una de las diversas cuestiones interesantes que emergieron en mi investigación fue que, a menudo, las artistas que participan en “*Artists in Residence*” rehúsan ser denominadas educadoras o artistas-educadoras (cómo las define la galería); esto invitaba a reflexionar sobre cómo es entendida la figura del “educador” por los diferentes agentes implicados en proyectos de esta índole, y más ampliamente, en el campo cultural y educativo.

²¹ En el departamento educativo somos tres mujeres y un hombre. No obstante, para agilizar la escritura, utilizo el genérico masculino para referirme al equipo en su conjunto, y a la figura del educador. De todos modos, es de perogrullo que la labor educativa es realizada, generalmente, por mujeres. También he tomado la decisión de utilizar el genérico masculino con términos como “niños”, “alumnos”, etc.

Después de haber expuesto el marco teórico en el que se ha basado esta tesis, en el siguiente capítulo me propongo justificar su elaboración desde la cuestión metodológica.

III- METODOLOGÍA

El problema y los objetivos de la investigación

Esta tesis es un estudio de la construcción de mis saberes y aprendizajes como educadora a través de la reflexión sobre la práctica, y entendiendo que ésta se constituye por el modo de manejarme entre la realidad de mi contexto de actuación, un marco museístico en el que se intersectan cultura institucional, grupos de visitantes y mis intereses como educadora. Como he señalado anteriormente, éstos giran alrededor de desarrollar y reflexionar sobre los programas educativos que llevamos a cabo en el departamento desde los marcos de la museología crítica y las pedagogías radicales, tales como “Cartografiem-nos”, viendo las posibilidades y limitaciones de operar un cambio de paradigma educativo dentro de Es Baluard. Una de mis preocupaciones centrales en estos programas y en esta investigación ha sido la dificultad y necesidad de conceptualizar y promover las prácticas educativas que realizamos de forma más abierta y flexible. Y para su trabajo y concreción: cómo instituir el diálogo a partir de las subjetividades de los que de él participamos. Esta tesis parte de una realidad concreta y pretende ser un instrumento para pensar y aprender *sobre* y *desde* el desencaje entre lo que queremos y podemos hacer, ahondando en el modo en que nos manejamos en las zonas conflictivas de la práctica. He querido representar las pedagogías museológicas y la experiencia educativa sin caer en definiciones estáticas y encorsetadoras, desde las prácticas *in-between* (o intersticiales). He afrontado la investigación-actuación en el campo desde una posición como investigadora-educadora lúbil, entendiendo los conflictos identitarios generados desde aquí de forma productiva.

Con esta tesis pretendo visibilizar procesos de formación profesional que puedan servir a otros educadores y arrojar luz sobre las complejidades de nuestra labor. Además, esta investigación debería servir no sólo para alcanzar una comprensión más completa de nuestro trabajo, sino también para aportar elementos que pudieran ser útiles de cara a generar una práctica educativa que, desde las perspectivas de la museología crítica y las pedagogías radicales, sea fundamentada y sólida.

El foco de la investigación

“Cartografiem-nos” es un programa destinado a tercer ciclo de primaria²² en el que colaboramos a largo plazo con los colegios e intentamos integrar museo, escuela y entorno, en un proyecto común sobre el barrio escolar. La idea es asumir un mayor compromiso con los estudiantes y usar el museo como un instrumento más en el proyecto educativo, que siempre se construye a partir de la especificidad del centro y las inquietudes de los alumnos. Este programa presenta problemáticas específicas, tales como la dificultad de trabajar a largo plazo, los diferentes intereses que mueven a las escuelas a involucrarse en esta propuesta (los cuales a menudo chocan con los nuestros), las distintas concepciones respecto de lo que debe ser la educación artística y los procesos de enseñanza/aprendizaje, así como también lo que es y no es arte. En esta tesis me baso en mi experiencia como participante en dicha iniciativa, que comprende los cursos 2006-07, 2007-08 y 2008-09. No obstante, es importante especificar que no he dejado de referir en esta investigación otras actuaciones educativas que van orientadas en la misma dirección que “Cartografiem-nos”, y que resultaban interesantes de cara a tratar las cuestiones que me preocupan. He reflexionado sobre: las razones que nos llevan a diseñar los talleres y visitas tal y como lo hacemos, lo que esto significa respecto de nuestra forma de posicionarnos como educadores, para quiénes queremos hacerlo y con qué objetivos. De todos modos, como he remarcado, mi interés principal han sido las dificultades e imposibilidades que surgen en este tipo de proyectos. Todas las problemáticas referidas son las que he abordado, esto desde el punto de vista de la negociación; de cómo nos recolocamos y llegamos a acuerdos con quienes trabajamos cuando surgen los problemas.

²² En algunas ediciones de esta iniciativa educativa se ha trabajado con otros niveles, pero no es el caso de los proyectos que han sido objeto de estudio de esta investigación.

Diseño de la metodología

Un marco general

Inicialmente había planteado esta tesis como un estudio de caso de tipo etnometodológico (Stake, 1994; Holstein y Gubrium, 1998) desde una perspectiva narrativa (Connelly y Clandinin, 1995; Pinnegar y Daynes, 2007), pues consideraba que ésta era la mejor forma de aproximarme al problema de cómo, mediante programas como “Cartografiem-nos”, intentamos situarnos desde la museología crítica y las pedagogías radicales, viendo hasta qué punto es posible efectuar un cambio en el paradigma educativo que opera en Es Baluard. No obstante, y como ya he descrito en el marco teórico, el enfoque de esta investigación fue virando, paulatinamente, hacia la construcción de mis saberes y aprendizajes como profesional de la educación en museos, convirtiéndose la reflexividad en un elemento central, tanto como objeto de estudio como forma de generar la investigación²³. Este desplazamiento del centro de interés ha repercutido en la metodología, llevándome a entender este trabajo como una investigación narrativa²⁴. Pero antes de situar esta corriente quiero exponer, brevemente, el contexto más amplio de la posmodernidad, dentro de cual ésta ha surgido.

Carol Grbich (2004) describe el cambio de la modernidad a la postmodernidad por el creciente descrédito de las ideas de racionalidad y objetividad que sustentaron a la ciencia ya desde la Ilustración, las cuales son cuestionadas en la postmodernidad, considerándose como construcciones sociales. Cae la inocencia respecto de nociones como “verdad”, “realidad” y “certeza”, y se pasa de las macro a las micro narrativas, las cuales, según la autora, proveen de explicaciones para situaciones a pequeña escala, localizadas en contextos particulares donde no hay pretensión alguna a las teorías abstractas, generalizables o universales (Grbich, 2004: 26). Carmen Lutz (1995) sitúa la teoría de género como una de las líneas que trabajan en esta dirección, pues critica la división académica entre producciones de prestigio y de menor importancia, en las que

²³ Como iré explorando a lo largo de la tesis, la cuestión de la reflexividad ha sido abordada por distintos autores (Schön, 1998; 1983; Eraut, 2000; Alexander, 2006) y tiene varias dimensiones. Por ahora me interesa recalcar la idea de Scot et. al. (2004) de que la reflexividad implica el examen crítico de ideas previas y anteriormente aceptadas. El propósito de llevar a cabo esta actividad pedagógica con los estudiantes de doctorado es disolver o causar disrupción en sus modelos de conocimiento. La responsabilidad de restaurar la inestabilidad proporcionada por tal desmoronamiento con nuevas ideas le corresponde al doctorando.

²⁴ Es necesario puntualizar aquí que en los capítulos IV, V y VI, y siguiendo la noción de *bricolage* que explico en la página 65, me he posicionado desde el campo de los museos, con una voz predominantemente académica.

se privilegia la investigación teórica abstracta y se devalúa aquella que atiende al ámbito de la práctica y de lo concreto (como la llevada a cabo desde el mismo feminismo, y que suele entenderse como pseudo-ciencia). Desde la teoría de género esta división se considera artificialmente dicotómica, abogándose por la revalorización de la experiencia. Además, no debemos olvidar la advertencia de Griselda Pollock (1988) de que la contribución de la producción feminista no es solo extensiva al “contenido” de las investigaciones; ésta repercute también en el mismo terreno epistemológico. No se trata meramente de las historias que se cuentan, sino de cómo se conocen y se representan. Patti Lather (2007) describe del siguiente modo cómo ella cree que debemos afrontar este cambio en la forma de entender la producción de conocimiento:

“Rather than evoking nostalgia for a lost world of certain knowledge, to engage and transvalue these shifts is to move toward a thought of dissensus rather than consensus, a dissensus not easily institutionalized into some new regime of truth. This is about "ruins" of methodology, the end of transcendent claims and grand narratives: methodology under erasure. In such a place of thought, inquiry is seen as a social practice, and what is at stake is not so much the nature of science as its effects. Questions of accountability and responsibility are ethical and social. Hence, my central argument is the need to rethink the terms in which we address, not the end of science, but the end of a scientificity.” (Lather, 2007: 29).

En un contexto donde no hay realidad objetiva que desvelar, sostiene Patti Lather (2007), debemos adoptar una metodología del perders, asumiendo que no hay significación privilegiada, exclusividad, prioridad o preeminencia. Debemos pensar desde la diferencia, entendiendo cualquier significación que nos venga dada como una forma de aserción, interpretándola no en clave de “realidad” sino de regímenes de verdad, de políticas de verdad. En esta ciencia postmoderna del “después de la verdad”, la reflexividad deviene una noción clave para la navegación del investigador y para sustentar la validez del trabajo que éste realiza:

“Reflexive subjectivity and the politics of position replace objectivity. Self-reflexivity involves a heightened awareness of the self in the process of knowledge creation, a clarification of how one’s beliefs have been socially constructed (self-revelation) and how these values are impacting on interaction and data collection in the research setting.” (Grbich, 2004: 29).

La inclinación a perderse y a la reflexividad no era algo planteado inicialmente en esta tesis, como he remarcado ya, sino que se fue gestando a lo largo de la misma, al ritmo de los cambios en mis propósitos acerca de qué investigar. Leer el artículo de Linda Alcoff “*Becoming an epistemologist*” (1999) me ha ayudado a ver en perspectiva la transformación de mi posición epistemológica como investigadora en este estudio, por lo que voy a detenerme a exponer el discurso de esta autora.

Linda Alcoff (1999) establece una distinción entre “ser” o “devenir” epistemológica. En la primera opción, – que es la adoptada por los planteamientos positivistas y modernos de la ciencia –, la relación entre el conocedor y lo conocido es estática, claramente delimitada, y la verdad no es una cuestión de grado sino de correspondencia precisa y totalitaria entre los métodos y técnicas de estudio y aquello estudiado. En cambio, en una epistemología del devenir, lo “real” es dependientemente activo de la interacción y la interpretación, así como también de la parcialidad y la temporalidad de todo conocimiento (Alcoff, 1999: 56-57). Como sostiene la autora, este giro epistemológico se halla conectado a la advertencia de Foucault (en relación con su cuestión estrella del poder-saber) de que el peligro de las teorías globales no reside meramente en los efectos políticos de las mismas, sino en su poder de castrar y reducir lo concreto. Foucault aboga por los saberes subyugados que no buscan la hegemonía, pues éstos no pretenden ejercer tal violencia.

Como he apuntado, Linda Alcoff (1999) me da que pensar sobre las implicaciones epistemológicas de mis cambiantes propósitos para esta investigación. Al principio, mi intención de explorar las posibilidades de realizar un cambio de paradigma educativo en el museo a través de programas como “Cartografiem-nos” estaba articulada, implícitamente, a partir de la idea de que una “buena” actuación del departamento educativo pasaba por sustituir un marco educativo “deficiente” por otro “mejor”. Se trataba, pues, de colocar en el plano hegemónico – e institucional – una forma de entender la educación por aquel entonces, según mi juicio, subyugada. Paulatinamente, pero, me he dado cuenta de que realizar “buenas” prácticas educativas

es una cuestión más compleja, que va más allá de perspectivas teóricas y planteamientos iniciales. Lo realmente interesante es reflexionar desde una posición situada (Haraway, 1992) sobre mi experiencia como educadora que intenta introducir cambios en formas de actuar previas, con tal de problematizar supuestos generales y producir conocimiento desde contextos reales y encarnados.

Investigación narrativa

Respecto a la investigación narrativa, Conelly y Clandinin (1995) la definen como el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, a través de la elaboración y re-elaboración de historias sobre nuestra experiencia. Clandinin y Rosiek (2007) sitúan el fundamento filosófico de esta metodología en relación con la teoría de la experiencia de Dewey, lo que es interesante repasar, especialmente, en una tesis de estas características. Así pues, los autores exponen que para Dewey la experiencia es una categoría ontológica sobre la que toda investigación procede y que tiene una naturaleza transaccional; en lugar de entenderla como algo pre-cognitivo, pre-cultural, ésta es definida como una corriente caracterizada por la interacción continua del pensamiento humano con el ambiente personal, social y material. Las implicaciones epistemológicas de esta concepción de la experiencia y sus repercusiones para la investigación son caracterizadas por Clandinin y Rosiek (2007) de revolucionarias:

“It implies that the regulative ideal for inquiry is not to generate an exclusive faithful representation of a reality independent to the knower. The regulative ideal for inquiry is to generate a new relation between a human being and her environment – her life, community, world – one that "makes possible a new way of dealing with them, and thus eventually creates a new kind of experienced objects, not more than those which preceded but more significant, and less overwhelming and oppressive" (Dewey, 1981b: 175). In this pragmatic view of knowledge, our representations arise from experience and must return to that experience for their validation.” (Clandinin y Rosiek, 2007: 39).

Clandinin y Rosiek (2007) defienden que la metodología narrativa describe el desarrollo de la experiencia humana a través del tiempo, siendo la mejor forma de llevar a cabo investigación dentro de un marco pragmatista. “*We offer that narrative inquiry as we describe it is a quintessentially pragmatic methodology. What genealogy is to post-estructuralism Foucauldian sociology, what critical ethnography is to critical theory, what experiments are to positivismo, narrative inquiry is to Deweyan pragmatism*” (Clandinin y Rosiek, 2007: 42). Aquí ya no tiene sentido juzgar la calidad de la investigación con criterios como la fiabilidad, la validez y la generalización, sino que éstos son abandonados y substituidos, como sostienen Guba y Lincoln (1989), por la idea de transferabilidad. (Connelly y Clandinin 1995).

La investigación narrativa es ambos, método y fenómeno de estudio (Pinnegar y Daynes, 2007), lo que ha llevado a Connelly y Clandinin (1998) a encontrar términos para diferenciar a qué nos estamos refiriendo en cada momento, llamando “*story*” al fenómeno de estudio e “*inquiry*” a la narrativa generada en la investigación. Pero no obstante los grandes rasgos que acabo de dibujar sobre esta metodología, es importante señalar que la investigación narrativa es plural y puede comprender estudios realizados con distintas aproximaciones a la investigación, con diversas estrategias y métodos. El resultado es un campo confuso que ha sido ordenado de diferentes formas por varios autores, como lo demuestra la cartografía de Clandinin y Rosiek (2007). Éstos referencian las clasificaciones de Reissman y Speedy (2007) por un lado, quienes enumeran las vertientes “realista”, “modernista”, “posmoderna” y “construccionista”, y la de Sconiers y Rosiek (2000) por el otro, donde se mencionan las tendencias “fenomenológica”, “posmoderna” y “performativa”.

Cómo se construye esta investigación narrativa

Sea como fuere, la investigación narrativa se ocupa de elaborar historias sobre nuestra experiencia en el mundo que son complejas pues, como señalan Carola Conle (1999) o Brockmeier (2000), éstas son artefactos construidos por entre la encrucijada de la historia de quien comprende y aquello que es comprendido, del conocimiento personal con el conocimiento contextual. Este ejercicio de contar y re-contar junto a los otros está plagado de tensiones, entre ellas: cómo equilibrar la propia voz como investigador con la de los investigados, cómo conjugar la atención al detalle con la

globalidad de sentido de la experiencia que se está analizando o, también, cómo manejar el juego de fuerzas entre el tiempo de lo contado y el tiempo de lo vivido. Según Pinnegar y Daynes (2007), en la investigación narrativa se asume que la objetividad es imposible, pues la mirada del narrador-hacedor está mediada. Por ello, la única transparencia que tiene sentido buscar en ésta no es relativa a aquello que se estudia, sino al modo en que es interrogado y contado.

Brockmeier (2000) ha abordado la correspondencia entre las distintas formas posibles de narrar y las diversas concepciones de la subjetividad. Así, la visión posmoderna del sujeto, que lo entiende como dis-locado, contradictorio, múltiple, intersubjetivo, e histórica, social y culturalmente encarnado (2000), tiene su paralelo en el ámbito de la narrativa con un enfoque descentrado, abierto en lugar de conclusivo, lúdico y fragmentario, en el que se acentúa la naturaleza impredecible del vivir. Connelly y Clandinin (1995; 1998) subrayan la importancia de trabajar los distintos niveles en los que procede el estudio (cada uno de sus tiempos) y de evitar caer en la ilusión de la causalidad, así como también de visibilizar los múltiples “yoes” que están presentes en una investigación cuando escribimos (investigadora, profesora, mujer, comentarista, participante en la investigación, crítica narrativa, constructora de historias, etc.). Aquí dentro cabe, además, representar las distintas formas que adopta nuestra reflexividad (*en* la acción, *sobre* la acción, *metarreflexión*), en tanto que investigadores y/o educadores (Agris y Schön o Scott et al. 2004). Por su parte, Leslie Rebecca Bloom y Petra Munro (1995) remarcan que una de las mayores dificultades que entraña la investigación narrativa es no perder de vista la naturaleza escurridiza de nuestra subjetividad, que no es unitaria y estática sino que se forma a través de la experiencia y está, por tanto, en constante cambio.

Carr (1986) sostiene que la dificultad implicada en construir estos relatos fragmentarios a modo de *patchwork* sobre nuestras complejas subjetividades requiere de un distanciamiento irónico por parte del narrador, que conoce la historia así como los objetivos intencionales de los personajes y sus acciones. El autor sitúa el desdoblamiento personaje-narrador en el momento de la escritura, algo con lo que me identifiqué completamente, pero que, no obstante, no es siempre entendido de este modo. De hecho, el argumento de Carr (1986) me ha ayudado a ver en perspectiva una fricción inicial que tenía al diseñar esta investigación, y que es producto del desencaje entre la forma en que es representado el papel del investigador en la observación participante y el modo como yo entiendo mi propio rol en el campo.

Antes de plantear esta tesis desde una metodología narrativa, cuando la proyectaba como un estudio de caso, empecé a indagar sobre la forma como debería entender mi papel en el campo y, en particular, el tipo de observación que desarrollaría. Inicialmente resolví sin dudar que llevaría a cabo una observación participante completa (Vázquez y Angulo, 2003; Atkinson y Hammersley, 1998), pues de lo que se trataba era de analizar prácticas educativas en las que yo soy una de las educadoras responsables. Kathleen M. Dewald, Billie R. Dewald y Coral B. Wayland (1998: 260) definen la observación participante como un método donde el observador participa en las actividades cotidianas, rituales, interacciones y eventos de la gente que estudia, como una forma de aprender los aspectos tácitos e implícitos de su cultura. Así, la observación participante es un modo de recoger datos de forma relativamente no estructurada, en escenarios naturalistas. Estos autores ya señalan que una de las paradojas que entraña esta técnica es cómo entender el punto de vista de quienes se está estudiando sin devenir “nativo”, esto es, aún guardando una distancia respecto de lo que se está analizando que permita dar lugar a la reflexión y la crítica.

Por su lado, Patricia A. Adler y Peter Adler (1998) abordan los diferentes roles que puede adoptar el investigador, contextualizando el de aquellos que son miembros del grupo observado dentro de las tradiciones de la investigación oportunista, la autoetnografía, o de la constricción etnometodológica de devenir el fenómeno para estar inmerso en la experiencia y captar todo su sentido. Hasta aquí bien, pero los problemas empezaban para mí cuando los autores explicaban que en el campo el investigador puede hacer de *voyeur* o de actor participante, sosteniendo que, de tratarse de la segunda opción, éste no actuaría como investigador sino como agente participante, *con tal de no inmiscuirse en el curso natural de los acontecimientos*. Esto último no coincide con mi caso, pues, en mi experiencia, el motivo para no actuar en la acción como investigadora sino como miembro del grupo no era precisamente producto de una decisión metodológica – no querer alterar el curso “natural” de los hechos –; las urgencias de las situaciones me llevaban a querer solucionar los problemas de la forma más rápida posible, aunque fuese sin deliberar lo que era más conveniente desde el plano teórico-académico. Por supuesto, sí que a veces mi modo de dar sentido a lo que ocurría estaba mediado por mis conocimientos como doctoranda; no obstante, la prioridad era sacar la situación adelante y reservaba la reflexión para los espacios de realización del diario de campo, que escribía en los ratos vacíos del museo o por la noche en mi casa, y que no

entendía como la mera transcripción inocente de lo que acontece sino como registro activo, artificial e intencional de los hechos (Connelly y Clandinin, 1995).

El conflicto que tenía con Patricia A. Adler y Peter Adler (1998) era el lugar donde se situaba lo denominado por Carr (1986) como distancia irónica; ellos la colocaban excesivamente en el momento de la acción, cuando para mí ésta acontecía más en diferido, en la tranquilidad de una habitación. Que yo no quisiera devenir “nativa” en el campo no significaba que me considerase capaz de estar constantemente mirando con las gafas del investigador y actuando conforme a sus (mis) objetivos. Por ello, aunque sigo pensando que para el desarrollo de esta tesis he llevado a cabo una observación participante, me siento más cómoda con la conceptualización que de los diferentes “yoes” en la investigación se hace desde la metodología narrativa.

Making off

Con tal de ser coherente con la cuestión de la transparencia apuntada por Pinnegar y Daynes (2007), considero pertinente introducirte, lector, en cómo he construido esta tesis, empezando por los múltiples “yoes” que aparecen a lo largo de la misma, a través de los fragmentos de las notas de campo y del cuerpo de la investigación. En cuanto a la elaboración de las notas de campo, he intentado realizar lo que Geertz (2003) denomina descripciones densas, esto es, descripciones capaces de dar cuenta de:

“[la] multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después.” (Geertz, 2003: 24).

La colocación de las notas de campo en el texto ha seguido mi propósito de dotar a la tesis de pequeñas ventanas – siempre ficticias en tanto que representaciones – a los momentos significativos de la práctica, que confieren sentido a algún aspecto de la investigación o a lo que hacemos como educadores. En ellas aparezco de múltiples formas: como espectadora, actora, en una posición irreflexiva o reflexiva (como

educadora respecto del proyecto o en tanto que investigadora en relación con la tesis). En ocasiones utilizo mis notas de campo meramente como documentos testificales, pues en el momento de escribir la tesis sería incapaz de describir determinados contextos o actuaciones con mayor detalle a como aparecen en las mismas.

Referente al cuerpo de la investigación, alterno distintas formas de narrar según aquello que quiero contar en cada momento. El “yo” más cercano al que aparece en las notas de campo es el que relata sucesos o historias de forma experiencial, con tal de dar una visión más allá y/o complementaria a la proporcionada por otras fuentes (como por ejemplo documentos oficiales), y de representar las motivaciones que nos llevan a actuar como lo hacemos, (viendo su conexión con nuestro recorrido y subjetividades). Éste es el caso, por ejemplo, de la descripción que realizo de la evolución del departamento educativo, la cual es paralela al análisis del discurso institucional de Es Baluard en torno al papel de la educación en el museo. Ese “yo” encarnado en el terreno de lo que cuenta esta tesis puede hablar de cosas que no aparecen en mis notas de campo pero que son relevantes para la investigación o, también, de hechos que sí se hallan relatados en las mismas, pero que no quiero referir del modo en que en ellas son descritos, por no ajustarse la forma en que los había representado con las demandas de la investigación en el momento de su escritura; cuando esto sucede, reformulo mis notas para convertirlas en el cuerpo de la escritura de la tesis.

El estilo de las historias no es uniforme. Leer *Tales of the Field. On writing Ethnography* (Van Maanen, 1988), al final del proceso de escritura de esta investigación, cuando reescribía este capítulo sobre metodología, me ha ayudado a comprender la diversidad de formas en que éstas pueden ser elaboradas, y que yo he barajado intuitivamente. Así, de los distintos estilos narrativos señalados por Van Maanen (1988), me identifico particularmente con “*Confessional tales*” e “*Impressionist tales*”. Las primeras se caracterizan por presentar a su autor como un personaje más, y narran el proceso de estar en el campo desde dentro y desde las dificultades, creando cierta intimidad con el lector, buscando su empatía. Si bien en las investigaciones etnográficas estas piezas aparecen generalmente separadas del cuerpo principal de la investigación, en mi tesis he querido colocar dichos fragmentos en el centro mismo del texto. En lo que se refiere a las “*Impressionist tales*”, éstas cuentan, como su nombre indica, las impresiones subjetivas del autor, vinculando a éste con aquello que intenta comprender, entendiendo que ambos se afectan mutuamente; suelen focalizar en lo particular, inusual, y conflictivo, situando al lector en el lugar del investigador y

dejándole espacio suficiente para que éste tome sus propias conclusiones. Es interesante la observación de Van Maanen (1988) de que cada estilo narrativo contempla implícitamente un determinado tipo de audiencia, y de que las “*Impressionist takes*” son especialmente inclusivas, pues, al no estar dotadas de una jerga excesivamente técnica, pueden ser disfrutadas por lectores externos al ámbito académico.

Pero en esta investigación también prevalece un “yo” narrativo de carácter más convencionalmente académico, argumentativo, analítico y crítico, que contextualiza y pone a conversar “hechos”, autores, discursos institucionales y personas. Es un “yo” relacional, que viaja de dentro a fuera (y viceversa) de los acontecimientos, del pasado al presente (y viceversa), que trata de anticipar el futuro, y que se pregunta... La preeminencia de cada “yo” narrativo varía según los capítulos y lo que en ellos pretendo abordar. Te advierto, lector, que en ocasiones no he evidenciado la transición entre retazos experienciales, notas personales y fragmentos académicos, sino que serás tu quien tendrá que atar los cabos y establecer las relaciones.

De todos modos, no querría caer en una excesiva “monología”, por coral que pueda ser el resultado de ese entramado rizomático de distintos “yoes”. Como sostiene Freeman (2007), en la investigación narrativa es necesario ir más allá de nosotros mismos, reconociendo la importancia que los otros y el contexto tienen en el modo en que nos entendemos, expresamos, y damos cuenta de nosotros mismos:

“As Brockmeier (1997) has pointed out, the “autobiographical agent” is to be understood as involved in a wide variety of “discourse interactions”, his or her story thus being very much a function of the specific *situation*, or situations, in which the story is told. In a related vein, there is also the issue of to whom the story is told – whether, for instance, it is the interviewer or the therapist, the research community, or the broader audience of readers of autobiography. (...). Bruner urges us to recognize that it is a mistake to regard the self “as solo, as locked up inside one person’s subjectivity, as hermetically sealed off”.” (Freeman, 2007: 139).

Pero no se trata meramente de reconocer que aquello que se narra está influenciado por el contexto de la narración, sino que el entendimiento mismo en el que se fundamenta la historia que contamos tiene un carácter social, cultural e histórico. Freeman (2007) presenta la idea del inconsciente narrativo para resaltar los aspectos

culturales y no siempre evidentes en los que se sustenta la historia contada sobre uno mismo, los cuales afectan nuestro relato. Para este autor, una buena narrativa pasa necesariamente por visibilizar las múltiples causas y ramas sobre las que se erige el “yo”. Por tanto, ésta tiene que ser, forzosamente, plurivocal.

Con tal de seguir la advertencia de Freeman (2007) y de construir una investigación narrativa que haga justicia a la complejidad de aquello que se cuenta, haciendo visible la naturaleza multidimensional del “yo” y su relación y/o contradicciones con el contexto en el que éste se ubica, y con los distintos integrantes de la escena, – personajes de la historia y agentes participantes en las problemáticas que se abordan –, he puesto a dialogar mis diferentes “yoes” narrativos con diversas fuentes de evidencias: autores, documentos de distinta índole sobre el museo y la actuación del departamento, y entrevistas. Antes de entrar en algunas aclaraciones respecto al uso y tratamiento que he dado a estos materiales, no obstante, considero importante remarcar que me he atenido al modelo de investigación interactivo propuesto por Maxwell (1998), en el que todos los componentes de la metodología (preguntas de investigación, propósitos, métodos, contexto conceptual, etc.) se resuelven simultáneamente, pues se hallan interrelacionados y se afectan mutuamente. Esto significa que las fuentes de información a las que he recurrido se han ido perfilando paulatinamente, al ritmo de la investigación. Por ejemplo, la información recibida al entrevistar a la directora del museo me ha hecho plantearme una determinada cuestión acerca del modo en que los departamentos de educación son entendidos, lo que me ha llevado a revisar una determinada bibliografía sobre el tema. Por otro lado, para conceptualizar cómo he manejado estas múltiples fuentes me resulta útil referir la figura del *bricoleur*, tal como es descrita por Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1998):

“A bricoleur is a "Jack of all trades or a kind of professional do-it-yourself person" (Lévi-Strauss, 1966: 17). The bricoleur produces a bricolage, that is, a pieced-together, close-knit set of practices that provide solutions to a problem in a concrete situation. "The solution (bricolage) which is the result of the bricoleur's method is an [emergent] construction" (Weinstein & Weinstein, 1991: 161) that changes and takes new forms as different tools, methods, and techniques are added to the puzzle. (...)The qualitative researcher-as-bricoleur uses the tools of his or her methodological trade, deploying whatever strategies, methods, or empirical materials as are at hand (Becker, 1989). If new tools have to be invented, or pieced together, then the researcher will do this.” (Denzin y Lincoln, 1998: 3).

Ahora sí, en cuanto al uso que he hecho en esta tesis de documentos, he revisado múltiples fuentes de evidencias (artículos de periódico, reportajes, catálogos, plan museológico, etc.), a partir de una metodología hermenéutica (Denzin, 1994; 1998), y teniendo en cuenta las advertencias de Hodder (1998) respecto al análisis de documentos; esto es, que todo texto: a) ha sido escrito con una intencionalidad, b) ha sido producido bajo circunstancias determinadas (históricas, sociales, económicas, etc.), y c) consta de un vacío – entre la producción del autor del texto y su lector – que puede dar lugar a multiplicidad de interpretaciones. También me he servido de los consejos de Rapley (2007), quien pone el acento en la necesidad de ser conscientes de que cuando analizamos documentos es tan importante atender a lo que se dice como a las formas de conocimiento y evidencias que se ponen en juego en el texto. Así mismo, este autor aconseja observar, además de lo que se dice, lo que el texto no cuenta, sus silencios, vacíos y omisiones.

En lo que se refiere a las entrevistas semiestructuradas (Fontana y Frey, 1998) que he realizado, éstas me han servido para contrastar las informaciones provenientes del análisis de documentos y las observaciones en el campo. Una vez más, tanto para su diseño como para su interpretación, he tenido en mente que aquello que la gente dice es, en parte, producto del contexto en el que la gente habla. En palabras de Firth y Kitzinger (Rapley, 2008):

“Extracts from talk are (often) assumed to "speak for themselves". But... data extracts are (often) decontextualised and interpreted as if they were produced in a neutral and disinterested way by research participants anxious only to report on their lives as accurately and faithfully as possible. This leaves out the crucial fact that talk is always occasioned and produced in a context, in interaction with others –and that participants are orientating towards the questions, concerns, assumptions, interpretations and judgements of others in producing their talk. When social scientists make the methodological leap from what people "say" to what they "believe" or how they "behave" they obscure the *social* function of talk and obscure its role as talk-in-interaction. (Firth y Kitzinger, 1998: 317. Citado en Rapley, 2008: 106).

Los autores señalan que la presencia del investigador afecta o condiciona las respuestas proporcionadas por los entrevistados, quienes suelen querer satisfacer lo que creen son las expectativas del investigador acerca de ellos o lo que éstos tienen que decir. Por ello, Firth y Kitzinger (1998) claman la necesidad de distinguir entre lo que los participantes de la investigación “dicen” y lo que realmente “creen”, siendo conscientes de que a veces las entrevistas pueden obtener – o producir – declaraciones excesivamente construidas o formalizadas para el contexto en el que éstas tienen lugar. Paradójicamente, en el caso de la entrevista que realicé al equipo educativo, me encontré con el problema contrario – un exceso de franqueza y crudeza en las declaraciones de mis compañeros –, debido esto, precisamente, a que la situación de la entrevista era atípica.

Cuando en julio de 2009 reuní en el comedor de mi casa a Aina Bauzà (entonces directora del departamento)²⁵, Eva Cifre (coordinadora) y Sebastià Mascaró (educador), para entrevistarlos acerca de sus puntos de vista en torno al museo, el departamento, y “Cartografiem-nos”, Aina y yo ya no trabajábamos en Es Baluard, y la situación del departamento era de incertidumbre, pues Eva y Sebastià se enfrentaban al nuevo curso con una reestructuración del área y un nuevo miembro por llegar²⁶. Además, aquel año había sido muy intenso y todos estábamos muy quemados. Esto, junto con el clima de nostalgia que se creó en torno a aquella mesa, en una atmosfera casi crepuscular, propició que la entrevista se convirtiera en una conversación llena de confidencialidades y argumentos ásperos. Después, en 2011, al retomar la tesis y ver la transcripción de aquella entrevista, me di cuenta de que lo que tenía entre manos era una conversación entre colegas que no se podía publicar; mientras hablábamos nos habíamos olvidado del propósito de la conversación. Solo me quedaba volver a reunirlos e intentar hacerlos hablar *para* la tesis. El siguiente mail que coloqué a continuación muestra cómo les planteé el tema y manejé los aspectos éticos de publicar determinada información potencialmente comprometedor:

²⁵ En la tesis también he aprovechado una entrevista que le hice a Aina Bauzà en 2006 para la investigación del DEA.

²⁶ La evolución del departamento educativo la he explicado en el capítulo “Acerca del lugar que ocupa el departamento de educación”. Ver pág. 125.

“Hola gent!

Al final pareix que a tothom li va bé quedar **dimarts dia 8 de Febrer a les 18.00-18-10...** més o menys, a casa meva. Recordaré sa meva adreça per si de cas: C/ Cotoner, 37, 3-1. Na Eva ja m’ha dit que es seu rol de mamà no li permet fer llarg però volia dir que ja que fa tant de temps que no mos veiem jo estaria disposada a fer canyes o el que sigui després de s’entrevista amb qui estigui disponible de vosaltres...

Dit això, vos envio adjunta sa transcripció de s’entrevista perquè veieu els trossos que he decidit suprimir, bé perquè em pareixen massa "forts" o bé perquè no són d’interès per sa meva recerca (que no d’interès personal). Els trobareu marcats en groc. Sa intenció és que si apart del que jo he decidit suprimir voleu que tregui res més ho pogueu fer. Per favor si fóra així intentau marcar els trossos que voleu treure amb un altre color. Si féssiu això abans de dia 8 de febrer jo podria pensar com reformular preguntes per fer-vos-les el dia de l’entrevista, de manera que poguéssiu tenir la mateixa informació però en forma "polite" jejeje. Si no canvieu res d’aquí a dia 8 entendre que ses meves modificacions vos pareixen correctes.

També aprofito per passar-vos ses preguntes que vos vull fer a sa nostra propera trobada, de manera que no us agafi desprevinguts. Torno a recalcar que la intenció de l’entrevista serà obtenir la mateixa informació que ja m’havíeu donat però en format publicable. Així doncs, ses preguntes són:

-Referent a l’oferta pels visitants i al balanç entre la quantitat i la qualitat:

-Quina és la política del museu

-A què li dona el departament més importància i per altra banda què li interessa més

- Quin lloc ocupa “Cartografiem-nos” dins aquesta tensió quantitat-qualitat

-Referent a Cartografiem-nos.

-Com creieu que aquest projecte és vist a nivell institucional. Quins són els pros i contres del reconeixement que té.

(Aquí penso en: a) la demanda que varem tenir de realitzar més programes suposadament similars, com quan se’ns va demandar que féssim el projecte del mercat de Pere Garau o quan na Cristina va insinuar fer una col·laboració amb la UOM, etc., b) les pressions que rebem per fer el projecte sigui com sigui, com va ser el cas de l’escola francesa, i amb quants més centres millor, ja que s’havia "alliberat" al departament de realitzar altres tasques com sa publicació de catàlegs per donar empenta a “Cartografiem-nos”.

- Quines són les exigències del programa de cara a l'estructura de treball del departament, en el temps que n'Aina i jo hi érem, primer, i després, en relació al canvi en l'estructuació de l'àrea (penso en allò que dèieu de que varen posar gent per fer visites però que aquesta substitució no supleix del tot el buit que hem deixat, a pesar d'allò que es digui des de direcció...)

Si no rebo notícies vostres interpretaré que esteu d'acord amb tot el que he apuntat respecte a s'entrevista i que no hi ha problema per veure'ns dia 8, d'aquí a dues setmanes. Au idò, fins ben aviat!

Una abraçada

Irene”

Obviamente, las problemáticas de las entrevistas han variado según los entrevistados. En el caso de la que le hice a Cristina Ros, directora del museo en 2011, las dificultades surgieron cuando le pasé la transcripción de la entrevista para que la validara. Cristina Ros se sentía insatisfecha con el resultado, pues no le agradaban los códigos de transcripción que había seguido²⁷, al considerar que el resultado final hacía parecer su habla desorganizada, poco clara y concisa. Sus reticencias tenían que ver con aspectos de forma más que de contenido, con lo que pacté con ella que cuando tuviera claro los fragmentos que me interesaba colocar en la tesis se los pasaría, para que los pudiera reconstruir a su antojo.

Por último, para la tesis también entrevisté a los docentes participantes en “Cartografiem-nos” durante los cursos 2007-08 y 2008-09, (no haciendo esto el primer año en el que se llevó a cabo este programa educativo, dado que no tenía aún definido el proyecto de tesis). Con estas entrevistas me proponía acceder al modo en que los profesores nos conciben e interpretan, así como también a su visión sobre “Cartografiem-nos”. Es importante aclarar que, a pesar de que todos los docentes validaron las entrevistas, he decidido mantenerlos en el anonimato, cambiando sus nombres tanto en las transcripciones como en las notas de campo y en la tesis. La razón para ello es que los maestros y maestras sólo me han validado las entrevistas, no la investigación, con lo que no tengo forma de saber si están conformes con el modo como los he representado en la misma. Considero que el carácter íntimo y hasta agresivamente

²⁷ Para transcribir las entrevistas me serví del modelo propuesto por Flick (2004), el cual puede consultarse en el anexo III, ver pág. 435.

detallista de algunos fragmentos de esta tesis podría violentarlos, por lo cual he considerado “protegerlos” con otros nombres (haciendo lo mismo con los estudiantes). En cambio, he mantenido visible la identidad de las directoras del museo y de los miembros de su departamento educativo, pues, incluso de intentar relegarlos al anonimato, sería muy difícil, por no decir imposible, no reconocer sus voces.

Coordenadas

Carr (1986) apunta que cuando nos enfrentamos a la tarea de narrar períodos o experiencias que se prolongan en el tiempo nos hallamos con la dificultad de que por entre aquello que queremos contar suceden cosas que no son de nuestro interés, con lo que no podemos seguir un patrón narrativo cronológico. Así, el escritor se ve forzado a ordenar aquellos fragmentos de la historia que considera relevantes en función de la temática de su relato, lo cual define mediante la reflexividad. La tesis de este autor describe bien lo que yo he intentado hacer aquí; mi propósito no ha sido contar lo que sucedió tal y como sucedió, sino las problemáticas que me he encontrado a lo largo de mi experiencia como educadora en “Cartografiem-nos”, y que considero relevantes para abordar mi construcción profesional. He ordenado aquello que quería decir por bloques temáticos – llamémosles capítulos –, hilvanando retales. He ido adelante y atrás en el tiempo, he dado saltos, dejando puertas abiertas para cerrarlas al cabo de bastantes páginas, he retomado anécdotas para re-significarlas, etc.

He intentado mantener en todo momento el carácter de artificialidad del texto, sin caer en la ilusión de la causalidad entre las micro-historias que voy presentando, incitándote, lector, a establecer vínculos entre los distintos fragmentos... Hay cuestiones que salen repetidamente, casi como un *leitmotiv*, redimensionándose en distintos lugares del texto. No quiero cerrar este capítulo sin sugerir algunas de las conexiones – no todas – que podrás encontrar entre las diferentes partes de esta tesis, aunque no me gustaría que te tomases lo que viene a continuación como un *driver*, sino más bien como una posible carta de navegación. Seguro, o al menos espero, que tú podrás abrir tus propios caminos. Pero antes de hacer esto, déjame advertirte que soy consciente del carácter caótico que puede tener la imagen resultante que he construido de mi experiencia para quien no estaba allí. Por ello, he realizado un anexo en el que podrás encontrar una descripción cronológica de las distintas ediciones de “Cartografiem-nos”, sobre las que

he trabajado en esta investigación, donde se hallan detallados los diferentes proyectos que se llevaron a cabo. He elaborado el anexo, también, a base de retazos, describiendo yo misma los proyectos en los que participé y utilizando diversas fuentes (textos y cartelas) para hacer visibles aquellos otros de los que no fui responsable.

Ahora sí, las coordenadas. Para empezar, y en el plano de lo que viene a ser la representación del programa “Cartografiem-nos”, en el capítulo con el mismo nombre he introducido de forma escueta y somera los colegios, las aulas y los maestros con los que hemos trabajado. El perfil de cada uno de los contextos se va ampliando a través de los diferentes capítulos, en forma de informaciones complementarias, que facilito dependiendo de las problemáticas que voy abordando. También se da el caso, a la inversa, de que determinadas escenas reaparecen en distintos capítulos, con tal de re-significar lo ocurrido, de darle otra dimensión. Pienso, por ejemplo, en la historia de cuando un alumno del *Lycée Français*, Miguel, me preguntó sobre lo ocurrido durante una salida a la calle, cuando habíamos ido a realizar las intervenciones artísticas y una mujer había preguntado qué era todo aquello y porqué aparecía su casa en una de las fotografías. Esta situación la relato por primera vez en el capítulo “Pedagogía(s)”, en relación con los procesos de aprendizaje involucrados en “Cartografiem-nos”, y la recupero posteriormente, en el capítulo “Saberes y aprendizajes...”, para hablar de las habilidades que ponemos en funcionamiento como educadores.

En cuanto a los contenidos de los diversos capítulos que integran esta tesis, en las distintas secciones trato problemáticas que se complementan entre sí, o que ayudan a ampliar y profundizar en cuestiones ya apuntadas. Así, en el capítulo “Acerca del lugar que ocupa el Departamento de Educación”, abordo la labor de nuestro equipo ubicándola por entre las tensiones que experimentamos al actuar en un espacio intermedio e inestable delimitado por extremos difícilmente reconciliables, una línea que aboga por la función transmisora y otra cuyo horizonte se perfila dentro de los marcos de la museología crítica y las pedagogías radicales. Esta contextualización del papel que desarrollamos, constituido entre prescripciones institucionales y posicionamientos ideológicos, se complementa con la problematización de la idea de giro educativo que exploro a través del caso de “Cartografiem-nos” en el capítulo “Saberes y aprendizajes...”. También, en “Acerca del lugar que ocupa el Departamento de Educación”, expongo la cuestión de la formación del educador, viendo cómo ésta es entendida por las instituciones culturales y académicas, y señalando algunas de las paradojas aquí implicadas, que he vivido en mi propia piel. La trama que aquí he urdido

se complementa con las cuestiones que apunto en relación con el desarrollo de nuestras prácticas educativas en el capítulo “Saberes y aprendizajes...”.

Referente al capítulo “Cartografiem-nos”, en él trato las tensiones imbricadas en el binomio arte-educación, en las prácticas artísticas contemporáneas, lo que se completa con el análisis que realizo de esta misma problemática a partir de mi experiencia en el capítulo “Saberes y aprendizajes...”. Igualmente sucede con la cuestión de qué figura profesional dibuja para nosotros “Cartografiem-nos”; en el capítulo “Saberes y aprendizajes...” la expongo de forma más extensa, entrando, por ejemplo, en las evaluaciones grupales que desarrollamos sobre el programa y en nuestros distintos roles en el mismo. En el capítulo “Cartografiem-nos” también exploro la dificultad de trabajar *con* y *en* instituciones (tanto educativas como culturales), a raíz de describir la evolución del reconocimiento institucional de esta iniciativa educativa a través del tiempo. Esta cuestión reaparecerá en los capítulos “Pedagogía(s)” – donde relato las presiones institucionales que recibimos para sacar adelante el programa, y lo que esto significa a la hora de llevarlo a cabo –, y “De subjetividades, diferencial cultural y negociaciones”, – en que se aprecia la complejidad de operar en red, entre distintas instituciones –.

También, las entrevistas conducidas a los docentes participantes en los proyectos, que refiero en el capítulo “Cartografiem-nos”, sirven para entender mejor aspectos de su desarrollo que trataré más adelante. Éste es el caso de la aserción de los maestros del *Lycée Français* de que la tipología del colegio (privado, de clase alta, con alumnado de capital cultural elevado, etc.) condicionó el objetivo principal que perseguían en su participación en el programa; al estar los estudiantes totalmente desconectados de la realidad que envuelve la escuela, los maestros valoraban como uno de los puntos más positivos de “Cartografiem-nos” el haber propiciado un acercamiento al barrio más allá de los estereotipos. Esta cuestión reaparece en los capítulos “Pedagogía(s)” y “De subjetividad, diferencia cultural y negociaciones”, en relación con las implicaciones que las características del alumnado tienen para los procesos de aprendizaje que se desarrollan. Y otro ejemplo; la conexión que puede establecerse entre las declaraciones de los docentes sobre las dificultades logísticas y a nivel de organización estructural de llevar a cabo esta iniciativa educativa, y el ansia de los mismos por definir y terminar los proyectos, que he retratado en el capítulo “De subjetividades, diferencia cultural y negociaciones”.

Por último, quiero señalar que en “Pedagogia(s)” anticipo la problemática de la posicionalidad como educadora que desarrollo en “De subjetividad, diferencia cultural y negociaciones”, pues doy cuenta de cómo mi subjetividad me lleva a coartar determinados procesos pedagógicos, por sentirme identitariamente incómoda con lo que se está diciendo en el aula. De todos modos, subrayo una vez más que las relaciones que he apuntado no son todas las posibles, ni mucho menos. Mi objetivo ha sido perfilar algunos de los principales senderos que he querido abrir a través de la escritura; no pretendo cerrar posibles lecturas, sino sugerir puntos de anclaje.

Consideraciones finales:

Acerca de las complejidades y cuestiones éticas derivadas de analizar el trabajo desarrollado en un departamento

A lo largo de este capítulo he ido exponiendo las finalidades que persigo con esta investigación, y que tienen que ver con la visibilización de procesos de formación profesional en los que se muestre la complejidad que involucra la labor de la educadora de museos. Esto debe servir para legitimizar nuestra figura como profesionales a la vez que para contestar las grandes narrativas que hablan sobre la educación en museos, contribuyendo a colocar en el centro de este campo la voz de quienes trabajamos en él.

Ya he explicitado que uno de los valores fundamentales de la tesis es que para mí ha sido formativa, en el sentido de que ha constituido una herramienta para reflexionar *sobre* la práctica y el modo en que reflexiono *en* la práctica. No obstante, soy consciente de algunas de sus limitaciones, las cuales tienen que ver con la naturaleza de una investigación que pretende ser educativa tanto o más que sobre educación.

Todos los autores que he tratado en relación con la formación de profesionales (Lieberman y Miller, 2003; Shön, 1987; 1998; Eraut, 2000) entienden que los procesos de aprendizaje no se dan aisladamente sino en comunidades. No trabajo sola y es evidente que en la práctica se dan procesos de aprendizaje que no tienen que ver conmigo sino con interacciones, aportaciones de otros, discusiones de equipo y decisiones que se toman conjuntamente, algo que he intentado reflejar en el texto,

hablando de un “nosotros” o de un “él” o “ella”. De hecho, teniendo en cuenta que ejerzo de educadora dentro de un departamento en el que los objetivos educativos son compartidos, sería lógico que esta tesis no fuera algo individual sino que contemplase al resto de las personas del equipo como participantes, co- autoras incluso, de la misma. No obstante, debo advertir que las limitaciones del contexto (agendas y vidas privadas también) no permiten esta forma de funcionar. De todos modos, aunque los demás integrantes del departamento no hayan trabajado conmigo en la investigación, confío en que su lectura final enriquecerá la mirada de todos, algo que ya sucedió en la tesina que realicé para la obtención del DEA.

Por otro lado, analizar la labor que el departamento lleva a cabo comporta problemas éticos. Como sostienen Lynda Measor y Patricia Sikes (2004), éstos son inevitables en investigaciones como la mía, en las que se comparte cierta “intimidad” entre el investigador y los investigados. Cuando se sabe mucho, siempre existe el riesgo de hacer daño, aún sin quererlo. Porque soy consciente de este peligro, he tenido en cuenta algunas cuestiones señaladas por estas autoras, tales como la necesidad de tratar a los sujetos que participan en la investigación como personas y como seres autónomos, impidiendo que sean controlados y manipulados según los intereses de la investigación. Para evitar es importante reconocer la artificialidad del texto y exponer mis actividades como investigadora en el informe de la investigación.

Por último, y como ya he explicitado anteriormente, aunque esta tesis se ha construido sobre un caso particular y no pretende alcanzar generalización alguna, no por ello tiene menor potencial formativo para otros educadores que pudieran leerla y establecer puentes entre lo que aquí se cuenta y sus propias experiencias.

En el siguiente capítulo me propongo describir y analizar Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, con tal de ofrecerte, lector, una imagen del contexto dentro del cual trabajamos en el departamento de educación.

IV- EL MUSEO: UNA MIRADA CALEIDOSCÓPICA A MODO DE PRESENTACIÓN

Toma de contacto

Estaba en mi último año de carrera y aún no había empezado mi interés por la educación en museos, aunque mi experiencia de tres años y pico había dado como para pasar por el enfado con la enseñanza de la facultad, el desengaño vocacional de “ya no quiero ser artista”, y el cada vez más creciente interés por la educación artística como espacio para la reflexión crítica en torno a lo cultural y al sujeto. Mi interés concreto por la educación en museos de arte no se produjo hasta que empecé el doctorado y conocí a Carla, que ha terminado siendo mi directora de la tesis. Por eso, cuando entonces iba a un museo lo único que buscaba era encontrar arte de calidad (fuese lo que fuese lo que por aquel entonces yo considerase “bueno”).

A mi padre siempre le gustó la idea de tener una hija artista (o que al menos pintase, hiciese cosas...). A él le gusta el arte, de hecho habría querido ser arquitecto si en Mallorca se estudiase la carrera y no me hubiese tenido a los veintidós años. Por eso siempre ha intentado hacer cosas culturales conmigo, especialmente mientras yo vivía fuera. Lo usamos como un punto de encuentro, aunque es evidente que yo tengo más conocimientos “técnicos” y que los roles más que establecidos a lo largo del tiempo por nuestra relación paternofilial no me ponen fácil saber cómo colocarme para conversar con él de arte. Cuando mi padre me propuso visitar Es Baluard me salió instantáneamente pensar: “que rollo ir allí, que pérdida de tiempo”. Había oído muchos comentarios acerca de la creación del museo, ninguno de ellos bueno. Se decía de la colección que era pobre, y de la ética de la construcción del museo que era más que reprochable. Decidí tirar por lo segundo, diciéndole que si me habían dicho que ese museo era muy criticado por el tema de la financiación, que si el coleccionista... Me respondió, con mucha razón, que ya lo sabía pero que para criticar hay que conocer las cosas de cerca. Me convenció.

Fuimos allí, y de esa primera visita tengo sólo dos recuerdos. El primero, la indignación de mi padre por el precio de la entrada, siendo nosotros mallorquines. El segundo, la mala impresión que me causó un cuadro enorme situado en un estrecho corredor; decía a gritos que alguien se había equivocado. Decidimos no volver. A día de hoy me sorprende recordar el desdén que la institución me inspiró en mi primera visita,

lo poco que sospeché del potencial del lugar y mi absoluto desconocimiento de cuánto podría, en el futuro, crecer profesional y personalmente allí. Esto me era invisible por el momento, como invisible fue a mis ojos el espacio de talleres que utilizaba el área de educación mientras lo recorría. Éste ha sido hasta hace muy poco el espacio “muerto” de una rampa que conecta dos pisos, y que ocupamos con mesas y carros durante los talleres, para desmontarlo todo, sin dejar rastro, al final de cada sesión.

Mi opinión del museo era la misma cuando, ya a final del primer año de doctorado, Carla me reprochó que no me hubiese interesado por conocer el área educativa de Es Baluard, siendo yo de Mallorca. Según ella, realizaban un trabajo interesante y valía la pena contactarlos. “Lección: una cosa es el museo, otra el departamento de educación”. Al final del verano, unos días antes de volver a Barcelona, me personé allí por segunda vez. Pregunté en taquillas si podía hablar con alguien del departamento y tuve la suerte de que Eva estaba allí. Haciendo gala de una simpatía y cordialidad, por mi experiencia, no muy frecuente en gente que ocupa estos cargos, se entretuvo a hablar conmigo y sin prisas. Como me interesaba conocer sus programas educativos y aún estaban terminando de perfilar los del nuevo curso, Eva me cogió los datos y quedamos en que me los enviaría cuando estuviesen listos. Cogí el avión, me cambié de piso, y cuando justo terminaba de pintar la pared de mi nueva habitación me llamó. Dijo que había habido una baja en el equipo, que estaban buscando educador, y que si me interesaba el puesto podía ir a hacer una entrevista.

Algunos de los protagonistas

Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma nació el 2004, dentro del *boom* de creación de museos de arte contemporáneo en España²⁸. El edificio del museo se integra dentro del perfil del baluarte renacentista de Sant Pere y es un proyecto concebido por dos gabinetes de arquitectura, el formado por los hermanos Luis y Jaime García Ruiz y el formado por Vicente Tomás y Ángel Sánchez Cantalejo. El proyecto pretende integrar la construcción moderna respetando el patrimonio antiguo de las murallas. La colección del museo, mayoritariamente pictórica, está formada

²⁸ Como señala Eneritz López (1999), el período comprendido entre el 2000 y el 2002 fue el de máximo crecimiento, pasando de 69 a 84 centros. Entre otros, se inauguraron durante el 2002 el DA2 (Salamanca), el Artium (Vitoria), el MARCO (Vigo), y el Museo Patio Herreriano (Valladolid).

principalmente por donaciones y préstamos a corto y largo término procedentes de las colecciones de los patronos.

El museo ha tenido tres directoras, Teresa Pérez Jofre, que abandonó el cargo apenas empezar, Marie Claire Uberquoi, que ocupó el puesto hasta 2008, y Cristina Ros. La gestión del museo se lleva a cabo por la “Fundació Es Baluard Museu d’Art Modern i Contemporani de Palma”, entidad constituida por la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, el Consell Insular de Mallorca, l’Ajuntament de Palma, y la Fundació d’Art Serra, – de esta última procede la mayor parte la colección –. La Fundación Es Baluard es responsable de la gestión y mantenimiento del museo; se financia en parte de los ingresos generados por la propia actividad del museo y el resto se completa con las aportaciones económicas de las instituciones públicas integrantes. No me “atreví” a preguntar a Marie Claire Uberquoi por la posibilidad de acceder al presupuesto general del museo, pues la política oscurantista y silencios al uso aconsejaban precaución en lo que respecta a este tipo de cuestiones. En cambio, en la dirección de Cristina Ros, los presupuestos han estado visibles en la web.

Es Baluard es un museo conformado en gran medida por instituciones públicas y gubernamentales, que fija como uno de sus principales objetivos la conservación del patrimonio cultural y la gestión del arte, lo cual coincide con el modelo de museo universal señalado por Carol Duncan y Alan Wallach (2004). Según éstos, el surgimiento del estado moderno entre los siglos XVIII-XIX va parejo de un nuevo concepto de “museo”; ya que antes sólo existían las colecciones privadas de monarcas y príncipes, que de forma altruísta permitían que éstas fueran contempladas por sus súbditos. En ellas se encontraban representaciones de los integrantes de su estrato social y se celebraba el poder del príncipe. Con la aparición del estado moderno se hace necesario no sólo hacer públicas estas colecciones emplazándolas en museos sino también reordenarlas y cambiar su sentido. El objetivo ya no será enaltecer a la realeza sino exponer el arte dentro de una narrativa histórica de los grandes creadores; de aquí el surgimiento de la Historia del Arte. El visitante es reconceptualizado desde súbdito a ciudadano que acude allí a formarse en la alta cultura.

No obstante, y como señalan los autores citados, existen instituciones en las que aún coexiste esta nueva idea de museo con algún resquicio de la anterior cultura de las colecciones privadas de los monarcas. Para argumentar porqué es éste el caso de Es Baluard debemos prestar atención a las siguientes declaraciones del presidente de la Fundació Art Serra.

“Era el 4 de setembre de 1978, fa vint-i-cinc anys. A les set de l’horabaixa em vaig dirigir a Son Abrines, propietat del mestre Joan Miró, amb la finalitat de recollir-lo a ell i a la seva esposa Pilar Juncosa per inaugurar l’exposició antològica de la seva obra a la Llotja de Palma. Era la primera vegada que es realitzava a Mallorca. Comptà amb la presidència de ses Majestats els Reis d’Espanya. Vaig trobar a Miró assegut a la seva habitual butaca, trist i amb cara d’angoixa: "Els meus metges em diuen que no em convé en absolut assistir a la inauguració, pel cansament físic que patiré i les moltes emocions que sentiré per la presència dels reis". A continuació es produí un dels seus clàssics silencis que ningú gosava interrompre; als pocs minuts s’assarenà i digué amb fermesa: "Clar que hi aniré!, com puc fer un desfavor d’aquesta magnitud al rei Juan Carlos? Encara que caigui mort durant la visita acompanyaré a ses Majestats". Així es va fer. La visita a la Llotja fou tranquil·la, realitzada amb certa lentitud per l’estat delicat de l’artista i també perquè al mateix temps anava mirant els números especials que li dedicaven els diaris *Ultima Hora* i *Mallorca Daily Bulletin* amb motiu del seu vuitanta-cinquè aniversari de la mostra. Una vegada finalitzada la visita a la Llotja ens dirigíem a peu al Palau Solleric per realitzar la segona inauguració, on s’exposaven les obres de tres-cents seixanta-cinc artistes i intel·lectuals concebudes per homenatjar Joan Miró. La visita també fou llarga, ja que els il·lustres visitants volgueren recrear-se davant les obres exposades.

Finalitzat tot el recorregut i ja a la porta del pati que dona al carrer de Sant Gaietà, arribà el moment dels comiats i fou quan un militar d’alta graduació s’apropà a sa Majestat per dir-li: "A les seves ordres, Senyor, com li fan perdre el temps! ". El rei, evidentment, no li va contestar encara que va aprofitar per dir-me: "Pere, aquest és el camí a seguir si desitjam rebre a Mallorca un turisme de qualitat i menys visitants que només es preocupen pel vi barat i embrutar les nostres platges. La cultura és el camí a seguir per al futur de les nostres illes". El militar es retirà discretament sense fer cap altre comentari. Al meu entendre la resposta del rei no va poder ser més clara i contundent, les seves paraules s’em varen quedar gravades i durant aquests vint-i-cinc anys transcorreguts han significat un repte i una ambició per a mi. A causa d’aquest repte, fou possible la creació de la Fundació Pilar i Joan Miró, però sobre aquest tema crec que ja he escrit en diverses ocasions la meua visió sobre aquesta Fundació i quin hauria de ser el seu futur.

El fruit més important de les paraules reials es va produir fa una sèrie d’anys amb motiu d’una visita al meu despatx del llavors tinent de batle d’Urbanisme de l’Ajuntament de Palma, Carlos Ripoll, actual eurodiputat, que sense més em preguntà: "Què faràs el dia de demà amb aquest Picasso que tens penjat a la paret de darrere la teua taula; i amb aquest fantàstic rostre femení de Van Dongen; i amb aquest magnífic Miró; i en general amb tota l’obra que posseeixes i que tens penjada a totes les parets de despatxos, cases, etc.?. ". Li vaig repetir les ja llunyanes paraules del rei i que significaven un repte per a mi per tal d’aconseguir algun dia el museu que mereixia la ciutat.

Carlos s'aixecà, s'acostà a les finestres del despatx i em digué: "Acosta't, mira al fons. Què hi veus? ". Jo li vaig contestar. "El baluard de Sant Pere". "No et sembla un lloc magnífic per a un futur museu?", hi afegí. Jo li vaig respondre que no podia trobar-se un lloc millor en tot Mallorca, en tot Espanya i fins i tot en tot el Mediterrani.

Així va començar el Museu d'Es Baluard, el qual em produeix dues grans satisfaccions. La primera, un lloc en els darres cinquanta anys s'havia convertit en l'abocador de fems del barri del Puig de San Pere, que durant cinc-cents anys havia estat de l'Exèrcit i que fins i tot fa mig segle estigué a punt de desaparèixer sota el picot de l'especulació, passarà a pertànyer al poble de Palma i a tots els mallorquins. I en segon lloc, la satisfacció que les obres estàn definitivament acabades, per la qual cosa he pogut lliurar els quadres i les escultures promesos. Ara puc estar tranquil amb el meu únic gran desig: que els membres de la Fundació del Museu sàpiguen estar a l'altura d'aquest, però amb el meu treball acabat i les obres promeses, lliurades.

Encara que sempre amb el desig que, si en alguna ocasió arriben a les meves mans obres de gran interès, les lliuraré a la direcció d'Es Baluard per al major realç i categoria d'aquest. En definitiva, crec que estàn a punt de complir-se els desitjos que em transmeteren fa vint-i-cinc anys i també de complir-se les meves pròpies il·lusions, que no són altres que veure a Mallorca un bon museu d'art contemporani del qual tots els seus habitants puguin sentir-se orgullosos. El sol fet que uns terrenys situats en un lloc fantàstic passin a ser de domini públic ja és un motiu indiscutible de satisfacció.”

(Serra, 2004: s/n).

En este texto el presidente de la Fundació Serra situa la gènesis del museo en un momento fundacional – aunque dilatado en el tiempo –, protagonizado por él pero en el que intervienen tres actores clave por su importancia capital tanto en el plano simbólico como real; Joan Miró, el rey Juan Carlos y Carles Ripoll. El primero es testimonio del vínculo estrecho de Pere Serra con el mundo del Arte, el segundo vendría a representar una figura soberana protectora, y por último el teniente alcalde sería quien posibilita la realización del sueño. El apoyo de estos tres personajes cubre de algún modo la aceptación de las esferas sobre las que se asienta un museo de arte público – o medio público –; la artística y la gubernamental.

Por otro lado, Pere Serra aparece como un coleccionista privado que, de forma altruista, decide donar su obra para el disfrute público. Aquí no encontramos retratos de reyes y personajes históricos pero sí podemos hablar de una exposición de colección privada que contiene algunos retratos u obras realizadas en su honor (pensamos en el retrato que le hizo Joan Miró o en la escultura de Betti Gold titulada *Para ti*). Esto nos

remite al antecesor del museo público: las colecciones privadas expuestas al pueblo, que tradicionalmente eran propiedad de reyes o príncipes pero que también han adoptado nuevas formas con la modernidad y que pueden ser dirigidas por personas importantes en la sociedad. No debe olvidarse que en la actualidad una de las mayores fuentes de poder se halla en los medios de información y que Pedro Serra es propietario del grupo Serra, uno de los más influyentes en la isla.

Es Baluard contiene un fondo que en su mayoría es privado y es gestionado por la Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, que se conforma por entidades públicas e iniciativa privada. Esto significa que la naturaleza del museo es híbrida; tanto por las dos ramas que lo gestionan como por el carácter del lugar, que defiende ser público pero que conserva no pocas señales de la iniciativa privada. Esta tensión entre público/privado es palpable en el discurso institucional, que siempre refuerza una narrativa del museo en beneficio de la ciudadanía, como bien se aprecia en afirmaciones como las siguientes:

“Uberquoi: <Es Baluard es el primer equipamiento cultural de las islas>”
(Herranz, 2005:46).

“La escena artística de Palma ha vivido un impulso desde la apertura de Es Baluard.”
(R.C., 2005: 67).

“Un canvi en la direcció del museu, que pretén iniciar una nova etapa en la qual, tal com avançà Calvo, es vol "dinamitzar el museu i iniciar un procés d'integració del mateix en la vida dels ciutadants de Palma i de les Illes Balears per tal de, posteriorment, projectar-lo cap a l'exterior".” (Martí, 2008).

Mi intención aquí no es cuestionar los datos referidos, sino dar cuenta de la insistencia en los mismos – u otros relativos a la función del museo como regenerador del lugar y la cultura –, en detrimento de otros. La omisión de información referente a cómo o por qué un fondo privado es gestionado con presupuesto público, por ejemplo, es significativa de que el binomio privado/ público que opera en el museo no siempre es visto con buenos ojos, tal y como lo demuestran las innumerables críticas lanzadas desde los periódicos de la competencia como *El Mundo*.

“Es Baluard sigue siendo un museo grisáceo y mediocre, con fondos propios magros y poca entidad artística, sin un plan museístico que merezca este nombre, al que jalonan además de unas magras cifras de visitantes. Una aventura fracasada en todos los órdenes debido a un pecado original que nunca se ha lavado: la infeudación de un museo público en un mecenas de tercera.” (Sáenz, 2007: 8).

Conservación- reconversión

“Tras unos años de rápidos cambios políticos e institucionales desde el fin de la dictadura, los museos españoles experimentan actualmente las contradicciones de la economía neoliberal, intentando negociar su sentido como servicio público, por un lado, y como entretenimiento cultural dentro de los circuitos de ocio y turismo internacional, por otro. El museo forma parte de manera inevitable de las políticas culturales contemporáneas que contemplan la cultura como un recurso del que se sirven por igual las políticas orientadas a la gestión de lo económico y de lo social. Por consiguiente ya no es posible pensar en los museos exclusivamente a partir de sus proyectos museológicos o intelectuales, sino que es necesario considerarlos también en su compleja y a menudo contradictoria relación con procesos de revalorización urbana o pacificación social, por ejemplo.” (Sánchez de Serdio y López, 2011: 205).

Jaume Matas, antes Presidente del Govern de les Illes Balears, describe en el prólogo del catálogo *Any zero* lo que considera los dos méritos principales de Es Baluard: el primero es que esta institución “significa l’oportunitat de superar una assignatura pendent, la de disposar d’un centre per exhibir l’art dels segles XX i XXI, és a dir, la d’abandonar la llista de ciutats sense un museu d’aquestes característiques” (Matas, 2004: s/n). Así pues, gran parte del valor del museo reside en su capacidad para revitalizar la ciudad en el plano cultural, esto tanto de cara al ámbito local como de puertas a fuera, en la esfera internacional. El segundo logro de la institución se describe como “la recuperació per a la ciutadania d’una part monumental essencial per a la façana marítima de la ciutat, com és el baluard de Sant Pere i les muralles renaixentistes, i d’uns espais urbans històrics com la plaça de la Porta de Santa Catalina i el barri de Sant Pere. Ningú no pot dubtar, en efecte, del nou pols que està adquirint aquest barri. Hi ha contribuït sens dubte el museu, com també la nova seu de la Biblioteca Pública de Mallorca, sense oblidar la iniciativa privada, amb nous comerços,

noves galeries d'art i la rehabilitació de molts immobles i carrers” (Matas, 2004: s/n). Entonces, el museo quiere cumplir una importante función de cara a la ciudadanía no sólo por la “actualización” cultural que genera, sino también porque supone la recuperación del patrimonio histórico y la mejora del barrio en el que se ubica.

En cuanto a la recuperación del patrimonio histórico, en el catálogo *Del baluard Renaixentista al renaixement del baluard* (Fundació Es Baluard, 2004) se crea una narrativa de defensa de nuestra historia mediante un repaso por el desarrollo del sistema defensivo de la ciudad desde sus comienzos en la época tardorománica hasta la actualidad. Este relato se estructura en tres partes: a) desde los inicios hasta la época renacentista – en la que se diseña el sistema de fortificación con baluartes y que dará pie a la construcción del baluard del Príncipe –, b) la crisis de los años ‘60 en la que el baluarte corre peligro debido a su venta a una inmobiliaria e inicio de demolición, y c) la recuperación de este enclave mediante su rehabilitación para el cumplimiento de un nuevo uso – convertirse en museo –, esto después de la decisión por parte de las autoridades de escuchar las demandas ciudadanas para que el lugar tenga una función pública.

“El 1962 la fortificació deixa de tenir ús militar i és venuda a un grup immobiliari. El 1963 els nous propietaris decideixen construir edificis a tota la zona i, per això, comencen, per compte propi, l'enderrocament de la murada. Com a conseqüència, són multats i obligats a reconstruir de nou el mur.

El 1970, després de l'incident immobiliari, en el Pla general de 1970 i la seva posterior modificació el 1985, els terrenys són qualificats d'ús públic.

(...)

El 1985 els terrenys queden en un estat de complet abandó.

El desembre de 2000, es posa la primera pedra del que avui és Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma. (...).

Quan el Baluard caigué en desús, es convertí en autèntic abocador d'escombres. Amb la construcció del Museu es va recuperar aquest meravellós espai, convertint-lo en un lloc destinat a les diferents exposicions temporals.” (Dossier para guías. Sin publicar).

Esta historia promueve y justifica la voluntad de proteger Es Baluard, (que es considerado como importante para la ciudadanía). También hace que la conversión del recinto en museo aparezca como la salvación a la devaluación que sufría el lugar; la

misma acción puede entenderse como una forma de “defensa cultural” de lo propio y lo arraigado. Así pues, opera aquí un giro curioso, y es que el baluarte que antes servía literalmente para protegernos de la invasión ajena y los peligros extraños, ahora se convierte en contenedor-metáfora de otro tipo de salvaguarda, que es la herencia cultural, y de la que su misma estructura forma parte. Y es que uno de los principales argumentos a favor del museo desde una perspectiva tradicional es que en tiempos tan cambiantes y en los que el relativismo gana terreno es necesario tener fortificaciones en las que proteger nuestra historia (Appleton, 2007).

No obstante, Nóvoa nos advierte que toda historia se conforma no sólo por lo que afirma sino también por las ausencias que la constituyen (Popkewichtz; Barry; Pereyra, 2003). En el relato referido se ha dejado al margen la polémica que causó la construcción del museo dentro del antiguo recinto defensivo, pues el sector de los conservadores de patrimonio clamaba que edificar en restos históricos está prohibido por ley, y que lo que hay que preservar no es el uso/función pública del lugar, sino el patrimonio arquitectónico. Vemos pues dos grupos con criterios de valor e intereses opuestos que defienden soluciones muy distintas al problema. Cuando finalmente se opta por la construcción del museo, la narrativa difundida es que el valor de la empresa reside en la recuperación del lugar *para* su función pública y que la utilización del recinto para promover el arte es una solución óptima.

“Amb el Museu, la ciutat de Palma, els ciutadans de les Illes Balears i els visitants recuperen un espai públic emblemàtic i poden gaudir de la rehabilitació d’un element artísticocultural com és el baluard de Sant Pere i d’una obra, arquitectònicament moderna, funcional i integrada, que té l’objectiu de ser dels principals centres expositius d’art contemporani de les Illes Balears.” (Fundació Es Blaurad, 2004: 59).

Lorente (2004) ha señalado la reutilización de edificios para su reconversión en museos como una tendencia generalizada, tanto en Europa como en España:

“A nivel europeo fue la inauguración en 1979 del Centre d’Arts Plastiques Contemporain (CAPC) de Burdeos, en un vasto almacén aduanero del puerto, los "entrepôts Lainé", lo que marcó el comienzo de este gusto por reutilizar naves, silos, fábricas, estaciones u mercados antiguos, que ha conocido en Francia otros hitos como

el prestigioso Centre National Georges d'Art Contemporain "Le Magasin" de Grenoble, mientras surgían en el Reino Unido el Museum of Modern Art de Oxford o nuevas subsedes de la Tate Gallery, primero en antiguos muelles del puerto de Liverpool y más recientemente en una estación eléctrica en desuso junto a la City Londinense. Por toda España han surgido ya muchos casos similares, y en Andalucía concretamente mis ejemplos favoritos son el Museo José Guerrero de Granada y, sobre todo, el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo de Sevilla, instalado en la antigua fábrica de lozas de la Cartuja." (Lorente, 2004: 27-28).

A su vez, este autor también ha tratado extensamente los diferentes modos en que los museos han sido insertados en el tejido urbano a través de la historia. Según Lorente (1999), si bien en el siglo XIX las instituciones culturales se ubicaban en puntos de crecimiento de las grandes urbes y, posteriormente, en el XX, hubo un movimiento de las mismas hacia el exterior de las ciudades, en la actualidad hay una tendencia generalizada a utilizar los museos para revitalizar zonas degradadas u olvidadas del tejido urbano existente (lo que concuerda con las afirmaciones del ex presidente Matas, anteriormente citadas). No obstante, Lorente (2004) hace una valoración positiva del poder de las instituciones culturales para generar crecimiento económico, urbano y cultural – siendo según él este último es el más importante –. Pero es necesario señalar que no todo el mundo se muestra tan complacido con esta función de los museos.

Yúdice (2002) se ha encargado de analizar la instrumentalización de la cultura desde un prisma crítico. En su libro *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*, el autor expone que queda ya muy atrás la época en que el arte y la cultura podían entenderse desde un punto de vista no funcional:

“Si en la primera mitad del siglo XX Adorno pudo definir el arte como el proceso por el cual el individuo se libera exteriorizándose, en contraste con el filisteo, "quien anhela el arte por lo que puede obtener de él", en la actualidad es casi imposible encontrar declaraciones que no echen mano del arte y la cultura como recurso, sea para mejorar las condiciones sociales, como sucede en la creación de la tolerancia multicultural y en la participación cívica a través de la defensa de la ciudadanía cultural y de los derechos culturales por organizaciones similares a la UNESCO, sea para estimular el crecimiento económico mediante proyectos de desarrollo cultural urbano y

la concomitante proliferación de museos cuyo fin es el turismo cultural, encarnada en el creciente número de subvenciones del Guggenheim.” (Yúdice, 2002: 24-25).

Pero Yúdice insiste en señalar que tal desarrollo de la función social y económica de la cultura no es aporoblemático, sino todo lo contrario; éste es un síntoma del abandono por parte del Estado de su responsabilidad en estos ámbitos. El Estado ya no subvenciona los servicios sociales y necesita suplir esta carencia con otros agentes. El giro hacia la legitimación de la cultura mediante su utilidad es prueba de una carencia endémica de la sociedad actual:

“(…) la táctica de reducir gastos estatales, que podría parecer el toque de difuntos de las actividades artísticas y culturales sin fines de lucro, constituye realmente su condición de continua posibilidad. El sector de las artes y la cultura afirma ahora que puede resolver los problemas de Estados Unidos: incrementar la educación, mitigar las luchas raciales, ayudar a revertir el deterioro urbano mediante el turismo cultural, crear empleos, reducir el delito y quizá generar ganancias. Esta orientación la podrán llevar a cabo los administradores de las artes y los gestores culturales.” (Yúdice, 2002: 26).

El optimismo de Lorente (2004) en lo relativo a la utilización de la cultura para generar crecimiento urbano, económico y social no ha sido criticado solo por Yúdice; en nuestro ámbito más cercano también se le ha sacado punta a sus argumentos:

“En la competición entre las grandes ciudades por nuevas inversiones que desarrollen la economía regional y generen nuevos recursos, y en la urgencia de las grandes corporaciones culturales por agregar nuevos mercados para sus productos, los administradores y los inversionistas raramente toman en consideración las verdaderas consecuencias sociales de las transformaciones urbanas generadas por la política de culturalización y por la implantación de grandes museos en las condiciones de vida de la población de las áreas presuntamente "revitalizadas". Con los vientos de la economía globalizada y la violencia de la especulación inmobiliaria, los habitantes originales de las zonas que experimentan la influencia económica de un museo, acaban padeciendo un mal relativamente nuevo en el cuadro de la dinámica social: la gentrificación.” (Coordinadora Raval, 2011).

Voces como las del colectivo Coordinadota Raval de Barcelona se han alzado para señalar que a menudo las políticas culturales del gobierno buscan contribuir a procesos de gentrificación que poco ayudan a quienes habitan las zonas que se pretenden rehabilitar. Volviendo al caso de Es Baluard, cabe poner en cuestión si la rehabilitación de la zona se hizo realmente en pro de los intereses de sus habitantes. Lo que está aconteciendo es, por un lado, un desplazamiento de las familias de este núcleo urbano a los barrios periféricos y, por el otro, una rehabilitación de los edificios destinada a crear una imagen de riqueza de la ciudad. El rechazo explícito por parte de los vecinos a participar en actividades promovidas para ellos desde el museo en sus inicios es sintomático de lo poco que se ajusta esta institución a las necesidades y demandas de esta comunidad.

AINA: Sí.] I que mos varen dir que no. Això és un dels problemes des museu. (0,2). Això mos va passar amb es barri. Lo primer que varem voler fer va ser apropar-mos a s'Associació de veinats, a nes barri, i fer un taller específic per a ells. I era tot molt guapo, perquè li varem demanar a en Javier Rodrigo, i clar, mos va fer un súper taller, que això sí que, jo crec que es col·laborador, segons quin col·laborador te facis ja ho tens tot resolt (rient). (??). (0,4). I tot és perfecte. Va fer un taller molt guapo. Però no els hi va interessar, perquè era es museu. Perquè això és Es Baluard. (0,3). Fa por. (0,4). I aquí s'acaba tot. Que això és una altra; primer els hi has de demanar si volen que treballis amb ells. Vull dir, si te diuen que no, te diuen que no.

IRENE: Perquè això també és un altre tema que encara no he acabat de:: perfilar, però que hi és; sa repercussió que ha tingut fer aquest museu en aquesta zona, perquè, sa teoria és que rehabilitarà tot es barri, i a sa pràctica m'agradaria veure a mi, quina resposta ha tingut sa gent a nes museu. Que a lo millor no té res que veure [amb lo que...

AINA: Té que veure] amb això, sí. (0,3). Té que veure amb això. Ells se varen sentir com si els hi robessin:: s'espai. Ells lo que demanaven a s'Ajuntament, és que volien rehabilitar s'espai, perquè fos una infraestructura per es barri. És un barri molt problemàtic:: eh:: amb moltes necessitats, que està fet pols. I enlloc d'això fan un museu. Els deixen al marge...eh:: i a part...perquè clar, podries dir que, bueno, els deixen al marge però després, es museu podries dir, no en té sa culpa, si es museu se vol apropar a tu per no deixar-te al marge i en posició, és a dir, amb s'actitud per fer coses (0,1) els podries aprofitar. Però entre que de començament hi havia aquesta mala maró de que no mos han fet cas, no mos donen cap infraestructura i en canvi fan aquí un museu, que a damunt no mos hi deixen entrar gratis. Això és important. (0,2).

Perquè a mi me varen dir que no acceptaven es taller perquè lo que volien era entrar gratis, no fer un taller.

(Entrevista a Aina Bauzà, 2006).

Cultura para llevar

Generalmente, la multiplicidad de intereses y circunstancias que dan lugar a la creación de un museo explican el carácter híbrido de su cultura; a menudo se combina una política orientada a la memoria y conservación del patrimonio con iniciativas dirigidas a la generación de turismo.

“Los museos operan claramente como sitios nacionales e internacionales destinados a la formulación de la memoria y a la generación del turismo, como espacios tanto de la imaginaria y el orgullo nacional cuanto del rédito monetario. En su calidad de tales, mezclan lo patriótico y lo liberal casi de la misma manera en que lo hacen las instituciones internacionales.” (Duncan y Wallach, 2004: 222).

Como sostiene Díaz: “el turismo cultural ha sido visto si no como una tabla de salvación para los museos y su patrimonio, sí como un definitivo impulso para consolidar tendencias y atraerse nuevos usuarios” (Díaz, 2005: 25). Es Baluard se orienta en esta dirección, como lo demuestran las mismas declaraciones de sus responsables, citadas a continuación.

“Significa l’oportunitat de superar una assignatura pendent, la de disposar d’un centre per exhibir l’art dels segles XX i XXI, és a dir, la d’abandonar la llista de ciutats sense un museu d’aquestes característiques.” (Matas, 2004: s/n).

“Però aquest espai que s’inaugura, sobretot demostra la vitalitat cultural de Mallorca, essent capaç d’oferir un component més al nostre principal motor econòmic, el turisme, augmentant el magnetisme i l’atracció d’un públicada vegada més exigent i selecte.” (Munar, 2004: s/n).

“Palma compta des d’avui amb un espai per al delit públic de l’art, un espai que situarà la nostra ciutat com referent museístic de primer ordre a l’àmbit internacional. És el nostre desig que sigui un lloc d’encontre, obert a tots els ciutadans i també al món, en el qual els amants de l’art puguin gaudir de les obres d’artistes del renom de Joan Miró, Pablo Picasso o Miquel Barceló.” (Cirer, 2004: s/n).

“Pere, aquest és el camí a seguir si desitjам rebre a Mallorca un turisme de qualitat i menys visitants que només es preocupen pel vi barat i embrutar les nostres platges. La cultura és el camí a seguir per al futur de les nostres illes.” (Serra, 2004: s/n).

De las declaraciones referidas se desprende que la calidad del museo – entendida como conservación del patrimonio y la exposición de grandes obras – proporcionará notables beneficios a la isla y la sociedad mallorquina, que son: (1) comporta estatus a la ciudad y por lo tanto la revaloriza y la pone a la altura respecto de otros lugares, ayudando a establecer conexiones con el exterior, (2) atrae a un público selecto y culto, que es de clase alta, (3) genera así un turismo de calidad que asegura un buen futuro para las islas.

Referente al primer punto, una de las claves para justificar la necesidad del museo es que éste satisface una necesidad más honda y que afecta a toda la sociedad mallorquina, que es la poca competitividad con el exterior; podría decirse que cualquier operación que sirva para acortar distancias con el *afuera*, – sea en el ámbito que sea –, sólo puede ser beneficiosa para la isla al aportarle una imagen de “modernización”. Los responsables del museo son conscientes de este hecho e intentan visibilizarlo al máximo, como lo demuestran las cuantiosas noticias orientadas en esta dirección publicadas en los periódicos del grupo Serra. La mayor parte hacen referencia al establecimiento de vínculos con el exterior y a la obtención de reconocimiento. Algunos de los titulares son:

“Les ceràmiques de Picasso es mostren per primer pic a Àustria.” (L.M., 2005: 39).

“Volem dur una selecció d’obra d’Es Baluard a les seus d’arreu del món.” (Bennasar, 2005: 39).

“La feria de arte de Colonia programa expandirse y llegar hasta Mallorca.” (Díaz, 2005: 77).

“La fusió d’art internacional i local en Es Baluard és símbol d’obertura.” (R.C., 2005a: 38).

“Directivos del Museo Nacional de Historia de Rusia visitaron Es Baluard.” (Díaz, 2005a: 77).

“Es Baluard muestra cómo Mallorca ha estado siempre cerca de las vanguardias.”

(L.M., 2005a: 66).

“Museu Es Baluard, un referente artístic a nivell internacional.” (R.C., 2005b: 75).

“El fondo de Es Baluard se muestra en Japón e Italia.” (R.C., 2005c: 80).

“Es Baluard cedeix trenta-cinc peces del seu fons d’art a museus d’Europa i Àsia.”

(R.C., 2005d: 37).

“El Museu Es Baluard inaugurarà la primera retrospectiva en Espanya del islandés Erró”.

(Jiménez, 2005: 68).

En lo que respecta al segundo punto, es difícil sostener que el objetivo es sólo generar un turismo de calidad. Es innegable que la política general y expositiva del museo va orientada a gente con aspiraciones a la clase alta y familiarizada con la Alta cultura. No obstante, esto no es incompatible con el intento de atraer a un público más amplio, que es el que va a generar los ingresos para el mantenimiento del museo – o parte del mismo –. Este tipo de público ya no visitará Es Baluard por su contenido sino más bien porque forma parte del itinerario de visita de su destino turístico. Estamos hablando de un museo cuya principal fuente de visitantes se conseguía, durante la dirección de Marie Claire Uberquoi, mediante *packs* concertados con agencias de viaje (podían llegar a pasar en una sola tarde hasta veintidós autocares de viajes de la tercera edad)²⁹. Estamos por lo tanto frente a un tipo de audiencia no experta, que acude al museo por inercia, y cuyo criterio para valorar el arte se ciñe bastante a la representación figurativa y fidedigna. Estas características pueden ser en parte las causantes indirectas de que en el museo se exponga el tipo de arte contemporáneo que encontramos, y no otro. Considero que, por un lado, hay que tener presente la demanda del público, y el de este museo no se siente cercano a un arte de carácter marcadamente intelectual y político. Por otro lado, también existen presiones para que la institución

²⁹ Es justo recalcar aquí que Cristina Ros tuvo una política diferente respecto al manejo del turismo, no queriendo que se produjesen en las salas las aglomeraciones de antaño por grupos procedentes de paquetes turísticos.

albergue producciones contemporáneas que tienen que ver con la necesidad de situarlo como una institución puntera y actualizada.

Opera una tensión evidente entre estas dos orientaciones del museo – la elitista y la cuantitativa –, que se hace eco en las declaraciones de sus actores y en las noticias publicadas. Contrastemos, por ejemplo, noticias donde se enfatiza la cantidad:

“Es Baluard recibió a 2.600 visitantes en la jornada de puertas abiertas de ayer.”
(R.C., 2005e: 71).

“El Museu Es Baluard también navega a toda vela por la bahía de Palma. Se invita a los regatistas a visitar el museo como contrapunto a sus jornadas marineras.”
(R. C., 2005f: 78).

“Durante el día de ayer, visitaron Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma un total de 6.436 personas, dos mil más que hace un año, en el que se registraron 4.409 visitantes.” (Es Baluard, 2005).

Con esta otra:

“"Art Review" destaca el trabajo en pro del turismo cultural de Es Baluard y la Fundació Miró.

"La Mallorca idílica y mediterránea, con su belleza natural y alojamientos de lujo, ha atraído a gente guapa como Michael Douglas, pero también es un destino de vacaciones para personas que buscan sol, comida y vinos baratos y la disipación en general", empieza el texto. En Ciutat, "los dirigentes cívicos esperan transformar Palma en un destino para el turismo cultural que busca rivalizar con el sur de Francia". (...) El Museu Es Baluard es la siguiente propuesta de la revista. "Se trata de un museo elegante de arte moderno y contemporáneo. Diseñado por arquitectos locales, sus superficies relucientes de cemento blanco, cristal y acero se funden con el baluarte de maré de color ocre que mira a una bahía llena de yates", dice Art Review. (..). En Es Baluard "hay dibujos excelentes de Cezane, Munch, Matisse y Modigliani, cuadros y esculturas de Gauguin, Picasso, Man Ray y Magritte, un conjunto extenso de paisajistas mallorquines y artistas contemporáneos como Kiefer, José María Sicilia, Miquel Barceló, Juan Muñoz y Jaume Plensa". La revista continúa explicando la conversación que mantuvo con Pere A. Serra, presidente de la Fundació Es Baluard. "Las instituciones culturales tienen que aunar fuerzas para mejorar el turismo", dice Serra, añadiendo que debe esta visión al rey Juan Carlos. Hace años, durante una visita a Palma, el rey le dijo a Serra que la cultura era el

futuro de la Isla. "No soy monárquico, pero sí juancarlista. El rei ama este museo, Mallorca y vive aquí dos meses al año. ¡Es más mallorquín que un mallorquín! ".”
(R. C., 2005g: 65).

En este artículo se aprecia el delicado equilibrio entre turismo de “calidad” y de masificación y cómo se intenta decantar la balanza hacia el turismo cultural mediante la venta de un *pack* en el que alta cultura, lujo y diseño están fuertemente relacionados. Dejo para más tarde el tratamiento del vínculo entre clase social y alta cultura; lo que pretendo ahora es zanjar la tensión detectada con las siguientes declaraciones de Marie Claire Uberquoi:

“(…) La directora del museu, Marie Claire Uberquoi, valorà ahir l’afluència de públic considerant que "la xifra és satisfactòria, sobre tot si tenim en compte que és un centre nou i s’ha de donar a conèixer...Estam conents", digué. Tot i així, per Uberquoi "les xifres no són l’únic que ha de demanar-se a un museu" i apostà "perquè se li exigeixi una oferta artística de qualitat i un programa cultural divers, una cosa que de d’Es Baluard cuidam amb molt d’esment".” (R.C., 2005h: 38).

Queda claro entonces el discurso oficial de combinar número con calidad. No obstante, tal compromiso resulta en la práctica de muy difícil alcance debido a los problemas que surgen al concebir una oferta que satisfaga exigencias tan dispares. Webb (2003) ya se ha encargado de problematizar que el turismo pueda ir ligado a la calidad. Según el autor, el desafío sería encontrar una fórmula en la que el turismo no dañara el lugar provocando – como lo hace – una especie de reconversión del carácter y la historia local que se expone a los demás.

“Nostalgia thrives only on loss. As mass tourism produces homogeneity in the culture it touches, it simultaneously provides simulacra to fill the gaps in authenticity. So when the French café is marked as *real* or *genuine*, it is, in the making, designated as distinct from other unmarked examples, that is, it becomes inauthentic. (...).

(...) Barthes (1973) has pointed to a more sinister interpretation in which myth is thought to deprive objects and people of their history. Myth, Barthes, said, acts economically, abolishing the complexity of human actions and providing only the simplicity of essences. With myth there is no going beyond what is immediately visible.

Myths organize the world as if it were without contradiction and without depth. Myths wallow in the evident. They establish a blissful clarity, appearing to men something without reference to anything else.

Myth provides for establishment of "scripted continents" (Buzzard, 1993, chap.3) and are the fictions that allow us to reimagine the authentic. Heritage functions in the same way as Barthes' Myth. Heritage can be seen as bogus history. Unlike history, which is continuing and dangerous, heritage is dead and safe. (...). McKay (1998a) makes a similar point: "This colonization of the past by capital and capitalist state in the interests of increasing tourism revenue poses a threat to the honest dialogue between past and present". " (Webb, 2003: 72).

La memoria construida en las salas del museo

La voluntad de salvaguardar la memoria está conectada con el enfoque tradicional y universal del museo, que es uno de los más instaurados. Siguiendo la deconstrucción de Toby Miller y Sharon Mc Donald (Miller y Yúdice, 2004; Mc Donald, 1996), esta cultura museística está basada en un cientificismo racista e imperialista, en la exclusión, en la clasificación y demarcación de fronteras, en la materialización de la cultura, en la mistificación sexista, en narrativas de progreso basadas en la clase... Como expresa Miller, "la retórica del enaltecimiento universal se vuelve problemática cuando tropieza con definiciones cuyo punto de inflexión es la "excelencia" del patrimonio y del aura de los principales museos como clubes prestigiosos" (Miller y Yúdice, 2004: 207). La cultura universal del museo va de la mano del paradigma moderno de Historia del Arte, que ha sido un instrumento más en la creación de: a) una historia idealizada como la historia de la alta cultura, y b) la definición de la herencia cultural de la nación como algo que tiene que ver con el impulso individual (Duncan y Wallach, 2004). Para entender cómo se traduce todo esto en Es Baluard es imprescindible describir la disposición de las salas y la obra allí expuesta.

En lo que respecta a la dirección de Marie-Claire Uberquoi, este museo que consta de tres plantas bien diferenciadas y conectadas entre sí por medio de rampas, presentaba el siguiente estado. En la planta "menos uno" encontrábamos el arte más actual. Éste era el espacio de mayor versatilidad ya que generalmente era allí donde se ubicaban las exposiciones temporales, durante las cuales el fondo permanente era guardado en el almacén. La disposición del lugar era cambiante, pero generalmente se

componía de dos ambientes: el aljibe y la planta libre sin separación de muros alguna. En la “planta uno” se halla el acceso a las terrazas, así como dos salas de exposición ubicadas en la parte izquierda del pasillo. La primera albergaba íntegramente cerámicas de Picasso, y la segunda, dibujos de artistas locales y europeos del período de la modernidad y las vanguardias.

En lo que se refiere a la “planta cero”, está compuesta por el *hall* y diversas salas de exposición a lo largo de ambos lados del pasillo. En el lado derecho encontrábamos espacios separados dedicados al paisaje, el dibujo y el retrato y desnudo femenino. Si cruzábamos al otro lado, entrábamos en un espacio dedicado a Miró que albergaba sus obras y las de otros artistas relacionados con él, así como también piezas que testimonian diferentes homenajes que Miró recibió a lo largo de su carrera. De continuar el recorrido, llegaríamos a una sala dedicada a un repaso histórico por diferentes corrientes experimentales y de abstracción en España y Europa, que se iniciaba con el cubismo y terminaba en los años ochenta y la vuelta a la pintura – omitiendo el momento del arte inmaterial y político de los setenta –.

Si bien no puede plantearse que la estructura del museo en tres plantas diese lugar a un recorrido histórico por el arte moderno y contemporáneo de principio a fin y en orden ascendente – que es el modo de clasificación propio de la Historia del Arte –, sí puede decirse que la distribución de las diferentes obras entre las tres plantas de peso desigual terminaba produciendo el mismo efecto. Es de perogrullo que la “planta menos uno”, donde se albergaban las producciones más actuales, es la que tenía menor importancia, pues: a) ésta suele ser la última en ser visitada, y b) el aljibe eclipsa el valor que puedan tener las piezas albergadas. De este modo se conseguía llegar hasta nuestros días pero poniendo el énfasis en el momento del proceso que más interesaba y que, como se verá, no era en absoluto el período de producción contemporánea.

En cuanto a la “planta uno”, estaba dedicada a las cerámicas de Pablo Picasso, considerado uno de los “grandes maestros del arte español e internacional”. En la sala conjunta, le acompañaban algunas obras menores de otros artistas importantes. Mediante estas dos salas se establecía, pues, el tan insistentemente proclamado diálogo entre lo local y lo internacional, siempre con un claro énfasis en lo propio, que servía para subrayar el papel de *los nuestros* en el desarrollo y creación de la gran Historia del Arte. La “planta cero” es la última que queda por comentar, y era sin duda la más importante por lo significativa, ya que aquí se trazaba de forma cristalina un recorrido lineal por la Historia del Arte, desde los inicios de la modernidad hasta las últimas

vanguardias. De este primer análisis de la estructura del museo se desprende: un énfasis entre el diálogo establecido entre artistas locales e internacionales que refuerza nuestro lugar en la historia, el papel menor otorgado a las creaciones más actuales y, finalmente, el establecimiento de un discurso lineal.

Por otro lado, del diseño de las salas de exposición se desprenden otras cuestiones relativas a las advertencias de Carol Duncan y Alan Wallach (2004). La clasificación y demarcación más o menos cronológica y por estilos tan recurrente en la Historia del Arte tradicional es el criterio que Marie Claire Uberquoi siguió para ordenar la colección. Este hecho no niega un uso exacerbado del nombre del artista para justificar la importancia de la obra. Esto era palpable en la atención otorgada a Miró y Picasso, pero también en la política de adquisición de obras del museo, que se traducía en *gabinetes de dibujo* constituidos por obras menores de artistas de renombre. La siguiente cita del dossier para guías es significativa, pues muestra que el valor de estas obras no reside en su calidad, sino en que nos permiten conocer la intimidad del proceso creativo de grandes maestros.

“En aquest espai podem observar una bella sèrie de dibuixos dels mestres de l’art modern, iniciadors de la contemporaneïtat (finals del s. XIX, principis del s. XX). Entre ells destacam a Toulouse-Lautrec, Gauguin, Cezanne, Modigliani, Miró, Dalí...

L’espontaneïtat de les composicions i la llibertat en el traç damunt el paper ens descobreixen la intimitat del procés creatiu dels grans mestres. La majoria d’aquests dibuixos són simplement esbossos o apunts preparatoris d’obres majors.”

(Dossier para guías. Sin publicar.)

También, todas las obras expuestas pertenecían al arte occidental, predominantemente europeo, de modo que no se veían representadas otras corrientes artísticas fuera de estos márgenes ni tampoco otras culturas diferentes. La sala de paisajes era un reflejo exacto de este enaltecimiento de lo propio a la vez que mostraba la construcción de una historia – la nuestra – desde la alta cultura. Se creaba una narración única e ideal desde la mirada tópica del artista que viene buscando la tierra de la eterna primavera, (el paisaje también puede tratarse desde el punto de vista de la degradación que ha padecido la isla a lo largo del tiempo). A su vez, la sala de retrato y desnudo femenino era sintomática de un tratamiento convencional y acrítico de este

género, pues se omitían cuestiones de inclusión/exclusión en el arte, que aquí en concreto se hacían patentes en la posición inferior de la mujer, relegada a la condición de modelo y con una representación escasa en el museo. La organización de las salas, (a partir de objetos – dispuestos según una disciplina racional y establecida como la de la Historia del Arte –, los cuales son mostrados de modo autoritario, acompañándoselos de pequeñas y sucintas cartelas que proporcionan la justa información sobre las obras), es propia de un enfoque tradicional de museo (Hernández, 1992).

En cuanto al estado de las salas durante la dirección de Cristina Ros, no cambiaron los espacios reservados a Joan Miró y a las cerámicas de Picasso. El resto fue reorganizado, estableciéndose tres grandes ámbitos temáticos: “Dona, dona”, “Diàlegs en l’abstracció” y “Modernisme i postmodernitat”. Éstos constituyeron las tres exposiciones permanentes del museo, suponiendo no tanto un cambio en el tipo de obra que se exponía sino más bien una recolocación de la misma, que ahora ya no seguía una lógica tan cronológica sino plenamente temática (basada, como antes, en el género – desnudo y retrato femenino –, la abstracción y el paisaje). A pesar de que en las salas seguía favoreciéndose el mismo discurso enaltecedor de grandes artistas y la usual actitud de contemplación individual de las obras, este giro expositivo conectaba al museo con los esfuerzos que, sobre todo desde los años 80, instituciones como la *Tate Gallery* (Londres) o el CAC (Málaga) venían realizando para innovar en materia de diseño expositivo (se buscaba ir más allá de la cronología y la agrupación por escuelas) (López, 2009).

Aparte de las exposiciones permanentes, Cristina Ros instauró el ciclo de exposiciones temporales “Mirades a la col·lecció permanent”, iniciado en 2009 con las muestras “80’s i derives” y “Paisatges creuats” (ambas comisariadas por ella), y que tuvo continuidad en 2010 con “La remor del món: de l’informalisme a les noves abstraccions, 1950-2010” (a cargo de Joan Manuel Bonet). En 2011, dentro de este ciclo de exposiciones, ha tenido lugar la muestra “Vis-a-vis”, (comisariada por M^a Teresa Sala y Toni Garau). “Mirades a la col·lecció permanent” es producto de la voluntad del museo de ofrecer, en forma de exposiciones temporales, estudios parciales de su colección permanente. Así, se le otorga la posibilidad a todos los visitantes de conocer la riqueza y el potencial que tiene el fondo de Es Baluard Museu d’Art Modern i Contemporani de Palma” (Es Baluard, 2010). Aunque, al final, el discurso terminaba basándose en cuestiones de carácter formal, o aunque los vínculos entre las obras expuestas fueran a menudo débiles (por paisaje se entiende todo y nada), rara vez

explicitados, y ambiguos, en definitiva, este ciclo de exposiciones dio cabida a establecer puentes entre obras modernas y otras producciones culturales contemporáneas. Esto, en sí, ya constituía un logro en Es Baluard.

Es notorio que, aunque en la distribución de las salas realizada por Cristina Ros se dejase de lado la lógica cronológica, en la ubicación de las exposiciones seguía apreciándose una jerarquización entre el arte moderno y la creación más contemporánea. Las obras de la colección más antiguas tenían reservados los espacios más visibles, de la “planta 0” y la “planta 1”. A pesar de esto, y aunque aún se continuase fomentando una actitud contemplativa y articulando un discurso propio de la disciplina de la Historia del Arte, es necesario entender y valorar la labor de esta directora también en relación con factores determinantes que son extra artísticos, y que tienen que ver con las relaciones de poder que operan en este museo, semi público y semi privado. El afán de abrir la colección del museo a nuevas miradas y relaciones le costó a Cristina Ros un duro enfrentamiento con la Fundació d’Art Serra, cuyo interés principal es mostrar su colección. La siguiente cita ilustra la disputa:

“Patronat de la Fundació Es Baluard solicitó ayer al presidente de la Fundació d’Art Serra, Pere A. Serra, que "reconsidere" la retirada de un centenar de obras del fondo del museo, cuyo plazo de préstamo – de cuatro años – venció hace ahora más de dos. Fue durante una reunión extraordinaria del Patronat, en la que también se aprobaron las cuentas del museo de 2008, que tienen un activo de 27’5 millones de euros y un excedente de 354.200 euros. Esta petición de no retirar las obras se produjo ayer después de que el pasado día 21 de febrero Pere A. Serra anunciara que las obras saldrían del museo al haber finalizado el plazo. En estos últimos meses, PP y UM han criticado a la dirección de Es Baluard por exhibir en sus salas sólo el 12% de las obras del fondo del museo. Según un comunicado del museo, Cristina Ros informó ayer que su equipo necesitaba "tiempo para poder analizar la colección, estudiar sus posibles miradas y formas de ofrecerla a la ciudadanía" y repasó el plan de actuaciones de Es Baluard previsto para 2009 y en el que, "obviamente, no se dejará de lado la colección propia o depositada en el museo", aseguraba. Cristina Ros puntualizó que a partir de septiembre y hasta enero de 2010, ésta "ocupará la totalidad de las salas del museo, excepto el Aljub". Sobre la programación, la directora de Es Baluard añadió que este año habrá "exposiciones temporales que combinarán muestras monográficas o temáticas que contienen fondo de la colección propia y obras externas", como la prevista para junio de Juli Ramis.” (Largo, 2009).

Al final, aquí se escenifica un conflicto muy común. Como explica Díaz (2005), es frecuente que en el traspaso de colecciones privadas a manos públicas o a instituciones se produzcan fricciones, pues es imposible que las nuevas gestoras de las colecciones tengan el mismo sentir de quien las inició y conformó. A pesar de las presiones para seguir una línea expositiva centrada en la colección de la Fundació d'Art Serra, Cristina Ros mantuvo el funcionamiento antes descrito – eso sí, equilibrándolo con la voluntad de los patronos –, no faltándole argumentos para defender su proyecto museístico, como se aprecia en la siguiente cita:

“La realitat artística de les Illes Balears no pateix d'aïllament – de fet no l'ha patit en cap dels moments en què les seves manifestacions o els seus artistes han assolit la qualitat suficient, com en els primers anys del segle XX quan des de Mallorca i gràcies als pintors arribats especialment de Catalunya es va contribuir a fer una renovació del paisatgisme a Espanya o, entre d'altres, a mitjan segle passat a Eivissa, quan s'hi instal·laren un nombre més significatiu d'artistes estrangers que feren una aportació indubtable a l'abstracció -. I, en qualsevol cas un deure institucional és evitar tot possible aïllament, evitar qualsevol manifestació que pugui intuir a pensar en un aïllament. Una col·lecció i qualsevol exhibició parcial que se'n faci és, com deia a l'inici, el testimoni d'un temps, i els temps que reflecteixen el fons d'obra d'Es Baluard són plens i rics en corrents, fluxos i relacions, de les quals en participen tots els agents artístics de les Illes Balears. No es poden tancar els ulls davant aquest paisatge tan divers i abundant en contactes i cruïlles.

A més, com també deia tot just començar aquest escrit, la col·lecció d'un museu, com un paisatge, permet mirades diferents fins i tot sobre les mateixes obres. Per distintes raons, els punts de trobada i, també, els de confrontació entre unes obres i les altres són múltiples i diversos. La dinàmica de l'art, la dinàmica de la contemporaneïtat i fins i tot la riquesa de la col·lecció mateixa obliguen a investigar la diversitat d'aquestes mirades possibles, seleccions d'un fons d'obra en contínua evolució, testimoni d'un museu viu i actiu com la societat a la qual pertany.” (Ros, 2009:11).

En estas declaraciones reverbera la tesis de Díaz (2005) acerca de que una de las principales causas del auge de las exposiciones temporales es la irrefrenable necesidad de cambio, de variación, de estímulos novedosos, que se rastrea en el mundo contemporáneo, donde el consumo de sensaciones impone su ley, y el ritmo frenético de las actividades impregna hasta nuestras actividades más cotidianas. Si al día a día le

exigimos cambio y novedad, ¿cómo podrían sustraerse los museos de dicha exigencia? Si bien al iniciar esta revisión crítica del discurso institucional que opera en Es Baluard he recalcado la reconversión del edificio, de fuerte militar protector de la alteridad a lugar de defensa cultural donde se muestra nuestro legado, en el discurso de Cristina Ros se aprecia cierta apertura, una concepción del arte no como algo que proteger y embalsamar sino como algo abierto a ser puesto en relación, a ser re-interpretado. La visión de esta directora fue, pues, un ápice más dinámica y aperturista que la de quienes fundaron la institución.

El discurso en torno a las obras

“(...) modernism is also a set of ideas and beliefs about those works, and so needs to be distinguished from the works themselves.” (Meecham y Sheldon, 2005: 28).

A la hora de analizar la historia que se nos está contando en Es Baluard no sólo debemos atender a la disposición de las salas del museo, sino también al pensamiento que se construye en torno a las obras que en ellas están expuestas, y que guía las decisiones comisariales. Para observar el posicionamiento de Marie-Claire Uberquoi a este respecto será útil examinar un fragmento del epílogo de su libro *¿El arte a la deriva?:*

“En este contexto uno se pregunta si el arte, en lugar de ir a remolque del mercado y de la tecnología para reproducir los aspectos más obtusos de la realidad, no debería ser un espacio para la reflexión y para el distanciamiento y, por qué no decirlo, también para la evasión. Después de tantos años de negarse a sí mismo o confundirse con otras disciplinas, el arte quizá podría intentar recuperar su autonomía, convirtiéndose otra vez en ese lugar privilegiado desde el que podemos ver el mundo con una óptica distinta a la de la sociedad mercantilista e hipertecnológica en la que vivimos. Pero para esto es necesario arriesgarse por vías solitarias, como lo hicieron Bacon, Twombly, Balthus y Tàpies, por citar a cuatro de los artistas que han dominado la creación de la segunda mitad del siglo XX, sin dejarse contaminar por las modas. Con estos ejemplos no pretendo insinuar que hay que volver a la pintura, porque la pintura, el dibujo o el vídeo

son ahora mismo lenguajes igualmente válidos, siempre y cuando tengamos algo que decir.

Lo que resulta preocupante es que la creación plástica de las últimas décadas ha ido perdiendo su capacidad de sorprender, de conmover o de hacer vibrar la fibra sensible del espectador. Muchas de las obras que vemos en los museos y exposiciones no enriquecen nuestra percepción del mundo y resultan incluso tediosas, ya sea por su trivialidad o por su pretensión teórica. Para algunos *curators*, y comisarios que mandan en la escena internacional, el artista ya no es un visionario, sino un fabricante de productos de consumo lujoso, destinados a un público más cercano al sensacionalismo que a la reflexión intelectual. Es por tanto posible que la desacralización de arte haya llegado a su límite. Entonces, ¿por qué no reivindicar su carácter sublime, en contraposición al materialismo imperante en nuestra sociedad?.

Por ahí, quizá, podría ir el lema de la próxima moda artística. *Chi lo sa!*”

(Uberquoi, 2004: 159-160. El subrayado es mío).

La autora sostiene que después de la locura del post- es hora de poner las cosas en su sitio y abogar por el retorno del arte a la disciplina y la autonomía, de manera que vuelva a procurarnos un lugar privilegiado para la reflexión y la evasión. Reivindica al *artista héroe* que es capaz de estar al margen de la moda y nos ofrece en su obra experiencias auténticas y sublimes para hacer vibrar nuestra alma sensible. Vemos así que en este discurso los ejes principales son la idea de un arte de alta cultura no desacralizado, la persistencia del genio, y la creencia en la pureza y autenticidad de las obras. Éstos constituyen algunos de los pilares básicos del pensamiento moderno y es necesario someterlos a revisión, siguiendo a aquellos que han estudiado este período desde una perspectiva crítica.

Pam Meecham y Julie Sheldon (2005) ponen en tela de juicio, en primer lugar, la neutralidad de la división que la historia del arte establece entre Arte/otros, así como también la concepción del arte por disciplinas y como ente autónomo. Al fin y al cabo, esta definición no deja de ser una construcción influida y determinada por condiciones sociales e históricas, y en ningún caso puede gozar del estatus de verdad. La idea de la autonomía del arte, de estos objetos como producidos fuera y en contra del sistema, es necesaria para la concepción misma de la vanguardia y para la idea de ruptura y provocación constantes, pero al mismo tiempo, no deja de ser un mito, pues:

“With the burgeoning upwardly mobile success stories of industrialization, wealth was no longer adequate as a distinguishing feature of social class. The new rich had the money to differentiate themselves from the working class, but this was insufficient to impress. (...). The rapid move through “-isms” of canonical art history, then, becomes a prerequisite of taste, and avant-garde culture is a necessary absorption of styles by dominant fashion.” (Meecham y Sheldon, 2005:39).

“(...) the central paradox in trying to explain art as an autonomous activity that exists outside of the social world because to refer to art’s independence requires you... to refer to autonomous art by position into society. (...). To suggest autonomy is a historically conditioned phenomenon turns into denial, what remains is mere illusion. Autonomous art, then, not only contains this central paradox but, as a construction of bourgeois society, the historical development of avant-garde ironically precludes any possibility of an autonomous art.” (Meecham y Sheldon, 2005: 37).

En cuanto al artista, la caracterización que Marie-Claire Uberquoi hace del mismo como *visionario que resiste a las modas* es coincidente con el discurso moderno. Desde aquí hay un culto al individualismo: rebeldía e imaginación son las condiciones requeridas. Y es en esta búsqueda de lo que está más allá de los márgenes donde los retiros devienen de importancia crucial. Ya sea mediante el viaje a tierras desconocidas y primitivas en las que poder “purificarse” de la sociedad, ya sea accediendo al mundo del inconsciente para liberarse de las restricciones y prejuicios culturales, el viaje es una constante en esta figura. Se reivindica la originalidad por encima de todo, ésta entendida no sólo en el sentido formal sino también de origen del propio sujeto.

“La originalidad se convierte en una metáfora organicista que remite no tanto a una invención formal como a las fuentes de la vida. El yo (self) como origen está a salvo de contaminaciones de la tradición porque posee una estructura de ingenuidad originaria. (...). El yo (self) como origen es la fórmula que permite trazar una distinción absoluta entre un presente experimentado ex novo y un pasado cargado de tradición. Las reivindicaciones de la vanguardia son precisamente estas exigencias de originalidad.” (Krauss, 2001:18).

Esta creencia en el sujeto moderno, en un yo originario, unitario y puro ha sido contestada desde la psicología social y el feminismo postestructuralista (Burr, 1997; Butler, 2004; Haraway, 2004). También, la sociología del arte ha contribuido a desmentir la proclamada autonomía del artista, dando cuenta del papel determinante que juegan en el trabajo del productor cultural factores como el grupo histórico al que éste pertenece o el estilo que sigue. Roland Barthes ha contextualizado histórica y socialmente esta noción del artista moderno según “la ideología burguesa del individuo como creador” (Wolff, 1997:142).

Por otro lado, Rosalind Krauss (2001) pone en tela de juicio la narrativa usual y hegemónica acerca de las vanguardias, que se construye sobre una lógica de innovaciones concatenadas. Según la autora, “la originalidad es una hipótesis de trabajo que surge de un fondo de repetición y recurrencia” (Krauss, 2001: 18). Tal y como sucede con el uso de la *cuadrícula* para el desarrollo del arte abstracto. Si el término repetición no se ha evidenciado al lado del de originalidad ha sido porque no tenía cabida en el espacio discursivo moderno.

Desde la perspectiva moderna, el trabajo artístico se considera producto de una visión personal de su hacedor en el cual se identifica la obra con los aspectos biográficos, formando ambos un todo indivisible y completo, listo para *sorprender, conmover o hacer vibrar la fibra sensible del espectador*. La obra es algo ya concluido, cerrado, que el observador tan sólo deberá de apreciar. Así, los que aún se aferran a esta perspectiva desoyen todo el cuerpo teórico que se ha venido desarrollando desde los años sesenta en los campos de la hermenéutica, la semiología, o la estética de la recepción (Wolff, 1997).

Entonces, ¿qué sucede con el arte posterior? En su epílogo de *¿El arte a la deriva?*, la exdirectora del museo retrata el arte postmoderno como sacrílego, superficial, trivial y mercantil. En lo que toca a lo último, es bien conocido el vínculo que la vanguardia tuvo con el mercado del arte, y por lo tanto la crítica que la autora lanza a las creaciones recientes es extensible a las corrientes que ella defiende. Mi intención ahora es mostrar otra visión del arte postmoderno que se ha dado desde la nueva historia del arte. Pam Meecham y Julie Sheldon (2005) contextualizan este período dentro de la turbulencia política que caracterizó los últimos sesentas: la desobediencia estudiantil en París, las manifestaciones antiamericanas en Grosvenor Square en Londres, el movimiento contra la guerra de Vietnam, la lucha por los derechos civiles de las mujeres. Estas fuerzas sociales se movían por una falta de

confianza en la autoridad política, que se extendió a las artes y se tradujo en la puesta en cuestión de la tradición dominante – el modernismo –, junto con las demandas de los grupos previamente marginados. Por su parte, Wallis (2001) contextualiza el arte postmoderno dentro de los cambios acontecidos en el pensamiento:

“Las transformaciones del arte y de la crítica americanas que se produjeron en los años sesenta, fueron impelidas por la aparición de las nuevas traducciones de obras europeas de teoría crítica, en particular textos de la escuela de Frankfurt, de Roland Barthes, Michel Foucault, Jean Baudrillard, Jaques Derrida, Jaques Lacan, la teoría feminista continental y la teoría del cine británico. Este extenso acervo de obras críticas y teóricas, surgido a partir de la quiebra del discurso moderno es distintas disciplinas (teoría literaria, psicoanálisis, ciencias sociales...), logró que el centro de atención se desplazara desde las obras maestras, hasta las propias operaciones de la modernidad, que las divisiones de la cultura tradicional perdieran importancia, y que se favoreciera un enfoque interdisciplinar de las dinámicas de representación. Este tipo de obras estudiaba específicamente la función de los mitos culturales en la representación, la construcción de representación en los sistemas sociales y la perpetuación y el funcionamiento de estos sistemas a través de la representación.” (Wallis, 2011: xii).

Así pues, de entrada cabe entender este fenómeno del arte postmoderno no como trivial, sino ligado a cuestiones históricas, sociales y teóricas de mucha relevancia. De aquí se derivan la emergencia del discurso, el lenguaje y la interdisciplinaridad en el arte. Es la pérdida de fe en la verdad la que conduce a revisar las historias hegemónicas y recuperar las silenciadas, buscando la polivocalidad, la diversidad cultural y artística. También de aquí el énfasis del arte en la cuestión de la representación y la apertura a las múltiples interpretaciones; ya fuera de la ortodoxia moderna de pureza y unidad, se abre paso a la hibridación de lenguajes y materiales (Foster, 2001). Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003) sostienen que la producción artística propia de nuestro tiempo es aquella realizada desde el pensamiento actual, esto es, desde el marco general de la teoría posmoderna, y que repercute en el arte generando nuevos desafíos y problemas de índole muy diferente a los que caracterizan el arte moderno. Entre todos ellos destacar: (1) una preocupación por las cuestiones relativas al significado en detrimento de aquellas formales, compositivas o técnicas, (2) el desafío de la división

moderna entre alta y baja cultura, (3) la parodia sobre lo serio y los estereotipos, (4) el redescubrimiento del realismo orientado al estudio de la sociedad y la cultura, (5) el eclecticismo y la búsqueda de múltiples lecturas e interpretaciones.

En cuanto a Cristina Ros, para ver cuál es su entendimiento de la modernidad y la posmodernidad en el arte bastará referir algunos extractos de su texto “modernisme i postmodernitat”, escrito para el catálogo *Paisatges creuats. Mirades a la col·lecció permanent*. Abriendo boca, el siguiente fragmento explicita los motivos de la exposición:

“(...). Representava un repte confrontar algunes de les pintures de l'època actual en la qual s'inicia la col·lecció d'Es Baluard amb altres que són molt significatives de l'actualitat als fons que custodia el museu. Avesat com està d'oferir una visió dels paisatges de principis del segle XX d'una manera més o menys cronològica i sense cohabitació amb altres èpoques, artistes o moviments, ens temptava la idea de comprovar com conviurien i què ens dirien en posar en un petit espai comú alguns dels més representatius paisatges que arribaren a Mallorca als volts de 1900 i dos grans pintors presents a la col·lecció d'Es Baluard, estandards de l'art dels darrers decennis del segle XX i de l'actualitat que també reflecteixen el paisatge o les seves obres, tot i que amb propòsits o segons conceptes ben diferents.” (Ros, 2009a: 14).

Cristina Ros establece una comparación de las obras en términos pasado-presente, sosteniendo que en ambos polos se ha trabajado el mismo género con planteamientos bien diferentes, unos planteamientos que, por asociación con el título del artículo en cuestión, parece que tendrán que ver con la modernidad y la posmodernidad. Veamos:

“Tot i la distància de gairebé un segle, deixat ben enrere el modernisme i fins i tot es diu que ja passada la modernitat, entrats en una postmodernitat que, com dèiem, no sempre és l'època de la superficialitat i la fugacitat extrema, es poden trobar certes connotacions confluents entre alguns artistes actuals de la col·lecció d'Es Baluard que també s'escolten la natura i aquells predecessors (predecessors en el temps) del modernisme. Parlem de l'alemany Anselm Kiefer i del mallorquí Miquel Barceló, dels quals segurament el literat Miquel dels Sants Oliver també diria que s'escolten i reflecteixen la natura així com ho fan els músics o els poetes. Tant Barceló com Kiefer, quan incorporen el paisatge a les seves obres, van molt més enllà de la natura que

representen, més encara en el cas de Kiefer que no en el del felanitxer, doncs hi ha tota una simbologia al darrere de cadascun dels elements que integra l'alemany a les seves pintures. Quan al magnífic *Am Anfang* (2008), cedit a Es Baluard per la col·lecció Grothe, Anselm Kiefer representa la mar i els núvols sense que gairebé es distingeixi la línia de l'horitzó, i hi incorpora en una escala les fotografies del seu estudi de Barjac, en plena natura del sud de França, l'artista tracta de refermar el pensament vertical que guia el seu treball i el conjunt de la seva vida intel·lectual. I quan Miquel Barceló pinta *Têtes de sardines* (1999), obra que és al fons del museu gràcies al dipòsit de la Col·lecció Poltun, qui l'observa es pot demanar si ha guardat una parcel·la de la natura de la mateixa manera en què es troba en el cas dels pintors modernistes, o almanco no se cenyeix només a aquesta exaltació. Transcendeix aquest fet.” (Ros, 2009a: 14).

En primer lugar, aquí puede apreciarse que la autora habla de la posmodernidad como una época más que como un nuevo marco social, histórico y cultural que tenga repercusiones en el pensamiento. Esta lógica discursiva se reafirma a lo largo del texto, que gira en torno a la forma como trabajan Barceló y Kiefer – según ella los artistas posmodernos representados en la exposición –, tratando aspectos que no van más allá de cuestiones de estilo. A este respecto, Cristina Ros reconoce paralelismos entre la pintura de paisaje de los modernos y los posmodernos, pero sostiene que los segundos trascienden la mera representación de la naturaleza (en el caso de Kiefer mediante la simbología, en el caso de Barceló, queda por descubrir).

“Si el paisatgisme s'ha de contemplar com una tendència innovadora a l'inici del segle XX, almenys en aquest culte a la naturalesa, com a gènere pictòric independent i com a reafirmació de la visió singular de l'artista en la seva vivència íntima amb el paisatge, la incorporació de la natura en la pintura es veurà com una pràctica a contracorrent a les portes del segle XXI o ja entrats al tercer mil·lenni, més encara que s'ha vist durant els darrers decennis la pràctica de la pintura.” (Ros, 2009a: 15).

En este colofón final se observa cómo Cristina Ros argumenta la valía de los artistas posmodernos de la colección de Es Baluard en términos de valentía y “práctica a contracorriente”, tan socorridos en las vanguardias. Si bien esta directora se desmarca del discurso de su predecesora, (tan crítico con la postmodernidad y tan aferrado a la

necesidad de volver a una concepción moderna del arte), el entendimiento de Cristina Ros de la posmodernidad está plagado de los mismos *topos* del discurso moderno.

Falta por ver cuál es el arte contemporáneo que se valora en *Es Baluard*. En lo que se refiere a la época de Marie-Claire Uberquoi, lo que intentaré argumentar es que, de hecho, lo que se considera contemporáneo no lo es tanto si se adopta un criterio que vaya más allá del parámetro cronológico. A continuación cito algunas de las descripciones de las obras del fondo contemporáneo de la colección, para ver hasta qué punto encajan con el esquema de Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003).

“El conjunto de obras reunidas en la última sala de *Es Baluard any zero*, es similar al que encontraríamos en otros museos: evidencia la diversidad de soluciones que adopta el arte actual y esa ya característica disolución de los antiguos límites de los lenguajes a favor de la hibridación, la interdisciplinaridad y el uso combinado de recursos. (...).

Unas denotan una fuerte vinculación con nuestro pasado artístico y reavivan su debate, como esas pinturas imbuidas de tensiones y emociones ocultas obra de Miguel Ángel Campano, Ñaco Fabré, Rafa Forteza, Ferran García Sevilla,, Cveto Marsic o Guillem Nadal. Otras, en cambio, participan más abiertamente de esas corrientes más especulativas que ponen bajo sospecha la tradición representativa del arte occidental, como la "línea Mondrian" de Joan Soler Rebassa, la fotografía intervenida de Susy Gómez o la escultura de espíritu iconoclasta de Bernadí Roig, esa inquietante Dama que señala al Barroco español y a los grandes temas del arte universal: la muerte, el sexo, la religión, a ese "ser o no ser" que la propia figura sugiere. (...)

Juan Muñoz (...) propone una recuperación de la vocación humanista del arte y renueva su ceremonia del "intercambio simbólico" (...).

La filosofía es, asimismo, la base del trabajo de Glòria Más, cuya instalación escultórica es una interesante metáfora sobre la voluntad que exige acceder a la sabiduría. (...).

Con recursos tecnológicos muy sofisticados, pero con ese "corazón antiguo" que bebe en los grandes maestros del arte occidental y en su tradición simbólica, hallamos las destacables contribuciones de Fabrizio Plessi y de Ben y Yannick Jakober. (...) incidiendo en cuestiones como la necesidad de contemplación y la experiencia estética sobre todo en un contexto visualmente hipertrófico que es nuestro presente. (...).

Asimismo, la idea de reciclaje y renovación, la puesta en cuestión de nuestros sistemas de valor y prácticas sociales y el énfasis en la dimensión intelectual de toda obra de arte, planea sobre la estimulante y lúcida producción Antoni Socies.” (Ribal, 2003: 231).

En estas descripciones, los valores que aparecen con mayor frecuencia son aquellos que tienen que ver con la estética de las obras, con el tipo de lenguaje *híbrido* que utilizan y con el uso de las nuevas tecnologías. Aspectos de índole más político como la cuestión social, la revisión de nuestros sistemas de valor, o la dimensión más intelectual de la obra de arte sólo quedan referidos de forma clara en el comentario de la obra de Antoni Socies, de manera que todas las otras características señaladas por Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003) se quedan en el tintero. A esto hay que sumar que se está valorando una serie de artistas como contemporáneos mediante una descripción bastante alejada de este marco. Así puede verse en los comentarios sobre Juan Muñoz (“recuperación de la vocación humanista del arte”), o sobre Plessi y Jacober (“la necesidad de contemplación y la experiencia estética sobre todo en un contexto visualmente hipertrófico como es nuestro presente”). Nos encontramos pues con: a) una valoración del arte contemporáneo desde criterios fundamentalmente formales y en la tónica del discurso moderno, y b) una concepción de lo contemporáneo que poco se ajusta a la descrita por otros autores que trabajan desde este marco.

En cuanto al lugar que ocupa la creación contemporánea durante la dirección de Cristina Ros:

“Es Baluard ha volgut complir un dels seus objectius principals en organitzar l'exposició "Animar.te": Es Baluard és, ha de ser, per força, centre de reconeixement i plataforma que contribueixi a la difusió dels millors creatius de les Illes Balears. Això, en tots els llenguatges de la creació, i molt especialment en les arts visuals. ”
(Ros, 2009b: s/n).

La dirección de Cristina Ros estuvo marcada por una voluntad firme de abrir un sitio a la creación más actual y joven de las islas, como lo demuestra la exposición que se realizó en 2008 del máster MAISCA de animación por ordenador, (que se desarrolla en la Universitat de les Illes Balears), y en donde pudieron verse no sólo los trabajos producidos dentro del mismo sino también la manera de trabajar en la universidad. Otra muestra de esta actitud aperturista hacia nuevas tendencias fue el inicio en 2008 de una colaboración con artistas jóvenes para realizar una intervención navideña en los

espacios del museo, que se inició con *Santa*, de Carles Gispert. Me detendré en lo que supuso el encargo de esta obra, empezando por la versión oficial:

“Aquesta tarda de dijous 11 de desembre a les 18h s’ha produït l’encesa de la il·luminació de *SANTA*, l’obra de Gispert creada específicament per als espais d’Es Baluard Museu d’Art Modern i Contemporani de Palma, i per a aquestes dates en concret. La instal·lació es podrà contemplar de l’11 de desembre de 2008 a l’11 de gener de 2009. *SANTA* utilitza figures de Santa Claus made in China que per aquestes dates inunden i escalen balcons i edificis de la ciutat i que enguany han envaït també Es Baluard. *SANTA* parla dels canvis culturals, els diferents usos i l’estètica nadalenca amb un to humorístic i a la vegada irònic. Un exèrcit de Santa Claus envaeix Es Baluard escalant llums vermelles per arribar a un enorme arbre de Nadal, coronat pel símbol de l’euro. Es Baluard inicia així una nova col·laboració amb artistes joves per realitzar una intervenció nadalenca als espais del museu. Aquesta nova iniciativa comença enguany amb la intervenció artística de l’artista Carles Gispert, el treball del qual també il·lustrarà la postal de Nadal”. (Es Baluard, 2010).

En esta explicación de *Santa* se nos dice que la obra trata de cambios culturales, de diferentes usos y de estética navideña, todo con tono irónico y humorístico. No se nos cuenta de forma clara lo que realmente señala esta obra, para qué sirven el humor y la ironía. Cuando se menciona el árbol de navidad coronado por el símbolo del euro podría abordarse el significado del mismo, pero esto no ocurre. Probablemente, la causa principal del carácter “*light*” de esta descripción de *Santa* colgada en la web del museo es que la misma institución es un agente del fenómeno navideño que la obra critica. Estamos ante una instalación que pretende ser crítica con el consumo exacerbado que se hace en navidad, pero cuyo mismo encargo responde a la necesidad del museo de generar novedad artística como reclamo para ser visitado. Arlene Golbard y Aída Sánchez de Serdio (2007) ya han argumentado que las prácticas contemporáneas que pretenden ser críticas devienen a menudo armas de doble filo, quedando fagocitadas por los contextos en los que pretenden ponerse en marcha, convirtiéndose en otra cosa, distinta a lo que fue su impulso inicial. En definitiva, mi intención al exponer el caso *Santa* es problematizar la idea de que la incorporación de artistas jóvenes en instituciones culturales supone, *per se*, una forma de introducir nuevas, diferentes y críticas miradas sobre y desde el museo.

Múltiples recorridos

“Si bé del paradigma modern deriva part de la conjuntura educativa transmissora o activa del museu, el paradigma postmodern contribueix a esquerdar-la, i aporta noves vies per posicionar-se en el museu com un espai al voltant del qual es forgen diferents mirades, més que com un lloc de dicotomies. D’aquesta manera es justifica que, en els professions museístiques, hagin estat educadors els que, conscients de les implicacions del vessant públic dels museus, han respost a la política institucional oficial (...). D’aquesta manera la seva posició [dels educadors] sembla contradictòria tot i que gradualment va desplaçant una única mirada museològica i l’educació "passa a ser un acte de conferir poder als públics", passa a ser una manera d’iniciar altres maneres per ser reconegut mitjançant els públics, instruint una sèrie de reformes en les activitats interpretatives que tracten "el coneixement no solament com una obra productiva, sinó com una via compartida".” (Padró, 2000:159).

Las salas del museo son para mí más que el análisis que acabo de realizar; son el escenario de mi experiencia como educadora, espacios donde transito con diversos grupos, siempre negociando y moviéndome con ellos por entre diversos discursos³⁰ y prácticas.

Cuando empecé en Es Baluard era mi primera vez como educadora, y me iba justo familiarizarme con la información básica de la colección del museo y con aprender de Sebastià cómo se hacían las visitas. Le estuve observando, creo que dos semanas. Me enseñó los recorridos principales que realizaba con los grupos y el modo como se relacionaba con ellos, que siempre variaban dependiendo del caso (visita para adultos, niños, secundaria, etc.). Poco a poco me fui soltando, cogiendo confianza... Al principio Eva me observaba para ayudarme a “pulir” mi trabajo y recuerdo que la mayoría de las observaciones tenían que ver con mi lenguaje excesivamente académico (parecía que no me había desplazado del ambiente universitario), con una deficiente vocalización (algo que aún tengo pendiente) y con mi falta de habilidad para “dejar hablar”. Poco a poco.

³⁰ Para demarcar lo que se entiende por discurso me valgo de Stuart Hall: “By “discourse”, Foucault ment “a group of statements which provide a language for talking about – a way of representing the knowledge about – a particular topic at a particular historical moment... Discourse is about the production of knowledge through language. But... since all social practices entail meaning, and meanings shape and influence what we do – our conduct – all practices have a discursive aspect.” (Hall, 1992: 191. Citado en Hall, 2010: 44).

Con el tiempo esto pasó a estar bastante superado y empecé a encontrar, junto con el resto de mis compañeros, otros discursos posibles sobre las obras y algunas estrategias que me permitiesen hacer del museo mi propio espacio, a la vez que sentirme más segura cuando trabajaba con los demás. En los recorridos que realizaba con algunos grupos empecé a destacar ausencias³¹, a atreverme de vez en cuando con discusiones acerca de la originalidad de las obras y los artistas³², a señalar “sospechosas” tendencias del mundo del arte³³ o, incluso, a sostener que yo no estaba allí para convencer a nadie.

Formulaba esta última afirmación cuando aparecía alguna de las eternas cuestiones a las que nos enfrentamos los educadores de arte contemporáneo, véase: ¿pero esto es arte?, ¿esto lo hace un niño, no?, etc., etc. En la era de Marie-Claire Uberquoi el persistente interrogante solía emerger siempre en el mismo punto del recorrido cronológico de la “planta 0”, cuando llegábamos al *Sin título* de Miralles. Al final, siempre dejaba claro que mi trabajo no era defender que eso fuese arte, sino enseñar por qué este museo y el mundo del arte en general así lo consideran; si las personas presentes tenían otros criterios y pareceres yo no era quien para ponerlo en cuestión, al contrario, “a mí me lo podían contar”.

De todos modos, intentaba ir más allá de esta táctica de *shock* respecto de las expectativas del visitante acerca de la misión de una “guía”, “monitora” o “educadora” (según los casos). Trataba de enriquecer la discusión hablando del trasfondo histórico de *Sin título* y del posicionamiento artístico pero también político de Miralles. Elaboraba, junto con el grupo, una reflexión acerca de la importancia o no de conocer el contexto de creación de una obra de arte para juzgar el valor de la misma. ¿Es sólo necesario mirar la información visual que ésta nos proporciona para emitir un juicio? ¿Tendría este juicio el mismo valor? Total, que intentaba elaborar un discurso en torno a las piezas que fuese un ápice más allá de la narrativa de Historia del Arte, a la vez que generase debate, sin cerrar las preguntas. Pero esto es verdad sólo a medias o, para decirlo de otro modo, sólo una pequeña parte de la historia. Fueron no pocas las veces que me descubrí a mí misma como retorcida en una caricatura, viendo cómo en la

³¹ Como cuando en la era Uberquoi, durante el recorrido cronológico por la “planta 0”, algunas veces remarcaba el vacío existente entre la sala dedicada al informalismo y el espacio monográfico de la pintura española de los años 80. Estaba ausente la producción cultural realizada en los 70, orientada por corrientes conceptuales, y en la que habían tenido cabida otras disciplinas artísticas como la *performance*.

³² Pienso en debates suscitados por mi presentación de las cerámicas de Picasso como copias certificadas, o en reflexiones acerca del papel que desempeñó en el proceso creativo de artistas como Juli Ramis el hecho de compartir estudio con otros compañeros en París.

³³ Algo tan obvio pero tan pasado por alto como el hecho de que en la sala de “retrato y desnudo femenino” podía observarse la tendencia general en el arte de que las modelos fuesen siempre mujeres y, los pintores, hombres.

complejidad de la situación a la que me enfrentaba, terminaba representando un personaje distinto al que había imaginado para mí.

Un ejemplo. Taller en el que trabajábamos sobre la figura del artista Miquel Barceló desde la disciplina de la Historia del Arte y la visión estética, pero donde usábamos a éstas como punto desde el que deconstruir el discurso institucional en torno al artista y nuestra función como educadores y visitantes en el museo. Para que esto se produjese trabajábamos principalmente desde la museología crítica y la sociología del arte, e intentábamos trabar una discusión constante con los grupos de secundaria para los que estaba pensado el taller. No obstante, nuestra pasión por la crítica no era siempre compartida.

“Después de almorzar me dicen que pensaban que ya habían terminado y que qué rollo volver a entrar. Yo les he preguntado si no les ha gustado nada y sus gestos y expresiones me lo confirman. Entonces les he dicho que estaba bien, pero que aparte de quejarse me tenían que dar una alternativa. ¿Qué les hubiese gustado hacer?. Nada, me dice uno de ellos. Yo les contesto que nada no es una opción, que para nada no tienen porqué venir al museo. Pues hacer como en plástica, me contestan: manualidades. Tienen esta idea de que venir al museo es hacer una excursión lúdica. Manualidades. Sin tanto... (hacen gestos con las manos alrededor de la cabeza, como queriendo decir: pensar). Esto me coloca en una posición muy complicada como educadora. Me doy cuenta de que si les hubiera hecho pintar con rodillos habrían disfrutado mucho. Entonces, se enfrentan mis creencias con la realidad de los alumnos y me pregunto: ¿Y SI ELLOS NO QUIEREN SER CRÍTICOS?”

(Notas de campo, 2006-07).

Sobre las expectativas de los grupos que vienen al museo y sobre las paradojas que encierra la puesta en marcha de pedagogías radicales me ocuparé más adelante. Por el momento, coloco aquí este relato para dar cuenta de que una de las contradicciones a las que me he enfrentado a menudo en mi práctica en salas es querer “liberar” a quienes sólo desean “pasar por allí”. Cuando esto sucede me veo a mi misma conduciendo al grupo a ser crítico mediante ¿el “diálogo”?

Las fricciones abundan además en más rincones, en otros aspectos. Otro ejemplo, en la “Sala Miró”. Alguien me dijo que eso lo hacía él. A mí Miró nunca me ha “gustado”, pero me sentí en la obligación de proporcionar información sobre el

artista y de intentar no caer en tópicos como el de la originalidad. Opté por remitir al grupo a una obra de sus inicios, para resaltar la evolución del creador a lo largo de su vida, fruto del trabajo constante. Defendí como pude que generar un estilo propio conlleva tiempo, esfuerzo, y por tanto, mérito. No obstante, me había dejado en el tintero las condiciones que impulsaron a que el estilo Miró fuese valorado y, sobre todo, durante mi revisión por el proceso me había encargado de remarcar lo mucho que el artista dominaba la representación figurativa y que si éste la abandonó fue para buscar otras posibilidades, no por falta de habilidad. ¡Había retrocedido de la originalidad a la técnica!

Las pequeñas luchas diarias a las que nos enfrentamos en nuestro trabajo con los grupos tienen que ver con cuál es nuestro sitio en el museo, un lugar que nunca ha sido estable y que, como he intentado relatar, está plagado de constantes re-colocaciones. En un sentido más amplio, este lugar tiene que ver con el entendimiento que nuestro departamento educativo tiene acerca de la labor que debe desarrollar, y con la edificación de la misma dentro de Es Baluard, de lo que me ocuparé más adelante. Por el momento me interesa conectar mi experiencia en salas con la idea de Carmen Möersch (2009) de que las prácticas educativas siempre son “mestizas”, acciones híbridas en las que los distintos discursos se van sucediendo, reemplazando, contradiciendo, y/o complementando. Si bien en nuestro trabajo los esfuerzos por generar una narrativa más allá de la oficial, abriendo espacios para el pensamiento crítico, se enmarcarían en la orientación que esta autora denomina deconstructiva, a menudo terminamos encarnando un discurso reproductivo, que se adapta y se complace con la narrativa de la Historia del Arte y con el discurso hegemónico adoptado por la institución. De todos modos, la experiencia me ha enseñado a ser constructiva y a ver en tales cruces y desdoblamientos valiosas oportunidades para la reflexión, tanto sobre nuestro actuar como sobre la educación en general.

En el capítulo que viene a continuación abordo el departamento de educación, viendo cómo es entendido por la institución Es Baluard, a la vez que contextualizando su labor dentro del marco más amplio de la función otorgada a los departamentos educativos, a nivel nacional e internacional. También me ocupo de cómo se nos concibe como educadores, de la cuestión de la formación, y de la forma en que nos posicionamos dentro del panorama que he dibujado. Asimismo, también describo los programas que realizamos y el planteamiento educativo que subyace en los mismos.

V- ACERCA DEL LUGAR QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Situando el discurso del museo en relación con debates sobre museología

La labor del museo según su plan museológico:

“Conservar, investigar y documentar la colección.

Difundir el valor de los artistas que componen la colección.

Potenciar el concepto de "obra maestra", poniendo el acento en la importancia de cada obra de arte individual.”

(...)

“Promover el acercamiento inteligible de los contenidos de la Colección y las exposiciones temporales a un público amplio y variado,

Tener una amplia programación de actividades culturales en torno a la colección permanente, las exposiciones temporales y los actos relacionados con los contenidos artísticos.

Conseguir que la sociedad balear participe activamente en las actividades del Museo.

(...).

Desarrollar un plan de publicaciones amplio que contribuya a la difusión del Museo: Catálogos, guías, folletos informativos, materiales didácticos, etc...

Definir un plan de atención para prescriptores: guías de turismo, profesorado, etc...”

(...)

“Establecer relaciones permanentes con los visitantes, especialmente con los baleares.

Conseguir 500.000 visitantes anuales.

Establecer relaciones y alianzas con prescriptores e intermediarios.

Ofrecer la mejor calidad en el trato y atención al visitante, como signo distintivo de la organización.”

(...)

“Tener una relación activa y estrecha con personas y corporaciones interesadas en la cultura. (...). Promover la captación de nuevas tipologías posibles de clientes.”

(Plan Estratégico del museo, 2002: s/n. Sin publicar).

La labor del museo según Cristina Ros:

“Els museus ja no poden ser llocs que imposen una tesi expositiva i que aquesta sigui indiscutible. No. Són espais que han d’estar molt lluny de ser el temple de reverència que és com eren considerats al passat, sinó que han d’estar molt oberts al públic, fomentar la seva participació i el seu esperit crític. Els museus avui són i han de ser llocs dinàmics, propers, són espais de propostes culturals molt diverses, que han de donar cabuda a la gran diversitat d’expressions artístiques. Aleshores, per això, hi ha unes labors que són essencials, i entre elles, en un lloc prioritari es troba complir amb el deure educatiu que té tot museu; la labor d’educació n’és una de les tasques essencials i per això el museu s’ha d’apropar al públic, per comprendre quines són les seves necessitats educatives respecte de l’art i com poder fomentar-ne la inquietud i el coneixement. Que com contribueix el Departament de Difusió Cultural en el compliment d’aquest objectiu? Doncs fent un seguit de propostes d’activitats que puguin despertar l’interès de col·lectius diversos, perquè és obvi que s’han d’analitzar i crear els programes educatius en funció de les persones als quals van dirigits. A més, el Departament de Difusió Cultural és el que du a terme una altra de les funcions essencials del museu, que és donar difusió o servir de plataforma per donar a conèixer el treball dels artistes atenent a la diversitat d’expressions de les que parlava. A més, s’ha de tenir en compte que avui la interrelació entre llenguatges és absoluta i, a més, molt enriquidora i el departament en concret i el museu no poden restar al marge d’aquesta realitat plural i interconnectada. D’aquí el lloc prioritari que donem a la difusió cultural, perquè és educació de la societat i a la vegada difusió per als creadors i creadores.” (Cristina Ros, entrevista 2009).

En ambos casos puede observarse una preocupación por difundir la colección del museo, – quizás en el caso de Cristina Ros hay una mayor insistencia en que esta difusión debe hacerse desde una actitud abierta y “amable”, que seduzca a los ciudadanos y les haga sentirse cómodos con una institución que sientan suya y que sea dinámica –. En ambos casos resuena la actual definición del ICOM:

“Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y deleite.” (ICOM, 2007).

Ésta se parece mucho a la de los años 80³⁴, que, según Carla Padró (2000), supuso un cambio en las prioridades del museo. Si antes lo fundamental era coleccionar objetos, ahora se perseguía utilizar los testimonios materiales e inmateriales disponibles para explicar y transmitir información. De todos modos, esta autora hace notar que a pesar de que la conservación ha pasado a un segundo plano, a la hora de concebir la labor de trabajar con los públicos se sigue adoptando un enfoque reproductor del discurso institucional en torno a los objetos y los documentos.

Por otro lado, el énfasis de Cristina Ros en que el museo no es un lugar que reverenciar sino una institución activa y dinámica, sitúa a Es Baluard más allá de la noción tradicional de museo, dentro de la corriente de la nueva museología³⁵. Una de sus defensoras, Francisca Hernández, sostiene que:

“El interés centrado sobre el objeto se va desplazando hacia la comunidad, público, usuario, etc. Este fenómeno ha dado origen a lo que para algunos constituye la nueva Museología, de difícil definición, pero que podríamos concretar como un conjunto de movimientos cuya idea principal es el museo visto como ente social y adaptado, por tanto, a las necesidades de una sociedad en rápida mutación. Desde este punto de vista, se ha intentado desarrollar un museo vivo, participativo, que se define por el contacto directo entre el público y los objetos mantenidos en su contexto.”

(Hernández, 1992: 93).

Es importante dar cuenta de que la nueva museología ha sido criticada por autores como Carla Padró (2006) o Lisa Roberts (1997), quienes señalan la contradicción inherente en el hecho de que convivan un modelo sensacionalista,

³⁴ “El museo es una institución permanente, no lucrativa, al servicio de la sociedad y a su desarrollo, abierta al público que investiga testigos materiales referentes al hombre y a su entorno y que los adquiere, los conserva y los comunica y, en especial, los expone con finalidades de estudio, educación y deleite”. ICOM, 1985.

³⁵ Para emmarcar brevemente esta corriente en el panorama internacional cito directamente la definición de Eneritz López: “Aunque soy consciente de que el término “Nueva Museología” no es homogéneo ni lineal, con él aquí me refiero específicamente a la corriente surgida en Francia a partir de esta expresión acuñada por André Desvallees en 1980 que considera el museo como una institución educativa al servicio de la sociedad. Según esta tendencia, el museo es un ente cultural vivo, un banco de datos e instrumento de desarrollo y foco cultural, aunque la conservación sigue considerándose una prioridad. En 1982 se reconoce oficialmente esta corriente de “Nueva Museología” con la creación de MNES (Museologie Nouvelle et Experimentation Social) que se posiciona en contra del museo como espacio de la élite. En España sus ideas han sido suscritas por museólogos como Aurora León, Luis Alonso Fernández y Francisca Hernández, entre otros. Información tomada de: Gómez, 2006”. (López, 2010: 44-45).

sustentado en el número de visitantes que se atraen, mientras que se sigue promoviendo un discurso académico y hegemónico de los contenidos del museo. Esta paradoja también ha sido señalada por Díaz:

“El museo trasmuta su naturaleza en función del monumento. Si antes era un depósito de objetos patrimoniales, ahora se convierte en una institución mixta donde deben convivir la preocupación conservacionista y sus alientos didácticos con su caracterización como espacio para el espectáculo y el tiempo libre. Al aumentar el número de visitantes, éstos se transforman con rapidez en el único baremo susceptible de ser medido según las leyes del mercado. Se convierten en clientes. Muchos visitantes, bien. Pocos, mal. ¿Cómo se consigue abultar los guarismos de asistencia? Ya lo dijo algún romano cínico (...): pan y circo, eso es lo que la plebe demanda. Y sin pararse a considerar lo atinado del juicio o los beneficios reales derivados de tal razonamiento, entre museos y público se articula un nuevo modelo que implica una peligrosa competición en busca de audiencia. Competición que también resulta abrumadora para sus responsables e induce al desconcierto de sus hipotéticos usuarios. Al fin y al cabo, los mecanismos del consumo – y no se trata de otra cosa – son enrevesados y están plagados de trampas.” (Díaz, 2008: 152-153).

Quizás por esto, en nuestra entrevista Cristina Ros se esforzó en matizar la importancia que le confiere al número de visitantes:

“Com a directora d’Es Baluard mai no he volgut entrar en una competició pel nombre de visitants. S’ha de fomentar una visita enriquidora, profitosa, que faci que quan les persones se’n vagin del museu hagin afegit alguna cosa positiva a la seva existència, que se’n vagin millor del que han entrat. Crec que és molt important que les persones incorporin el museu a les seves vides i que les experiències que se’ls ofereixen puguin servir per sumar valors, coneixements i inquietuds. Quan ho he hagut de fer, no he dubtat que era millor tenir menys visitants que oferir o rebre visites que no resulten positives per a ningú. Visites massives, gent conduïda cap al museu gairebé a la força... crec que això no és una labor educativa; és tot el contrari. Per això he de puntualitzar que quan dic que el museu ha d’estar obert a la gent o que l’ha d’atreure s’ha d’entendre que ha de ser amb unes exposicions i activitats de qualitat per sumar interès, inquietuds i formació cultural i personal.” (Cristina Ros, entrevista 2009).

De todos modos, Cristina Ros sigue hablando de los visitantes del museo en términos de garantizar su “acceso” al mismo, proporcionándoles, eso sí, una experiencia de “calidad”. Como sucede en la mayoría de museos de nuestro país, se está desoyendo la advertencia de Jocelyn Dodd (1992) acerca de lo que supondría llevar a las últimas consecuencias el deseo de abrir el museo a la ciudadanía:

“The process of introducing community groups to museums is not about high levels of educational achievement. Rather it is concerned with negotiating, confidence-building and providing opportunities. It is about empowering community groups to realize that museums are as much for them as for the social elite, and that they too can have access to them culturally, physically and intellectually. It can be a political process, with repercussions for the status quo within museums. As new groups gain confidence, they will begin to question the institutions – why they collect what they do, what their displays are like, how "relevant" they are, what facilities and provision they make for the community at large, even the fundamental role of the museum. How often do museums really access the question, "Why are we here?."” (Dodd, 1992: 132).

El Departamento de Difusión Cultural³⁶

En lo que respecta a nuestro departamento, antes de nada es pertinente tener en cuenta la tesis de Carla Padró sobre el uso del término “Difusión” en nuestro país:

“Segons Valdés Sagüés, (pàg. 45), "el museo se ha orientado progresivamente hacia la sociedad, aunque sin abandonar el resto de sus funciones. Este carácter socializador ha originado la aplicación al museo actual de una gran variedad de términos como educación, didáctica, pedagogía, difusión, comunicación, etc., que no acaban de ser definidos y relacionados entre sí", considerant que la paraula difusió és la més emprada per les legislacions de les comunitats autònomes que consideren que els museus, apart d'una àrea de conservació i una d'administració, han de tenir una àrea de difusió que (pàg. 52) "debe ocuparse de todo aquello relacionado con la exhibición y montaje de los fondos para hacerlos comprensibles al público a través de métodos didácticos y de otras actividades complementarias". Es el área especialmente dedicada a conseguir "los objetivos de comunicación, contemplación y educación" propios del

³⁶ En 2009, fruto de una reestructuración del área que explicaré más adelante, el departamento pasó a llamarse Área de Educación.

museo", cosa que incideix en una visió que encaixa amb els postulats del museus transmissors." (Padró, 2000: 147).

Referente a la confusión terminológica imperante para referirse a la función socializadora del museo, ésta puede observarse en varias publicaciones en nuestro país, donde el término difusión es utilizado por gente con enfoques muy dispares³⁷. Sea como fuere, la visión de que el área de difusión se encarga de hacer accesibles los contenidos del museo a los diferentes públicos a través de programas y actividades es coincidente con el modo como Cristina Ros entiende la labor de nuestro departamento:

“Bé, jo trobo que un educador d’un museu ha de ser i és un transmissor de coneixements sobre un patrimoni, però també un transmissor d’unes sensacions. A més és la persona que pot facilitar i promoure unes vivències al públic que ve a fer uns tallers, una visita o una activitat puntual. Crec que a Es Baluard ho fem això, que l’educador és una persona que propicia, amb els coneixements suficients i amb la seva experiència, que els usuaris del museu visquin experiències creatives i adquireixin coneixements.” (Cristina Ros, entrevista 2009).

El uso de términos por parte de la directora como “transmissor” o “facilitar i promoure unes vivències al públic” remiten a lo que Carla Padró (2000) denomina un educador funcional, el cual se encarga de asegurar el acceso del público a las colecciones mediante programas y actividades que promuevan experiencias satisfactorias en los visitantes, esto mediante iniciativas dinamizadoras que combinen información a la vez que diálogo.

Siguiendo con la “confusión terminológica” apuntada por Carla Padró y M^a del Carmen Valdés, la función transmisora aunque lúdica de los departamentos de difusión cultural hace que a menudo se use el término “didáctica” de forma intercambiable con el de “educación”³⁸, pero en nuestro departamento consideramos problemática tal conexión, pues somos conocedores de la crítica que Carla Padró (2006) realiza del término:

³⁷ Así, hablan igualmente de “difusión” autores como Guiomar Romero (2006) – que entiende a ésta como la rama del museo que se encarga de garantizar el acceso de la colección al público –, o Rosas (1994), – que defiende un enfoque educativo en el museo que reconozca la multiplicidad de visiones acerca de un solo objeto y el carácter siempre cambiante de las mismas según los visitantes –.

³⁸ Para ver ejemplos de ello: Fernández (1998); Lavado (2009); Caldera (2005).

“La didáctica parece la solución a los problemas del educador como práctica, puesto que aporta una seguridad a comisarios y equipos directivos y educadores al reconocer que cada uno tiene un trabajo fijo. La didáctica tolera el dominio, la autoridad, y las voces neutras que controlan una versión del significado. La didáctica sostiene que el único contexto es la historia que se cuenta en la exposición y así, describe, asigna, afirma. Y también ayuda a "vender" siguiendo con la lógica de la evidencia y la eficacia, donde la educación sirve y seduce a una gran masa de clientes o de consumidores, a partir de pequeñas series de programas que cambian cada vez más rápido.” (Padró, 2006: 70-71).

Por tanto, si seguimos este entendimiento del término “didáctica” su equiparación con el de “educación” será difícil sostener, dependiendo esto de las teorías pedagógicas que manejemos. Un caso flagrante de coexistencia más que dudosa entre ambos es el libro de Roser Calaf (2009), donde la autora edifica una “genealogía pedagógica” para una “didáctica del patrimonio” basándose en autores como Freire o Dewey:

“Las teorías pedagógicas que se plantean a principios del siglo XX comparten, como seña de identidad común, el propósito de transformar la escuela y tienen la convicción de que a través de la escuela modificada la sociedad puede cambiar. Se trata de una actitud imbuida del sentimiento moderno, de la fe en el cambio como motor de progreso y la evolución. En todos los diferentes pensadores o movimientos de renovación de ideas pedagógicas de esta época hay en la base el concepto de respetar al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso se concibe en un ambiente en el que la libertad del individuo cobra importancia, y este individuo se socializa en la escuela para conseguir un proceso de cambio social. Dewey, en su trabajo *Democracia y educación*, nos ha dejado un legado significativo, asimismo Freire es otro pensador de gran importancia. De ambos pensadores encontramos ideas que nos servirán para fundamentar la didáctica del patrimonio.” (Calaf, 2009: 71).

La autora no parece percibir ninguna contradicción en utilizar pedagogos provenientes del ámbito de la nueva escuela y la pedagogía crítica para edificar una acción didáctica sobre el patrimonio. Por otro lado, y en contraste con el posicionamiento de Roser Calaf (2009), considero pertinente referir aquí el modo como Aina Bauzà define la visión que desde el departamento tenemos respecto al museo y a nuestra función dentro del mismo:

“L’Àrea d’educació entén el museu com un territori de conflicte i d’intercanvi, on les diferents veus que l’habiten es creuen i contradiuen per, en una negociació constant, formar part de la pràctica que configura el museu com institució. El considera "un lloc de dubte, de preguntes, de controvèrsia i de democràcia cultural" (Padró, 2003), on el visitant participa del procés de construcció de significat, per la qual cosa les propostes educatives que desenvolupa condueixen a propiciar que els i les visitants siguin agents crítics capaços de "problematitzar la genealogia del museu i les seves col·leccions" (Padró, 2003) i el món que els envolta. Se situa, per tant, dins la museologia crítica i defensa també el coneixement "des d’una postura interdisciplinària, contextual, política, reflexiva i emancipadora" (Padró, 2003).” (Bauzà, 2010: 15).

Breve historia del Departamento de Difusión Cultural

A Aina Bauzà la contrataron para que montase y dirigiese el Departamento de Difusión Cultural desde cero: contratase al personal, crease la estructura de funcionamiento. Desde el principio entendió la importancia de tener un equipo, y consiguió aprovechar vacíos para poder tener educadores a tiempo completo, algo que no estaba planteado inicialmente:

“Quan se va fer tot els dos monitors havien de ser assistents, és a dir, sense contracte, anar per una empresa contractats. I aprofitant d’aquestes coses que hi ha a nes museu, que tant poden ser bones com dolentes (riu), canviem es nom. Això no sé si se pot explicar o no però t’ho explic. Va ser per senzillament sa trampa d’enlloc de dir monitor dir ajudant d’àrea. I com que hi havien ajudants de totes ses àrees pues també varem tenir ajudants d’àrea. ”

(...)

“I per tant, s’ha aconseguit un equip, que això és molt important. I que aquestes persones fessin ses quaranta hores de feina. I això és molt important. Perquè sinó, fas visites i s’ha acabat. Clar, si ets extern, fas ses visites, i "se acabó". Després ja o::: perquè t’agrada molt segueixes i fas altres coses, o si no, s’ha acabat sa teva relació. I si fas ses quaranta hores formes part de s’equip i te quedes, que era lo que mos interessava.” (Aina Bauzà, entrevista 2006) .

Ella era la directora del departamento (renunció en 2009, como se verá), Eva Cifre era la coordinadora de área, y habían dos educadores, que inicialmente fueron Alfons Mulet y Mar Matas. Cuando éstos se marcharon entramos Sebastià Mascaró primero y, seis meses después, yo. Aina Bauzà se encargaba de la producción de catálogos de las exposiciones, de organizar la programación cultural del museo (ciclos de conferencias, cine, conciertos, etc.), y del área de educación. Eva Cifre también se ocupaba de la edición de catálogos y del trabajo educativo. En lo que se refiere a nosotros, nos encargábamos de trabajar con los grupos de educación formal y no formal que vienen al museo³⁹, además de diseñar los programas educativos, algo que hacíamos entre todos.

Esta estructura de funcionamiento se mantuvo invariable hasta el momento en que Aina Bauzà consiguió que el área se desprendiese de la producción de catálogos de las exposiciones. Hay una serie de factores que confluyeron e hicieron que la carga de trabajo fuese insostenible para ella y Eva Cifre, durante el período de la dirección de Cristina Ros. Entre ellos, un aumento de la cantidad de exposiciones que se generaban al año (y por tanto un consiguientemente aumento de los catálogos a realizar) y un incremento de las actividades culturales que se demandaba programar. También creció considerablemente el trabajo en educación, esto debido en parte al éxito del programa “Cartografiem-nos”, que estaba madurando y necesitaba más dedicación. Puesto que Aina Bauzà priorizaba educación por encima de todo, decidió que el área dejase de tener la responsabilidad de producir catálogos, de forma que ella y Eva Cifre pudiesen concentrarse más en la parte educativa. La directora accedió pero, a cambio, se exigió al departamento rendir más que nunca en el proyecto “Cartografiem-nos”⁴⁰.

El carácter de Difusión Cultural volvió a variar cuando Aina Bauzà anunció su marcha en julio del 2009, momento en que ya se sabía que los próximos cursos yo tampoco estaría en el museo, debido a la excedencia de dos años que se me había concedido tras conseguir una beca de “La Caixa” para cursar estudios de Postgrado en el extranjero. Se quedaban sólo dos de cuatro, y esto dio pie a un replanteamiento del departamento. Cristina Ros decidió descargar de responsabilidades a Eva Cifre y Sebastià Mascaró separando la parte de educación de la de actividades culturales, de modo que nuestra área se encargaría íntegramente del diseño e implementación de

³⁹ Me ocuparé en detalle de nuestra programación educativa más adelante. Ver pág. 154.

⁴⁰ La evolución detallada de este proyecto la explicaré en otra sección, cuando me ocupe del proyecto en sí.

programas educativos. Difusión Cultural pasó a llamarse Área de Educación y Acción Cultural, y se fraccionó en dos: Área de Educación y Área de Acción Cultural. Para poder seguir conjugando calidad con cantidad sin abusar de nadie, Cristina Ros puso a alguien para cubrir mi ausencia, le subió la categoría a Sebastià Mascaró de auxiliar a técnico, y contrató a una empresa de gestión cultural, *3 Serveis Culturals*, para que llevasen gente al museo a cubrir las visitas y talleres mientras Sebastià Mascaró y mi sustituta, Mar Oliver, estaban en el aula haciendo “Cartografiem-nos” (antes los educadores hacíamos el trabajo de dentro y fuera del museo). Desde dirección esta actuación se presentó como una muestra del respeto y aprecio que se tiene por nuestra labor, y una prueba de su voluntad de fomentar y apoyar la realización de proyectos educativos de calidad, algo que el departamento valora:

AINA: ... això és una, una despesa molt elevada pes museu. (0,1). Si:: decideix fer aquesta despesa vol dir [que (?????????) qualitat.

EVA: (????) perquè li dóna importància. (???)]. Sí, exacte.

AINA: Ha de mantenir sa quantitat [perquè no pot...,

EVA: (???)]. Sí, no pot baixar, no.

AINA: ...perquè hi ha uns mínims que s’han de mantenir.

EVA: [No (???????)].

AINA: Però això (?????) i de cop li costa...

EVA: Li costa, sí.

AINA: [i pam.

EVA: Sí, sí], sí.

AINA: Per tant, vol dir que aposta per sa qualitat.

EVA: Sí, exacte, a nes text de sa publicació un poc ho deia, no? Que és una aposta des museu per, pes projecte. Està clar que aposta pes projecte. I perquè, perquè n’ha vist els fruits i n’ha vist els èxits.

(Entrevista al departamento, 2011).

No obstante, es importante ir más allá de las buenas intenciones y ver el lado problemático de la reestructuración que se hizo del área. La falta de recursos financieros del museo, junto con dificultades de carácter burocrático, fueron las causantes de que a

Aina y a mí se nos substituyera por una educadora para cubrir mi puesto (que al ser nueva necesitaría un período de adaptación), y “monitores” de una empresa externa para realizar las visitas en salas. Por tanto, estas últimas personas que vendrían de refuerzo no desarrollarían la misma función que la que Aina estaba cumpliendo. En el departamento teníamos miedo de que las nuevas incorporaciones no fuesen suficientes para paliar nuestras dos bajas y de que Eva y Sebastià padeciesen una mayor carga de trabajo.

En el relato que he elaborado hasta ahora pueden observarse dos cuestiones: a) a través de todas las transformaciones que el departamento educativo ha sufrido a lo largo de su historia, sus funciones (ya sea la programación educativa, la publicación de catálogos o la organización de eventos, todas ellas juntas o por separado) siempre se han restringido al ámbito de generar recursos para el acceso a la colección o las exposiciones temporales, y b) el cambio estructural del departamento acontecido tras la marcha de Aina y la mía deja entrever fricciones relativas a lo que constituye un balance correcto entre la demanda de atender a los públicos (múltiples, diversos y con necesidades específicas), por un lado, y los recursos de que se dispone, por el otro. Mientras que desde dirección los cambios realizados dan fe de la valoración del trabajo educativo y de la intención de fomentarlo, desde dentro dudamos de si tales modificaciones serán suficientes dada la sustitución de la antes responsable del área por “monitores”. Esto tiene que ver con la problemática de la profesionalización en nuestro sector, algo a lo que más adelante le dedicaré todo un apartado.

No obstante esto, no quiero dejar de mencionar aquí que la situación descrita me inspira una analogía con el panorama dibujado por Yúdice (2002) referente a la situación de los trabajadores en las empresas de EEUU. Este autor expone que allí, y en la era del capitalismo global, las empresas quieren atraer a nuevos públicos consumidores y para ello les va bien manejar una fuerza laboral diversa. Por esto invierten en “los atributos del multiculturalismo y en la habilitación legal, política y social de la diversidad” (Yúdice, 2002: 215). Las empresas hacen gala de su inclusividad y de que la diversidad es lo que hace del país algo grande y próspero. No obstante, Yúdice (2002) apunta que este argumento no se sostiene en la práctica, pues si miramos detalladamente veremos que las políticas de contratación para los puestos de mando son de todo menos igualitarias; al contrario, éstas reproducen las exclusiones de siempre. El autor argumenta que las empresas adoptan el discurso institucional de la multiculturalidad para obtener beneficios pero rehúsan participar de una discusión real y

sería sobre el mismo. Al final, el motivo para adoptar esta postura es que “las empresas logran una buena publicidad y evitan la críticas recurriendo a la “ética empresarial” (Entine, 1995).” (Yúdice, 2002: 221).

Es esta doble moral la que para mí reverbera en la realidad de nuestro departamento en Es Baluard; se nos dice que se actúa como se hace porque se nos valora, pero al final se nos imponen unas condiciones de trabajo que suponen para nosotros una mayor carga de trabajo. Nuestra situación no es única, ni mucho menos, pues la precarización laboral en el ámbito cultural en nuestro país es algo generalizado, hasta el punto de que, incluso, tener un contrato fijo como tenemos nosotros se considera un lujo:

“Aunque se les considere como la figura por antonomasia del *future of work*, la verdad es que de los trabajadores creativos se sabe bien poco y sólo se cuenta lo que se quiere. En la mayoría de los casos, trabajan en economías de nicho con altas dosis de precariedad y autogestión, en condiciones laborales autoreguladas o desreguladas, sin categorías profesionales precisas y con muchas concesiones a la economía invisible. Combinan contratos puntuales, laborales o de prestación de servicios, con periodos de inactividad y experiencias de auto-empleo, pasando de uno a otro de estos estatus con frecuencia. Su supervivencia real depende en gran medida de redes informales de colaboración – tanto personales y profesionales como familiares – y de las muchas ramificaciones del Estado de Bienestar como becas, financiación pública de proyectos o prestaciones de desempleo. En conjunto, su situación es incierta y difícilmente sostenible en el largo plazo, a medida que la economía creativa alcance el nivel de desarrollo que se espera de ella.” (PTQK, 2010: 4).

A continuación pretendo centrarme en la primera cuestión que he señalado respecto de la historia de la conformación-evolución de nuestro departamento: la función del área de educación siempre ha sido generar recursos para el acceso a las exposiciones del museo, lo que tiene que ver con su posición dentro de la estructura interdepartamental.

El lugar del departamento en la estructura interdepartamental.

De dónde partimos

Carla Padró (2000) sostiene que es muy común en los museos, especialmente en los del ámbito español, que la producción de saber se considere desde una división de trabajo según la cual el comisario es el encargado de producir el conocimiento – en forma de exposiciones – y el educador se limita a “traducir” o “acercar” a los públicos de forma comprensible la tesis institucional. Así, unos se consideran especialistas mientras que otros meros generalistas, reforzándose una división entre teoría y práctica que recalca la visión de los departamentos de educación como “medio”, más que como “función” del museo⁴¹.

Otro contexto: políticas públicas y transformación institucional en Reino Unido

Para ver hasta qué punto existen más posibilidades fuera de la realidad de Es Baluard, vale la pena detenerse a comentar lo que sucede en Reino Unido. Allí las políticas públicas desarrolladas y la implicación de los museos en las mismas han recabado en la reestructuración departamental de muchas de sus instituciones culturales⁴².

⁴¹ La autora se refiere a la habitual situación en los museos españoles, aunque es conocedora del cambio propuesto desde el denominado giro educativo, el cual, como describiré en adelante, ya ha empezado a transformar la estructura y funcionamiento de algunas de nuestras instituciones culturales. A pesar de ello, y por desgracia, quienes se enmarcan fuera de la situación dibujada por Carla Padró (2000) no dejan de constituir, de momento, más que honrosas excepciones dentro del panorama general.

⁴² Me refiero principalmente a las políticas desarrolladas por el gobierno laborista. Hay que advertir que estas políticas han sufrido importantes recortes con el cambio de gobierno de 2010, que ha reducido la inversión pública en cultura y ha conducido a los museos hacia un modelo mixto, donde los patronos e inversiones privadas tienen un papel mucho mayor. Entre las repercusiones de este plan destaca la supresión del Museum, Libraries and Archives for all, (MLA). Ver: <http://www.artlyst.com/articles/jeremy-hunt-announces-us-style-philanthropy-plan> (Accedido: 14 de diciembre del 2010). El tiempo dirá cómo afecta este cambio de dirección al funcionamiento de los museos y a su orientación y políticas para ser instituciones inclusivas y democráticas.

Políticas (¿)posibilitadoras(?)

Referente a las políticas públicas en torno a museos en Reino Unido, Caroline Lang, John Reeve, y Vicky Woollard (2006) señalan como algunas de las medidas gubernamentales más influyentes: la creación de la *National Lottery* en 1993, el *Disability Discrimination Act (DDA)* en 1995 y el *Race Relations Act (RRA)* en 1976. Juntas, éstas impulsaron al museo a trabajar para la educación, la accesibilidad y la inclusión social. Documentos gubernamentales clave en la regulación y la articulación del rol que los museos deben tener en la sociedad han sido: *Museums for the Many: Standards for Museums and Galleries to Use When Developing Access Policies* (1999) y *Centres for Social Change: Museums, Galleries and Archives for All: Policy Guidance on Social Inclusion* (2000). En el último documento, se establecen como estrategias clave de los museos para encarar la exclusión social: a) la realización de programas fuera del museo y en colaboración con organizaciones locales, b) la organización de consultorías con gente con riesgo de exclusión social, y c) el fomento de colecciones y exposiciones que reflejen la diversidad social y cultural de las audiencias actuales y potenciales del museo.

“The relationship of the government, national and local, with its cultural institutions largely determines their function within the community and the type of service they deliver.” (Lang; Reeve; Woollard, 2006: 19).

El cometido de los museos de trabajar por la educación, la accesibilidad y la inclusión social, ha sido desarrollado con diferentes énfasis, en distintas direcciones. Una de ellas ha sido la realización de programas para diversos tipos de audiencias:

“Understandably most museums and galleries have interpreted their role in relation to social inclusion as synonymous with cultural inclusion by seeking to widen access to their services. So, through a range of activities or initiatives, widely understood as audience development, museums can seek to become accessible to those groups that are traditionally underrepresented in their visitor profiles. In this way, museums are looking to identify the many barriers that exist to deny access (cultural, financial, emotional, physical, intellectual and so on) and to identify ways of overcoming these.

(...). For these museums and galleries, culture, arts or heritage is not *intrinsically* valuable but rather its value exists in relation to people – individuals, community and society.” (Dodd y Sandell, 2001:12).

Sandell (2007) señala también otra brecha abierta, que es hacer la institución museística más plural en términos de las representaciones que se construyen mediante las exposiciones. De todos modos, él mismo observa que aún queda mucho trabajo por hacer en este enfoque. Y es que a pesar de las numerosas críticas realizadas al modo en que los museos han representado injustamente a otras culturas, éstas se han realizado en su mayoría desde el punto de vista de los procesos de “producción” de las exposiciones, en lugar de hacerse desde la perspectiva de los procesos de “consumo”; las audiencias se entienden demasiado a menudo como recipientes pasivos de contenido. Sandell defiende que los museos deberían ser un lugar para “*(re)frame, enable and inform society’s conversations about difference*” (Sandell, 2007: 4). Algunos ya han apuntado el cambio que Sandell demanda. Amalia Mesa-Bains⁴³ (1992) explica que, al principio, trabajar con comunidades era “educarlas”, pero que hemos evolucionado de un modelo educativo basado en las colecciones y las exposiciones, a otro más orientado en las necesidades de las comunidades en un sentido más amplio y en el que se entiende que “poder” es la habilidad de auto definirnos a nosotros mismos. Y si pretendemos equilibrar relaciones de poder entre las instituciones culturales y sus gentes, para hacer el museo más inclusivo, cuestiones tales como la toma de decisiones, la autoridad curatorial y las distinciones entre saber experto y no experto, las cuales median en los intercambios entre ambas partes, necesitan ser reformuladas.

“In the past, curatorial authority, scholarship and professional judgement have been the drivers of the museum; today the driving position is shared with... the educator, the marketing officer, the interpretive planner and the outreach officer...”
(Hooper-Greenhil, citada en Reeve, 2006: 184).

⁴³ Aunque esta autora es estadounidense, se verá que lo que señala es aplicable también al contexto de Reino Unido.

Reeve (2006) describe numerosas instituciones (*Tate Liverpool*, el *Hunterian Museum* en Londres, el *Conservation Centre* en Liverpool, o el *Darwin Centre*, en el *Natural History Museum*), que ya han empezado a incluir educadores en los equipos curatoriales, involucrándolos en la toma de decisiones no sólo relacionadas con temas “educativos”. El autor remite a la lista elaborada por Lisa Roberts⁴⁴ acerca de los distintos roles que los educadores podrían tener, entre ellos: velar por las audiencias, o evaluar y articular cómo la teoría educativa y de comunicación puede ayudar a trabajar mejor. Una experiencia más radical en términos de colaboración en el diseño de exposiciones es *American Encounters*, en el *National Museum of American History*, en 1992. Durante el proceso, los miembros del equipo dejaron de lado sus divisiones por categorías laborales y adoptaron cada uno todos los roles, para así crear un lenguaje común en puntos decisivos de toma de decisiones (Grasso y Morrison, 1999). De todos modos, no debemos olvidar la advertencia de Lisa Roberts (1997) de que a pesar del gran poder que los departamentos de educación han ganado dentro del museo y de que ahora tienen acceso a procesos de desarrollo de exposiciones, a menudo su rol sigue siendo secundario, estando su poder de decisión limitado a cuestiones de interpretación.

Por otro lado, Yúdice (2002) ha señalado que el auge de la importancia de la educación y la creatividad en Reino Unido ha sido de todo menos el producto de un impulso altruista por parte de la clase dirigente. Según el autor, lo que la retórica laborista de Blair apodó como “economía creativa”, y comercializó en el país y en el exterior como *Cool Britannia*, era un espectacular programa sociopolítico.

“Las tendencias artísticas como el multiculturalismo que subrayan la justicia social (entendida de un modo estrecho como una representación visual equitativa en las esferas públicas) y las iniciativas para promover la utilidad sociopolítica y económica se fusionaron en el concepto de lo que llamo "economía cultural" y que la nueva retórica laborista de Blair apodó "economía creativa". Asimismo, comercializada en el país y para el mundo como "Cool Britannia", esta economía creativa incluye tanto un programa sociopolítico, especialmente el protagonismo del multiculturalismo encarnado en la obra de los llamados jóvenes artistas británicos, como un programa económico; por ejemplo, pensar que la creatividad aportada por la nueva generación convirtió a Londres en "el centro creador de tendencias en la música, la moda, en el

⁴⁴ Vale la pena remarcar que en *From Knowledge to Narrative* (1997), esta autora aborda la evolución histórica de los departamentos educativos en los museos de Norte America, reflejando la relación entre los debates y cambios relativos a la concepción de su función por un lado, y los cambios en la posición que éstos han ocupado dentro de la estructura interdepartamental en los museos, por el otro.

arte o en el diseño" (Mercer, 1999-2000). Aplicando la lógica de que un creativo engendra innovaciones (Castells, 2000), se promovió la cultura del Londres moderno como fundamento para la denominada nueva economía, basada en el "suministro contenido", que supuestamente constituye el motor de la acumulación." (Yúdice, 2008: 30-31).

En relación con el programa sociopolítico de la economía creativa, Emily Pringle (2006) expone que el Gobierno laborista identificó el potencial del arte y la cultura para luchar contra la exclusión social y fomentó políticas de acceso y aprendizaje en relación con ellos. La autora remite a los documentos citados por Caroline Lang, John Reeve, y Vicky Wollard (2006), y que he referido anteriormente, a los que añade otros como *A Common Wealth Museums in the Learning Age* (1999), *PAT 10 (DCMS, 1999)*, o *The Arts and Social Exclusion: a review prepared for the Arts Council of England* (2001). Para Emily Pringle (2006) éstos reflejan el discurso oficial del gobierno de cómo las galerías, museos y otras instituciones culturales deberían colocar la inclusión social como una prioridad. Estos documentos muestran cómo las artes pueden contribuir a la renovación de vecindarios, y marcar una diferencia en materia de salud, crimen, empleo y educación en comunidades deprimidas, a la vez que pueden fomentar un incremento de la confianza de los ciudadanos para involucrarse en la sociedad de forma más plena y activa, reduciendo su experiencia de exclusión. No obstante, Emily Pringle (2006) advierte que dicha retórica no puede estar exenta de críticas, exponiendo sus reservas al respecto de que sean las instituciones culturales los lugares más señalados para afrontar estos problemas.

También, trabajadoras culturales como Carmen Möersch (2003) o Sarah Carrington (2004) han explorado la contrapartida de la agenda cultural del gobierno, mostrando que en este modelo los agentes culturales se sienten excesivamente "cómplices" de los intereses de sus políticos. Estas autoras han señalado también importantes problemáticas tales como: la necesidad de revisar qué significan exactamente nociones como "inclusión cultural" para distintos grupos, o cómo en una sociedad neoliberal los artistas han empezado a funcionar como modelos de actuación para educar a los ciudadanos para ser "creativos", "flexibles" o "auto-organizados", aunque no por ello necesariamente críticos.

En la misma línea, Janna Graham (2010) señala la complicidad de este auge de la creatividad y la educación en beneficio de la sociedad con las prácticas del neoliberalismo, apuntando la actual instrumentalización de las instituciones culturales. La autora denuncia la reconversión de la noción de diferencia social y política en líneas conservadoras de “inclusión” y “cohesión comunitaria”, y hace un llamamiento a abrir caminos distintos a:

“(...) the bureaucratisation of encounters with others, found in funding policies and programmes for artists and curators for whom difference has been radically re-cast along socially conservative lines as a matter of "inclusion", "anti-social behaviour" and "community cohesion". Equally, these exemplars suggest that demands, made by the university, for "knowledge transfer" and "social impact" might be re-routed from socially conservative notions of "outcome" toward much more critical consequences – adopting aims that exceed the currently widespread and critically impoverished trend to produce exhibitions, publications and conferences steeped in the valorisation of individual authorship and celebrity.” (Graham, 2010: 139).

Ribalta (2002) clama a trabajar desde el reconocimiento autocrítico del papel que el arte y la cultura cumplen en relación con el estado, lo que se traduce, en su forma más sencilla, en la crítica institucional desarrollada por los propios artistas. Se trata de las acciones de productores culturales dentro del propio museo para socavar sus objetivos y discursos, siendo ejemplos de ello los trabajos de artistas como Andrea Fraser, Fred Wilson, Daniel Buren o Hans Haacke (Podesva, 2007). Ribalta (2002) considera éticamente indispensable evidenciar las limitaciones y paradojas del museo en lo tocante a cómo representa y dialoga – o no – con la alteridad:

“Reconocer la naturaleza de esta paradoja implica aprender a trabajar a contrapelo de nuestros intereses y prejuicios, ya que nos empuja a cuestionar la autoridad de la alta cultura, la universidad y los centros de saber a la vez que continuamos activamente en ellos (...) nos podemos acercar cada vez más al mundo subalterno (...) pero en realidad no podemos pertenecer a él nunca (...) lo que intentamos hacer es expresar la manera en que el saber que construimos e impartimos se estructura a partir de esta carencia, de la dificultad o imposibilidad de representación de lo subalterno.” (Ribalta, 2002: 70).

Por otro lado, Irit Rogoff (2008) tiene un planteamiento de la cuestión más radical, pues, si bien parte de la conveniencia de trabajar desde las contradicciones del museo señalada por Ribalta (2002), va más allá de este espíritu purgatorio y busca vías efectivas para realizar políticas culturales orientadas hacia un cambio en las relaciones de poder-saber de las instituciones con sus públicos. La autora (2008) expone el proyecto “*Academy*”, llevado a cabo en 2006 en el *Van Abbemuseum*, en Eindhoven, como representativo de esta voluntad de actuación. En el momento del acuerdo de Bolonia, con su énfasis en los beneficios cuantificables y comparables, en la profesionalización, tecnocratización y privatización de las universidades, “*Academy*” es un programa educativo que pretendió trascender la mera creación de crítica institucional, o la exposición de las verdades y realidades ocultas del museo que le daba cabida. En cambio, “*Academy*” se constituyó como un espacio para la reflexión sobre las posibilidades del museo para ser un lugar de posibilidad, donde la gente pueda pensar de modo diferente. El objetivo era trabajar desde lo no visto, marcado, o prescrito, para entrever nuevas oportunidades de aprendizaje conjunto. Este proyecto realizado dentro del marco del museo animó a varios de sus participantes a seguir trabajando en las cuestiones con las que estaban lidiando en un contexto menos regulado, lo que dio lugar a la creación del forum *Summit Non-Aligned Initiatives in Education Culture*, en 2007, donde se pudo poner en práctica el entendimiento de Irit Rogoff de la educación como algo procesual, un espacio de potencial ilimitado que se va conformando al ritmo de sus participantes (2008).

En España hay varias iniciativas orientadas en la línea del llamado giro educativo. *Las Lindes* merece aquí especial mención, pues es un grupo de investigación y acción acerca de la educación, el arte y las prácticas culturales, en el CA2M. Se dedican a establecer colaboraciones a largo plazo con docentes y agentes provenientes del campo del arte y la educación, para construir conocimiento colaborativamente, de manera no jerarquizada. También, un caso sensible respecto al giro educativo es el del MUSAC. Este museo organizó conjuntamente con La Casa Encendida, en 2010, las jornadas *Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual*, cuyo propósito era: “reflexionar sobre procesos de trabajo que activan aprendizajes en todos los ámbitos de la creación: en el producto o proceso artístico, en el trabajo curatorial y expositivo, y en el contexto de las comunidades y de los públicos” (MUSAC, 2011). Se invitó a participar a Irit Rogoff para que hablase del creciente incremento de la importancia conferida al ámbito educativo dentro de las instituciones culturales, y se

presentaron proyectos desarrollados en esta dirección por el mismo MUSAC, tales como “Hipatía”: “Proyecto del DEAC MUSAC con personas del Centro Penitenciario de Inserción Social de León y la artista Virginia Villaplana. Durante el año 2009, la artista comienza un proyecto con un grupo habitual en el Departamento de Educación y Acción Cultural del MUSAC, utilizando la mediabiografía como herramienta. El resultado físico ha sido un libro que documenta todo el proceso de trabajo y en el que se abordan y cuestionan los entramados culturales que sostiene nuestra memoria personal” (MUSAC, 2011). Este programa incluso tuvo una exposición en el museo. No obstante, es muy preocupante que instituciones culturales que se han posicionado en la línea del llamado giro educativo hayan adoptado políticas tales como el despido en 2011 de toda la plantilla educativa del museo. La precarización laboral a la que se han enfrentado sus trabajadoras clama el abismo a menudo existente entre los discursos y las prácticas institucionales en torno a la educación.

Una vez señalada la situación interdepartamental de nuestro área en Es Baluard, de haberla comparado con el panorama en Reino Unido, y de haber revisado las supuestas políticas progresistas de este país desde la aportación de autores que han problematizado las promesas del giro educativo, así como señalado sus dificultades y posibilidades, no quiero dejar de referir un caso práctico de estructuración interdepartamental supuestamente igualitaria y respetuosa con la labor educativa, que tuve la oportunidad de conocer en mi estancia en Reino Unido. El caso de *The Geffrye Museum* me permite exponer las dificultades imbricadas en construir instituciones culturales en las que lo educativo sea una prioridad, a la vez que sustenta la advertencia de Lisa Roberts (1997) de que no es oro todo lo que reluce, ayudándome a relativizar la imagen de Es Baluard como museo tradicional en comparación con las idealizadas y supuestamente brillantes instituciones culturales de Inglaterra.

Un caso paradigmático, aunque no sin problemas: The Geffrye Museum

Un trabajo para la asignatura de audiencias del máster *Museums and Galleries in Education* me dio pie a entrevistar a Alison Lightbown, la directora del departamento educativo de este museo. Las cuestiones que allí emergieron ponen de relieve la advertencia de Duncan y Wallach (2004) de que la estructura interna de la institución museística no es algo sencillo, un todo coherente, sino al contrario, ésta constituye un

complicado entramado articulado por tensiones provenientes de diferentes intereses, posturas y relaciones de poder entre los distintos departamentos y personas integrantes. A esta conflictividad y posiblemente en parte consecuencia de ella, hay que sumar la complejidad resultante del juego de intersecciones entre las diversas tecnologías, funciones y discursos en una misma institución, los cuales entran a menudo en tensión y/o sirven a intereses que no se corresponden con los enunciados. (Miller y Yúdice, 2004).

“The Geffrye is a specialist museum, which explores the home over the past 400 years, particularly of the urban middle classes in England. It has fine collections, beautiful buildings and gardens and a reputation for a high quality education service. It (...) became a fully independent charitable company, limited by guarantee, in April 1991. The Trust is supported financially by grant-in-aid from the Department for Culture, Media and Sport, supplemented by earned income, donations and sponsorship. The principal charitable purposes of the Trust are the advancement of education and other purposes beneficial to the community including the care of its collections, Grade 1 listed buildings and gardens.” (The Geffrye Museum Trust, 2009: 2).

La introducción citada del documento de *The Geffrye Museum Trust* tendría que cambiarse en la actualidad, pues los importantes recortes para cultura impulsados por el nuevo gobierno han calado en este museo, que ha visto reducida la cantidad a recibir del *DCMS* en tres cuartas partes (Artlyst, 2010). Evidentemente, esto supondrá reajustes en la estructura y organización de la institución, pero mi intención es analizar *The Geffrye Museum* en los buenos tiempos, cuando yo lo conocí.

En cuanto a la estructura interdepartamental del museo, significativamente, el *Education Policy and Plan Document* publicado en su página web (*The Geffrye Museum*, 2006) incluye un diagrama del personal, mostrando que hay un número igual de trabajadores en educación que en comisariado y que éstos ocupan la misma posición de poder respecto del director. Esto se me confirmó cuando entrevisté a Alison Lightbown⁴⁵, quien me dijo: “*education is at the heart of the museum. Its importance is not questioned*”. La responsable del departamento de educación me describió al equipo, formado por: el director de departamento de artística, el comisario responsable de la

⁴⁵ Esta entrevista tuvo lugar el 12 de marzo del 2010 en el *Geffrye Museum* y la referenciaré como (Lightbown, marzo, 2010).

exposición en la que se está trabajando, el subdirector, el director, y ella. Alison Lightbown es responsable de considerar las audiencias que la exposición atraerá asegurándose de que son diversas. Mientras que cada exposición está orientada a un grupo en particular, todas deben ser accesibles a todo el mundo, algo que dice se hace posible mediante el trabajo de interpretación y los programas educativos. En cuanto a lo primero, el “contenido” es definido por el comisario y su responsabilidad es editar y revisar, actuar como consultora en términos de accesibilidad (tanto física como psíquica). Ella también coordina y supervisa el desarrollo de tecnologías interpretativas especiales como audioguías, paneles, o interactivos.

De todos modos, no todo es tan positivo en lo que se refiere a la estructura departamental y al aparente gran reconocimiento de que goza el departamento de educación. Primeramente, la financiación es un tema a tener en cuenta (lo era antes, y lo será mucho más ahora). Ya cuando el museo recibía tanto dinero público, aunque había el mismo número de trabajadores en comisariado que en educación, la permanencia del puesto de trabajo del educador dependía de la voluntad de las instituciones que financiaban el museo; uno de los puestos de asistente en educación era financiado por el *hub* (Museum of London, 2010) y éste ha desaparecido. Pero los conflictos no son restrictivos de cuestiones económicas. En la entrevista, Alison Lightbown (Marzo, 2010) señaló que el departamento de educación y el museo en su conjunto no tienen el mismo cometido para hacer de éste un lugar accesible y plural. Cuando tienen que establecerse prioridades (quién usa determinados espacios, qué interpretación tiene que priorizarse, quién tiene acceso a la información en el museo), las tensiones inevitablemente emergen. Ella comentó la necesidad de mejorar la comunicación interdepartamental. De todos modos, a pesar de las dificultades y conflictos señalados, está claro que la gente de educación en *The Geffrye Museum* trabaja desde una buena base; al menos hasta el cambio de gobierno, las instituciones públicas y el museo valoraban y fomentaban la idea de un museo inclusivo.

En cuanto al desarrollo de públicos, el departamento educativo trabaja hacia la inclusividad en dos frentes: la programación de exposiciones y las actividades y proyectos educativos. Respecto a las exposiciones, es representativo que el museo hiciera “*The West Indian Front Room*”, pensada para la comunidad de West Indians, mayoritaria en el área de Hackney, donde el museo está ubicado. Otro ejemplo de su trabajo expositivo en relación con comunidades locales, mencionado por Davis (2007) como una de las iniciativas más remarcables en este área y ampliamente explicado por

Hemming (1997), es “*Chinese homes: Chinese traditions in English Homes*”, en 1992. La comunidad se involucró en todo el proyecto, desde principio a fin, tomando parte en las decisiones no solo relacionadas con aspectos curatoriales sino también decidiendo sobre cartelas, publicidad y marketing. Hemming (1997) explica que, en esta exposición, actuar a través de la colaboración entre diferentes instancias supuso acceder a una gran variedad de perspectivas y constituyó una experiencia enriquecedora para todos los participantes, lo que favoreció enormemente el proyecto. En éste se logró una representación de la otredad más “democrática” y una mayor conciencia de cómo los distintos intereses y posiciones de los participantes informaban sus respectivos puntos de vista.

Para mí, este trabajo es envidiable, pues la estructuración interdepartamental de Es Baluard hace impensable poder llevar a cabo actuaciones orientadas en esta dirección. Lo más cerca que hemos estado de representar a la comunidad en las salas del museo es la exposición de final de proyecto de “Cartografiem-nos”, donde se enseñan los trabajos realizados con las escuelas. No obstante, la muestra no se ubica dentro de las salas del museo, sino en el espacio aparte del auditorio, y tampoco contamos con la colaboración del departamento de artística para lograr un resultado lo más profesional posible.

En lo que se refiere a las actividades y proyectos educativos de *The Geffrye Museum*, éste no es lugar para describir detalladamente el radio de actuación del museo y cada una de sus iniciativas, que son innumerables. Voy a comentar sólo dos de los programas que se han llevado a cabo con colectivos locales. En cuanto al primero, Alison Lightbown (Marzo, 2010) destacó el trabajo realizado con Mujeres Asiáticas. En el departamento de educación se dieron cuenta de que, aunque este grupo era muy numeroso en el área, nunca visitaban el museo. En los últimos 4 – 5 años han desarrollado numerosas iniciativas: un club de jardinería (con otras actividades vinculadas al mismo como días de familia), cuentacuentos, música, etc. Para hacer esto han ido estableciendo alianzas con clubes locales de mujeres asiáticas y con el *Asian Advisory Service* en Hackney.

El segundo trabajo que quiero mencionar es el llevado a cabo con gente joven, con los que se hicieron una serie de jornadas para determinar lo que les podría interesar del museo, lo que éste podía ofrecerles. Los participantes terminaron diseñando un programa de voluntariado, oportunidades para gente con discapacidades para trabajar de forma remunerada, y la creación de un *Youth Panel*, que consiste en un grupo de gente

que trabajan para el museo como consejeros y defensores de su comunidad en diferentes áreas (como embajadores del museo para otra gente joven, programando actividades y talleres, en marketing, haciendo visitas guiadas). A los que llevan a cabo tareas más complejas como revisar planes corporativos para hacerlos más accesibles a los jóvenes se les paga.

Para mí estos dos programas educativos suponen un horizonte por el que luchar en Es Baluard: ser capaces de establecer relaciones estables y duraderas con diversos colectivos, a la vez que hacer que éstos puedan formar parte del museo, participando de su funcionamiento. Hasta el momento, nuestras actuaciones en este sentido han sido demasiado tímidas, pues se reducen a: a) la creación de talleres para jóvenes (con tal de dar respuesta a la demanda de los niños que llevaban años participando en las actividades para familias y que ya se habían hecho mayores pero que querían seguir viniendo), b) la realización de actuaciones sostenidas con grupos de discapacidad intelectual y enfermedades mentales, y c) la creación de talleres de comisariado para que sean las propias familias las que decidan cómo quieren que se muestren sus trabajos en la exposición de final de curso⁴⁶.

Pero volviendo al caso de *The Geffrye Museum*, generar tantos programas necesita de muchos recursos y el tema de la sostenibilidad de los mismos es serio. Ahora la situación es crítica debido a los recortes de dinero público, pero antes este tema ya estaba sobre la mesa, como no podría ser de otro modo cuando 5 miembros del departamento educativo son pagados por el *DCMS* y la mayoría de los programas de largo término que se desarrollan son fundados por el *hub*⁴⁷, en lugar de provenir el dinero de las arcas del museo. Respecto a este problema, Alison Lightbown (Marzo, 2010) sostuvo que las asociaciones o alianzas serán claves para hacer sobrevivir estos programas. Ya está sucediendo que las comunidades consiguen fondos por sí mismas para proyectos que son conjuntamente desarrollados con el museo, como es el caso del *Hackney Family Learning Group* (financiado por el Council local). Otro ejemplo será, probablemente, el *Youth Programme*; Lightbown (Marzo, 2010) espera que la gente joven se auto financie, siendo esto en sí mismo un modo de aprender y desarrollar habilidades, al mismo tiempo que una muy buena contribución al museo.

⁴⁶ Como ya he remarcado, más adelante me ocuparé de forma detallada de cómo trabajamos con las diferentes audiencias y de los programas educativos que realizamos. Ver pág. 154.

⁴⁷ Los proyectos financiados por el *Hub* se enumeran en el *Annual Report (The Geffrye Museum Trust, 2009: 36)*.

Vuelta atrás: nuestra situación interdepartamental en perspectiva

En el caso de *The Geffrye Museum* se ve perfectamente que la estructura interdepartamental de un museo afecta a las políticas de inclusión que se desarrollan y a la mayor o menor participación de las audiencias en éste. De todos modos, no querría caer en un injusto juego de comparaciones según el cual Es Baluard saldría del todo malparado comparado con la situación en Reino Unido que he perfilado. Vale la pena no perder de vista la advertencia de Díaz de que *a menudo* en nuestro territorio:

“La palabra democratización se transforma, entonces en integración. Una integración que reproduce el proceso de elaboración de productos desde sus comienzos y margina al público, al visitante anónimo, de las tomas de decisión. El museo impone su propia visión, no la negocia, no busca el consenso. La democratización o la participación se reducen a entelequias, a bonitas palabras para enmascarar dinámicas impositivas, modos de hacer basados en el viejo mastodonte decimonónico que se erigía como modelo de sensibilidad y articulación identitaria.” (Díaz, 2008:141).

A esto hay que sumar la tesis de Marilyn Goodman (2000) de que la relación entre departamentos de comisariado y educación varía según la tipología de museo, siendo las instituciones de arte contemporáneo de las que sufren de una separación y jerarquización más acuciada entre ambas partes⁴⁸:

“Curiosamente, los museos de arte contemporáneo y los de historia se muestran menos inclinados a incluir educadores en el momento de planificar una exposición. Una de las razones para ello es que el esfuerzo que realizan los comisarios para identificar y localizar objetos originales suele llevarles meses – e incluso años – de investigación y negociación, especialmente si hay que conseguir préstamos de otras colecciones, de coleccionistas privados o directamente del artista. En algunos casos, (...), la idea de incluir educadores en los museos es algo que se les ocurre muy tardíamente, si es que alguna vez llegan a incluirlos. Se otorga una importancia desmedida al contacto

⁴⁸Merece la pena mencionar que la autora sitúa como una honorable excepción a la situación descrita el caso del CGAC (Santiago de Compostela), del que celebra la buena colaboración entre departamentos y el reconocimiento del que goza el área educativa, hasta el punto de que su actualmente exdirector, Manuel Oliveira, ha realizado comisariados.

directo con los objetos originales y se considera a los programas educativos como algo que disminuye el carácter sagrado de la experiencia visual.” (Goodman, 2000:10).

Como ya he señalado, mi intención no es menospreciar la posición institucional del departamento educativo de Es Baluard, por lo cual también es interesante dar cuenta de la ventaja que constituye, en sí, el hecho de poder formar parte de un equipo educativo consolidado dentro de una institución cultural. Nuestra situación cobra automáticamente valor cuando se piensa en la precariedad laboral de muchos de los trabajadores de nuestra área. Autores como Lavado (2009) han señalado el gran número de museos que utilizan empresas externas para encargarse de elaborar sus servicios educativos, mientras que Eneritz López (2009) ha mostrado la precariedad laboral a la que se enfrentan algunas de las educadoras de museos como el Artium, que colaboran con la institución pero no tienen una vinculación contractual. O en palabras de Díaz:

“Lo quieran o no, para realizar más actividades se necesita más personal. Ahora bien, como el personal del museo es siempre exiguo, se recurre a la contratación sistemática de mano de obra barata y desprotegida. En el fondo, se funciona a base de un sutil chantaje; en momentos de precariedad laboral o de eventualidad en las contrataciones laborales, el *o lo tomas o lo dejas* se aplica con insultante cotidianidad. Y los museos no son ajenos a esta dinámica. Becarios, contratados temporales, trabajadores eventuales... La lista es amplia. El poder obtiene pingües beneficios: se olvida de asuntos como la estabilidad laboral, las cotizaciones sociales, las reivindicaciones salariales, el reciclaje y la formación continua del personal; paga, por supuesto, salarios más bajos; y consigue, en apariencia, resultados equiparables a los que podría lograr con un equipo más especializado y estable. Y sabe que, ante cualquier conflicto, el recambio de la mano de obra está asegurado. Con una pirueta auto justificativa, además: está ofreciendo posibilidades de trabajo y formación especializada a una parte de la legión de desempleados.” (Díaz, 2008: 28).

Estabilidad laboral aparte, también es justo evidenciar que si bien nuestra área se halla en el usual lugar relegado a la transmisión de un discurso institucional en cuya construcción no tenemos derecho a participar, desde el sitio que se nos ha asignado hemos podido ir creciendo, de hecho, a un nivel insospechado. Un ejemplo de ello es la

inicial imposibilidad de generar publicaciones sobre nuestro trabajo, que Aina expresó en la entrevista que le hice en 2006:

“Sabem que ma (0,1) que mos costarà molt:::, per fer una publicació de lo que estam fent. Aquí sí que no, ja entres:, és un altre registre on es museu s’ha de fer conscient i ha d’haver-hi una voluntat per part des museu i una valoració de que això que estam fent té un sentit. Això mos costarà infinitament més (0,1) que fer ses activitats. Perquè ses activitats ni saben de què van, i en canvi fer una publicació costa doblers. I per què t’has de gastar es doblers amb una cosa que ells te diràn no durà enlloc?. (...). Perquè si que aquí entra sa reflexió per part des museu (0,3) de que és més sectari, si els hi pareix correcte, si sa línea des museu. Hi ha aquest conflicte entre sa línea nostra i sa línea des museu. Perquè ells no se plantejen, es museu no, és igual lo que facem mentres no costi massa. Mentres no doni problemes, mentres no::.” (Aina Bauzà, entrevista 2006).

Un curso más tarde de que tuviera lugar esta entrevista empezamos con “Cartografiem-nos”, que con el tiempo fue alcanzando un reconocimiento institucional fuerte, y que hizo que la dirección entendiese el beneficio que este proyecto le reportaba al museo, accediendo a realizar una publicación en 2010, (coordinada por Aina Bauzà – aunque ya no trabaja en el museo – y en la que participamos todos). Además de “Cartografiem-nos”, también se publicó un libro sobre las jornadas de educación en museos “Pràctiques dialògiques: interseccions entre la museologia i la pedagogia crítiques” (2007), lo que de algún modo reconocía la importancia de la labor del departamento y una profesionalización de nuestro sector⁴⁹. Así pues, se nos han ido concediendo espacios antes vetados.

⁴⁹La importancia de poder publicar no debe desestimarse, pues, como señalan Aida Sánchez de Serdio y Eneritz López en su texto “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los Departamentos de Educación y Acción Cultural” (2011): “Es difícil encontrar algún DEAC con tiempo, recursos y legitimidad institucional suficientes como para llevar a cabo investigaciones y editar publicaciones de reflexión y debate con los mismos medios de que disponen otros departamentos museísticos.” (Sánchez de Serdio y López, 2011: 211). En este artículo las autoras nos mencionan a nosotros, las Fundació Pilar i Joan Miró de Palma, el Museo Patio Herreriano y el MUSAC como honrosas excepciones a la regla.

¿Cuestión de formación?

“Los primeros DEAC estaban compuestos, además de por docentes, por "equipos de monitores, voluntarios o becarios, personas con cualquier tipo de remuneración más o menos irregular", y además muchas de estas plazas estaban ocupadas por personal sin una cualificación específica puesto que "no era fácil contratar a licenciados que en el plazo de unos meses podía llevar a pleito a la administración en demanda de unos contratos fijos y de unas remuneraciones justas". La precariedad y provisionalidad provocaron que estas pocas plazas no se consolidaran y que con el tiempo se perdieran muchos educadores pioneros de esta etapa. Algunos volvieron a sus centros educativos, pero otros pasaron a desempeñar tareas de responsabilidad o se integraron en otros departamentos del museo, como los de conservación. Para muchos, el trabajo en los DEAC fue, pues, sólo un paso hacia posiciones más privilegiadas. Una vez en sus nuevos cargos, los antiguos educadores perdieron su relación orgánica con el colectivo. Este movimiento, que todavía es frecuente en la actualidad, produce una descapitalización así como una pérdida de consolidación institucional de los departamentos educativos, lo que explica en parte su falta de reconocimiento.”

(Sánchez de Serdio y López, 2011: 206).

En este apartado sobre el Departamento de Difusión Cultural he querido incluir una sección sobre la formación que debe tener un educador de museos según Aina Bauzá y Cristina Ros, viendo esto en relación con el estatus que se otorga a esta figura dentro de Es Baluard. Pero nuestra historia no es única, sino que hay que conectarla con la situación en el contexto español. Durante la revisión bibliográfica que he realizado acerca de la profesionalización de los educadores de museos, he detectado varias cuestiones problemáticas que me gustaría tratar a continuación, antes de abordar el caso concreto de Es Baluard. Te sugiero, lector, que establezcas puentes entre las mismas y las particularidades de mi caso, que abordaré posteriormente.

Paradoja 1: educador – monitor - educador... ambos, uno sólo, o depende...

Juan Luís Ravé, del Gabinete pedagógico de Bellas Artes de Sevilla, reivindica en su texto “Educación en el museo” (2006) la necesidad de profesionalización de actividades educativas y de los educadores de museos, a la vez que defiende como una

de las vías de actuación posibles la utilización de monitores en tales actividades. Esta actitud no es poco frecuente, sino que aparece repetidamente en publicaciones de educación en museos. Así, la coordinadora de programas públicos del Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid, M^a Dolores Ramírez (2006) explica cómo uno de sus mejores programas – según ella –, los cursos de verano de 15 días, son llevados a cabo por “monitores con formación científica”. En el artículo se da a entender que el diseño de estos cursos corresponde al equipo del museo mientras que la función de los monitores:

“El papel de monitores resulta clave para el desarrollo del programa, por lo que procuramos una selección cuidadosa y una formación previa. Teniendo en cuenta que su papel de mediadores de conocimiento científico, valoramos más el aspecto humano y la capacidad de comunicación y animación de grupos y de transmisión de actitudes positivas que los conocimientos específicos.” (Ramírez, 2006: 65).

Por otro lado, José Guirao, director de La Casa Encendida, mete en el mismo saco a monitores y educadores, sin preocuparse por aclarar si existe o no alguna diferencia entre ambos:

“En su condición de centro de formación no reglada, La Casa Encendida busca una aproximación al mundo infantil y juvenil desde nuevos enfoques que incluyen, habitualmente, la experimentación, el pensamiento crítico y la participación dinámica de los asistentes. Se persigue la presencia activa del público infantil para construir, apoyado por monitores, educadores y profesionales de la animación, sus propias representaciones del mundo.” (Guirao, 2006: 85).

Si se usan monitores para desarrollar las actividades de las cuales los museos están más orgullosos y para realizar tareas harto arduas como el fomento de la capacidad crítica, entonces no puedo más que entender que: a) el término “monitor” se está usando de forma intercambiable con el de “educador”, (con lo que se está rebajando la figura profesional de este último), y/o b) se considera que lo realmente importante de una actividad es su diseño y no su puesta en práctica.

Paradoja 2: hacer... hablar...

Cuando leí el nº 6 de la revista *mus-A, El museo y los niños* (2006), me llamó la atención el hecho de que en todos los artículos presentados se hablaba desde la gestión del departamento educativo. Sólo en el artículo de Miguel Romero y Macarena Ventosa, responsables de educación del Museo Picasso de Málaga, salía representada la voz de la educadora. De todos modos, se trataba de un diálogo entre ésta y los educandos que se había colocado en el texto para ejemplificar la “metodología educativa” que seguía el departamento a la hora de diseñar los programas. Así, salvo algunas excepciones⁵⁰, normalmente existe una separación neta entre quien “habla” y quien “hace” en los departamentos de educación que deja entrever una escisión dentro de los mismos; hay quienes gestionan y quienes practican. Esta división es preocupante no sólo de cara a lo que tendrá que entenderse por la “formación” necesaria para la profesionalización en nuestro sector sino por cuanto pone difícil llevar a cabo una labor en educación en la que “teoría” y “práctica” se retroalimenten mutuamente.

Paradoja 3: saberes legitimadores, saberes útiles

“¿Qué necesita un museólogo? Y diría que lo que más precisa es una sólida formación de generalista en el ámbito de los museos y el patrimonio, complementada con algún nivel de especialización dentro de ese campo – administración, colecciones, público –, por más que se diga que lo que los museos y demás instituciones patrimoniales tenderán a pedir con el tiempo perfiles lo más técnicos posible. En contra de una formación generalista irá posiblemente una tendencia coyuntural del mercado y una auto-limitación de la capacidad de incidencia profesional al reducirse los campos de intervención del museólogo.” (Ballard, 2002: 12).

Gente influyente como Josep Ballard considera la formación en educación como un campo de especialización dentro de la formación en museología. Que este posicionamiento es algo generalizado queda confirmado en artículos como los de Carrión (2007), en los que se hace un repaso por los programas de formación en el

⁵⁰ En el marco teórico ya he mencionado a algunas educadoras que reflexionan y hablan críticamente de las prácticas que desarrollan en su trabajo cotidiano. Ver pág. 26.

ámbito de museos que se han venido desarrollando en España desde los años 80, y en donde queda reflejada la precariedad de la oferta formativa relativa a estudios específicos sobre el área de educación:

“Así, los programas relacionados con la didáctica del museo, que comenzaron a ofertarse en los años noventa ante la escasez de profesionales formados en la difusión del Patrimonio (Tassara, 2001), y que supusieron la aparición de programas como el de "Educador de Museos y Centros Afines" (Universidad de Girona); el "Posgrado de Educador de Museos" (Universidad de Zaragoza-Facultad de Huesca) o el "Diploma de Museos y Educación" de la Universidad de Barcelona, que más tarde cambiaran sus denominaciones y se transformarán al menos parcialmente, sus contenidos. Frente a ello, aumentan formaciones orientadas al planteamiento expositivo (13), seguidos por los grandes cursos de Museología General (7), temática específica del centro (6), gestión general de museos (3) y didáctica aplicada (9).” (Carrión, 2007: 41- 42).

Teniendo en cuenta, en primer lugar, la ya comentada supeditación de los departamentos de educación a los de artística (he mencionado que éstos son entendidos como medios, no funciones del museo), y en segundo lugar, las habituales fricciones entre ambos, ocasionadas por conflictos de visiones e intereses (Roberts, 1997), no puedo dejar de sospechar las inconveniencias de la inserción de la formación educativa dentro de programas generalistas de museos. ¿No será ésta una forma de seguir relegando la educación al discurso hegemónico e institucional, y de fomentar en quienes realicen estos programas de estudio una actitud “colaboradora” y poco “crítica” o “re-constructiva”? Esto me lleva a pensar que, en materia de formación, hay saberes “legitimadores” que no tienen por qué ser los que al educador le sean más “útiles” (si quiere posicionarse y trabajar desde el ámbito, por ejemplo, de las pedagogía radicales).

“One of the difficulties for museum educators is that their practices reach on the one hand into the World of museums and on the other into the World of education. Neither of these worlds knows much about the other, with the consequence that neither fully understands the work of the museum educator.”

(Hooper Greenhill, 1987, citada en Heyburn, 1992. En Woollard, 2006: 216).

En su artículo “*The Unsettled Profession*”, Vicky Woollard (2006) da cuenta de que en Reino Unido se ha reconocido que si las instituciones culturales definen su función como centros de aprendizaje permanente para el conjunto de la sociedad, entonces se hace imprescindible que éstas sean capaces de elaborar programas educativos de mayor calidad, para múltiples colectivos, con sus distintas necesidades. Para esto es indispensable reconocer que quienes se dedican a la educación tienen necesidades formativas específicas, que deben alimentarse con programas de formación específicos. La autora menciona la influencia que tuvo a este respecto el informe *The Uncertain Profession: Observations on the State of Museum Education in Twenty American Art Museums* (Eisner y Dobbs, 1986), en el que se recomendaron una serie de iniciativas para trabajar para la construcción de la educación en museos como una profesión reconocida y competente, entre ellas: escuelas de verano (desarrolladas por el Getty Center for Education in the Arts), manuales de teorías y prácticas de educación en museos, conferencias, seminarios, investigaciones... Vicky Woollard también habla de los programas de postgrado específicamente sobre educación en museos ofertados en Reino Unido y Estados Unidos, señalando la problemática de que en la mayoría de programas de máster la educación es o bien relegada a un área optativa o bien constituye sólo una de las ramas que se trabajan.

Tuve la oportunidad de comprobar personalmente cuán escasa es la oferta en educación en museos dentro de programas de máster cuando estaba solicitando las becas de “La Caixa” para estudios de postgrado en el extranjero. Los resultados de mi búsqueda de opciones en Estados Unidos y Reino Unido de programas que reunieran en su título “educación-arte-museos” pueden contarse con los dedos de una mano. Por eso, cuando me concedieron la beca de Reino Unido tuve claro que mi primera opción, incluso por encima de Leicester, era el *MA Museums and galleries in Education*, dirigido por Pam Meecham, que se cursaba en el *Institute of Education* – significativo, pensé –, de la Universidad de Londres. De hecho, este programa es citado por Vicky Woollard como ejemplar en nuestro ámbito en todo Reino Unido. A pesar de esto, el máster me decepcionó en cierta medida, y eso tiene que ver con el título que he puesto a la paradoja 3: saberes legitimadores-saberes útiles.

En el máster me hablaron de audiencias, políticas públicas para la inclusividad, relaciones interdepartamentales, teoría postmoderna generalista dentro de la que enmarcar cuestiones museológicas, arte contemporáneo... Tuve la oportunidad de conocer a profesionales del campo que son “top ten”, lo que se supone me daría

contactos... El máster era profesionalizador, en tanto que proporcionaba un título para buscar trabajo así como herramientas y recursos para desenvolverse en el mundo laboral. ¿Pero y la educación? ¿El análisis de la práctica? Cuando me concedieron la beca pedí una excedencia de dos años porque mi intención era salir al extranjero a realizar un máster de nueve meses y luego aprovechar todo lo aprendido para nutrir mi tesis, que escribiría durante el tiempo restante. Pero en Londres me enseñaron poco sobre educación. Fue como entrar en el mismo campo desde una perspectiva totalmente diferente; aprendí mucho, pero mis nuevos conocimientos no me ayudaban a resolver los problemas que planteo en este documento, relativos a las prácticas educativas que realizamos en Es Baluard. El lector notará que casi todos los aprendizajes de Reino Unido que rescato a lo largo de la tesis tienen que ver con cuestiones de “políticas” o de “funcionamiento a nivel estructural” de otras instituciones. Las problemáticas relativas a cuestiones pedagógicas que aparecerán – y que me han sido muy útiles – las abordé a través de la estancia que realicé en la *Whitechapel Gallery* y por el tema de mi *dissertation*, no porque formaran parte del currículum oficial del máster.

Mi desencanto con el máster me devuelve a la paradoja 2: ¿por qué la formación que da trabajo en un departamento educativo contempla la gestión pero no las prácticas con colectivos? Los saberes que supuestamente deben de legitimar a alguien para ocupar una buena posición en un departamento de educación y para dar credibilidad al mismo dentro de la institución museística no son – o no son sólo – los que en nuestra área han de ponerse en funcionamiento. La jerarquización de saberes que se observa en los programas de formación explica y refuerza esa distinción que ya he anotado entre los que dirigen y hablan por un lado, y los que hacen y aplican por el otro. ¿Es que sólo son importantes las políticas de actuación? ¿Es que sigue siendo un programa mal desarrollado interesante sólo por el hecho de haber sido planteado en una buena dirección? A menudo opera implícitamente una jerarquización en el mismo seno de los departamentos de educación, lo que hace que cuando se habla de formación se piense sólo en un aspecto de la misma o que cuando alguien dice “educador” se refiera sólo al que trabaja en salas pero no al conjunto del departamento.

La cuestión de la formación del educador en Es Baluard

Aina Bauzà considera que un departamento de educación debe estar conformado, al menos, por licenciados en Historia del Arte y Bellas Artes. La formación en pedagogía y museología también es importante y por ello se promueve la preparación de los educadores mediante la asistencia a cursos de formación. Algunos casos han sido las *Jornades de debat Art i Educació en la era de la societat de la informació*⁵¹ y las jornadas *Art, Educació i Museus*⁵². Aquí resuena el argumento de Gemma Carbó y Mireia Mayolas (2005) de que para que el educador gane reconocimiento en la institución y sea capaz de promover una práctica educativa de calidad es necesaria una formación teórica sólida e interdisciplinar; en el campo en el que trabaja, en pedagogía, en museología y en patrimonio. No obstante, resulta pertinente recordar que, para ser justos, el grado de preparación del educador debería verse correspondido con sus condiciones laborales. De lo contrario, este discurso de la necesidad de tener educadores potentes y cualificados con tal de lograr el reconocimiento de su perfil profesional, coloca a quienes lo pronuncian en una posición ética, cuanto menos, dudosa.

De las declaraciones de Bauzà en torno al funcionamiento del equipo y las virtudes que debe tener un educador, destacan la necesidad de vincular teoría y práctica y de trabajar mediante la discusión constante entre los miembros del departamento.

“Si sa persona que està cada dia amb ses escoles, amb ses visites no pot parlar és impossible d’arribar, crec [a realitzar programes y prácticas educativas de calidad].”

(Aina Bauzà, entrevista 2006).

Por otro lado, Sebastià Mascaró pone énfasis en el tipo de relación que el educador traba con los grupos: “Jo pens que és un aprenentatge mutu, que no només ensenyes sinó que aprens moltes coses, i és un intercanvi” (Entrevista al departamento, 2010). Todas estas características señalan una concepción del educador que va más allá de la figura meramente transmisora o didacta y que apunta hacia el profesional reflexivo (Padró, 2000).

⁵¹ Estas jornadas tuvieron lugar en Caixa Forum el 1 y 2 de abril de 2005.

⁵² Este curso tuvo lugar en la Fundació Pilar i Joan Miró entre el 7 de febrero y el 21 de marzo de 2006.

En cuanto a lo que Cristina Ros considera que debe ser la formación del educador, lo que me manifestó cuando la entrevisté no desentona con lo dicho hasta el momento:

“Per a un museu dedicat a l’art modern i contemporani com Es Baluard, en primer lloc l’educador/a ha de tenir uns coneixements d’història de l’art i un interès evident per l’art contemporani, per conèixer els artistes i sobretot els recursos que aquests artistes fan servir en la seva expressió. Després diria que, apart dels coneixements artístics i també pedagògics, la persona que treballa l’educació ha de tenir una actitud determinada, una gran capacitat d’escoltar i també d’estimular. Escoltar perquè ha de fomentar la capacitat d’expressió dels usuaris del museu, fomentar que aportin la seva visió i opinió.

També és molt important que estigui a l’aguait dels programes educatius contemporanis especialment en el corrent de la pedagogia crítica que és la que majoritàriament aplicam al museu.

Un educador o educadora ha de propiciar experiències tant o més que compartir coneixements. D’aquí la importància que sigui una persona estimulante, a més de respectuosa amb tots els usuaris, tinguin l’edat o els coneixements que tinguin.”

(Cristina Ros, entrevista 2009).

No obstante, es importante señalar algunas cuestiones. Si bien Cristina Ros considera que un educador debe tener conocimientos tanto de Historia del Arte como de Pedagogía, establece como primordial – “en primer lloc” – la primera disciplina (¿que entonces sería el saber legitimador?). La directora menciona los conocimientos pedagógicos posteriormente, pero no especifica en qué consisten. En lugar de esto, Cristina Ros pasa a hablar de la necesidad de que el educador tenga una determinada “actitud” y “capacidades”, lo que desplaza el foco de interés en torno al perfil profesional del educador del aspecto académico al menos formal de las habilidades y disposiciones, las cuales se adquieren y desarrollan de forma más difusa. Así, se deja entrever que los conocimientos en pedagogía se obtendrían desde la práctica de la profesión, algo que termina de confirmarse cuando la directora habla de “estar a l’aguait” de los programas educativos contemporáneos. Esta expresión denota una

actitud de seguiment de lo que acontece en nuestra área de forma no sistemática o estructurada⁵³.

A veces el grado de reconocimiento de la figura del educador no es tanto una cuestión de formación ni del tipo de valoración de que goce la profesión a nivel institucional, sino algo mucho más profano. Eva Cifre insiste en que hemos conseguido cierto reconocimiento a nivel interno, debido esto a la personalización de la tarea que los compañeros de otros departamentos ven que Sebastià y yo (o Mar) realizamos a diario.

EVA: O com] se l'ha de considerar. Com un professional m::, més que necessita una formació, (0,3), molta formació. (0,1). A veure, jo penso que igual, o:, això que de vegades diuen de que "es monitor", no? O es "no sé què", pues,

SEBASTIÀ: Sí.

EVA: que està vist com, bueno, "s'al·loteta", que no li diu ni siquiera "al·lot". "S'al·loteta" que ara durà es grup, farem una volteta, pegarem quatre bots, mirarem no sé què,

SEBASTIÀ: Que guarda es [nins.

EVA: Pa]reix que ho pot fer qualsevol, [no?

SEBASTIÀ: No].

EVA: I que no hi ha... (0,1). Jo crec que ara a lo millor, ja, noltros a nes nostro cas... Perquè ja no és un educador, o un monitor:, ja és en Sebastià o na Irene, i vos coneixen a nivell des companys, [ja...

AINA: Hem] aconseguir desterrar sa paraula monitor...

EVA: Exacte.

AINA: Ja fa molts d'anys que [no existeix.

EVA: Exacte].

AINA: Ningú ja la diu. [Ho hem aconseguir.

EVA: (???) a nes nostro museu] no ho diuen. Eh::, a lo millor aquest nivell sí que ja, (0,1), hi ha una valoració a aquest nivell, [no? (???????)].

⁵³ De todos modos, es importante remarcar aquí que, a pesar de esta jerarquización de disciplinas de conocimiento implícita en las declaraciones de Cristina Ros, desde dirección se han apoyado algunas iniciativas para nuestra formación pedagógica, como el proyecto de la Euroregión para trabajar con personas con discapacidad intelectual y enfermedades mentales, que se inició en 2008 dirigido por el Centre d'Art La Panera, junto al Cedan y *Le CRAC*.

SEBASTIÀ: Sí, sí. És vera. Es una cosa que ha evolucionat], és lo que deies un poc tu.
(Entrevista al departamento, 2010).

Programas educativos

Carol Duncan (2007) expone que las instituciones culturales son espacios rituales donde se induce al visitante a actuar de un modo concreto y donde el objetivo último es que éste absorba un determinado discurso, que va más allá de las obras que allí se observan. Según esta autora, en los museos de arte modernos:

“La contemplación estética es una experiencia profundamente transformadora, un imaginario acto de identificación entre el observador y el artista. Para conseguirla, el observador "debe traspasar la imagen propuesta por el artista, penetrar en su intención, pensar con su mismo pensamiento, sentir con sus sentimientos". El resultado final de este ejercicio es una emoción intensa y felicísima, un placer sobrecogedor y "absolutamente serio" que contiene una profunda revelación espiritual.”

(Duncan, 2007: 36).

Por suerte, la función ritual no es la única del museo; la labor educativa permite a los visitantes tener una experiencia distinta a la que tendrían acudiendo solos a las salas. Eilean Hooper-Greenhill (1994) explica que en Reino Unido el trabajo en educación se intensificó en los años 80, momento en que las instituciones culturales se preocuparon por atraer un mayor número de visitantes y por conseguir una diversidad de público más amplia, (a la vez que se cuestionaba la jerarquización entre los departamentos curatoriales y de educación, como ya he abordado anteriormente); se estaba realizando una “desescolarización” de la educación en museos⁵⁴. No obstante, irónicamente, el giro hacia la educación y la conciencia de la importancia de trabajar con las audiencias coincidió con una reforma curricular que enfatizaba aprender en

⁵⁴ Este movimiento para la “desescolarización” aún estaba vivo durante mi estancia en Reino Unido, durante el curso 2009-10. Tuve la oportunidad de asistir a los congresos *Deschooling society*, (organizado conjuntamente por la *Hayward Gallery* y la *Serpentine Gallery*, y que tuvo lugar el 29 y 30 de abril de 2010), y *From the Margins to the Core* (que tuvo lugar en el *V&A* durante el 24, 25 y 26 de marzo de 2010). Si bien en el primer caso la centralidad de esta temática es obvia, en lo que respecta al segundo, la problemática que aglutinó todas las ponencias fue cómo realizar políticas de trabajo con audiencias que fomentasen la diversidad y respondiesen a la multiplicidad y disparidad de necesidades de las distintos públicos del museo, incluso de sus no-públicos. Por tanto, este congreso también se centraba en formas de actuación educativa más allá del marco escolar.

lugares, desde evidencias primarias y a través de la experiencia, lo que fomentó el interés de las instituciones de educación formal por visitar museos. En España, a finales de los 80, también tuvo lugar una desescolarización de la sociedad:

“El público al que estos profesionales [de la educación] han venido prestando tradicionalmente más atención al menos inicialmente ha sido el escolar, al que se atendía sobre todo por medio de programas pedagógicos y material didáctico. Con ello se reafirmaba el papel educativo del museo entendido como apoyo a la enseñanza académica. A ello contribuyó también en alguna medida que los educadores fueran profesionales traídos del mundo docente y más inclinados por ello al niño y a su proceso de aprendizaje formal que hacia la comprensión de la peculiaridad del lenguaje expositivo (...). Como consecuencia de esta inflación docente y el subsiguiente predominio del visitante escolar, en los años ochenta se produce una reacción por "desescolarizar" el museo a beneficio de una mayor atención a los problemas de comprensión del visitante adulto.”

(García, 1994: 58. Citado en Sánchez de Serdio y López, 2011: 207).

Como sostienen Aida Sánchez de Serdio y Eneritz López (2011), decidir con qué audiencias trabajar es una cuestión política; los museos se ven abocados a sopesar constantemente cómo conseguir un balance adecuado entre la cantidad de visitantes (mediante la realización de programas de difusión ofertados como “servicio”) y la calidad de algunas iniciativas (por ejemplo, mediante el trabajo con colectivos específicos y desarrollo de pedagogías radicales).

Trabajar con audiencias en Es Baluard

En nuestro museo se empezó ofertando una programación para educación formal (visitas guiadas y talleres)⁵⁵, familias (talleres para niños de 6 a 12 años), y otros grupos que quisiesen venir (mayores, discapacitados físicos y/o psíquicos, enfermos mentales, entre otros). Con el tiempo se ha ido estrechando la relación con algunos de estos colectivos, de manera que hemos podido detectar demandas que no estaban cubiertas.

⁵⁵ El año de apertura del museo, en 2004, se comenzaron a ofrecer actividades educativas a partir del mes de febrero, y éstas consistían en visitas guiadas. No fue hasta el curso escolar 2005-06 que se introdujo la modalidad taller.

Así, y como ya he explicado, nos dimos cuenta de la cantidad de hermanos pequeños que tenían los niños de 6 a 12 años que venían a los talleres familiares y terminamos realizando otras actividades para los más pequeños. También percibimos que había niños que ya eran jóvenes y resolvimos ofrecer un taller anual para éstos, que por primera vez vendrían solos al museo. Establecer un contacto continuado con algunos de los colectivos con los que trabajamos no sólo nos ha servido para conocer mejor la “demanda” sino, también, para desarrollar formas de relación con los grupos que nos permitan trabajar mejor.

Nuestro interés por colaborar con colectivos que necesitan apoyo para su integración social nos ha llevado a operar, desde 2008, en red con otros museos de la euroregión, con tal de abrir líneas de investigación para trabajar con educación especial y salud mental. Además, desde el 2009 se lleva a cabo el programa “Arte Contemporáneo en el Hospital”, a través del cual se pretende establecer una red de investigación y trabajo entre instituciones culturales y hospitalarias, con el objetivo de aproximar el arte contemporáneo a aquellas personas que se encuentran hospitalizadas. También, a partir de la experiencia con el CP Verge de Lluç, a través del programa “Cartografiem-nos”, entramos en contacto con el colectivo de la tercera edad. A raíz de esto hemos desarrollado, en 2011, todo un programa de actividades y talleres. Es importante remarcar que este “crecimiento” en nuestro compromiso por trabajar más y en mayor profundidad con instituciones sociales y hospitalarias ha acontecido de forma “orgánica”. Ha sido poco a poco que hemos pasado de contactos esporádicos a establecer vínculos estables con los diversos colectivos. Este tipo de colaboraciones necesitan más que de una base teórica o una proposición política. Ganarse la confianza mutua, entenderse y compartir objetivos y expectativas se cuecen a fuego lento.

Además, hemos encontrado formas de trabajar con grupos de primaria de manera más profunda y más allá del marco curricular. “Cartografiem-nos” es el programa mediante el cual hacemos esto, y por ello constituye el contexto principal desde donde elaboro las reflexiones sobre mi práctica como educadora. Pero antes de centrarme en éste, quiero abordar los programas de carácter más general que llevamos a cabo en Es Baluard.

Visitas y talleres

En lo que se refiere a las vistas guiadas y talleres que ofrecemos para grupos de educación formal, en el dossier para profesores que he colocado a modo de ejemplo⁵⁶ puede observarse que la actividad está explicada a partir de la separación de objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales, etc.), desarrollo de la actividad... Nuestra intención es facilitar el trabajo “burocrático” a los docentes que quieran venir al museo, los cuales tendrán que justificar la utilidad de la visita en base a estos criterios curriculares. Sabemos el uso que los centros de educación formal hacen de las instituciones culturales y nuestro deseo de adaptarnos a sus necesidades es proporcional al compromiso del departamento de educación de traer grupos de escolares al museo.

En las visitas y talleres intentamos desarrollar prácticas educativas lo más completas que sea posible; es por ello que planteamos actividades iniciales y posteriores a la visita al museo⁵⁷, que deberán de servir para profundizar y conectar los contenidos de la visita con lo que se está trabajando en el aula. De este modo, seguimos las recomendaciones realizadas por la investigación para el *UK East Midlands Museum Hub* (Black, 2009), donde se aconseja que en programas educativos con escuelas se ponga énfasis, entre otras, en: la continuidad de las actividades realizadas en el museo más allá del mismo, la conexión de las mismas con el currículo escolar, y la colaboración con los docentes que traen a los estudiantes con tal de adaptar la visita a las distintas necesidades⁵⁸.

Acerca del contenido de los programas educativos. La cuestión de qué trabajar con los grupos que vienen al museo no puede dissociarse de las problemáticas más generales que afronta todo educador de museos en la contemporaneidad. Como explica Lisa Roberts (1997), establecer contenidos es algo complejo en un momento en que la autoridad de las instituciones culturales para producir discursos hegemónicos ha sido cuestionada y en donde se ha cambiado la conceptualización del visitante, que ahora es activo y cuyos saberes, intereses e interpretaciones han pasado a tener un lugar legítimo en la producción de discursos, incluso llegando al extremo de caerse en un relativismo

⁵⁶ Ver el anexo: Visita Taller para Secundaria, pág. 433.

⁵⁷ En el ejemplo del anexo no se verá una actividad a realizar posteriormente a la visita al museo. Ésta se ha suprimido al comprobar que la realización de la misma no se daba salvo en excepciones.

⁵⁸ Esto no queda reflejado en el dossier de profesores pero sin duda lo hacemos. Antes de la visita los docentes vienen al museo a recibir la maleta educativa que les ayudará a preparar la venida al museo (ésta contiene el dossier para profesores y material educativo) y hablamos con ellos de cómo plantear la sesión, de si el grupo tiene alguna necesidad específica, o de si es conveniente modificar alguna temática para adaptarla a sus intereses.

total, en un “todo vale” acerca de la producción de significados. El objetivo de elaborar programas para trabajar con los públicos ya no debe ser transmitir información sino construir interpretaciones, negociando constantemente entre los significados del museo y los de los propios visitantes. Esto no es tarea sencilla.

En el diseño de nuestros programas educativos tenemos un marco de referencia que seguimos, algunas veces de forma más consciente, otras de forma más intuitiva. Aquí resulta útil referir las características que Juliet Moore y Suzan Hazelroth (2003) explican conforman la educación posmoderna en museos; luego conectaré algunas de las mismas con iniciativas que en Es Baluard hemos llevado a cabo.

“Museum educators who accept challenges identified by postmodernism should participate in the rethinking of their missions of their institutions and in the identification of the modernist mythmaking constructions that permeate the museum’s exhibitions, publications, and programmes. As a preliminary stage towards effecting change, educators need to define which cultures are they representing, and acknowledge the cultural messages communicated by their institutions. With such processes of deconstruction, educators can support the creation of programmes and spaces, both intellectual and physical, where the diverse and alternative practices and knowledges can be nurtured. They can foster the development of non-hierarchical, dialogic programmes (assuming the participation of the public) that encourage the public interpretation and reflection and allow multi-faceted histories to be constructed.” (Moore y Hazelroth, 2003: 199).

Juliet Moore y Suzan Hazelroth hacen referencia a las características de un currículo de la educación posmoderna enumeradas por Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003), las cuales son: el trabajo a partir de las narrativas locales, la visibilización de relaciones poder-saber, la deconstrucción, y el análisis de la multiplicidad de significados que puede tener un producto cultural⁵⁹. Uno de los objetivos que también se tienen desde un enfoque posmoderno de la educación en museos es lograr lo que Margaret Lindauer denomina “*the critical museum visitor*”,

⁵⁹ La autora también menciona la crítica realizada a dicho enfoque por Aranowitz y Giroux (1993), quienes sostienen que éste peca de un excesivo énfasis en la interpretación de los productos culturales, en lugar de reparar más en la relación que los sujetos guardan con los mismos y en la experiencia pedagógica que de aquí podría derivarse. No obstante esta crítica, la categorización enumerada es útil para mencionar algunos puntos guía que seguimos desde el departamento de educación para trabajar desde el marco de pensamiento contemporáneo en lo que respecta a la educación.

quien: *“notes what objects are presented, in what ways, and for what purposes. She or he also explores what is left unspoken or kept of display. And she or he asks, who has the most to gain or the most to lose from having this information, collection, or interpretation publicly presented?”* (Lindhauer, 2006: 204). También, como sostiene Eilean Hooper-Greenhill (1999), las repercusiones del giro hacia la posmodernidad de cara al modo en que los museos trabajan con los públicos no se limitan a una nueva conceptualización del visitante como sujeto activo y particular, sino que han alcanzado también el ámbito de las teorías del aprendizaje que se barajan en los departamentos de educación; hemos pasado de seguir teorías de la conducta a adoptar las tesis construccionistas:

“George Hein has pointed out how theories of education are composed of theories of knowledge (epistemologies) and theories of learning. A positivist, or realist, epistemology understands knowledge as external to the learner, as a body of knowledge absolute in itself. Knowledge is defined as that which can be observed, measured and objectified. A constructivist epistemology, on the other hand, understands knowledge as constructed by the learner in interaction with the social environment. Subjective interpretation can not be avoided; it is about of what knowing is about. Behaviourist learning theory understands learning as the acquisition of facts and information in an incremental way, while constructivism sees learning as the selection and organisation of relevant data from cultural experience”.

(Hooper-Greenhill, 1999: 68).

A lo largo de los años que he trabajado en Es Baluard, ha habido numerosas actividades en las que hemos practicado algunas de las ideas que acabo de exponer. Para empezar, el ya citado taller sobre Miquel Barceló (donde intentamos deconstruir el mito del artista) o las visitas en salas (cuando por ejemplo ponía de relieve el énfasis en un determinado tipo de arte en detrimento de otro). A veces hemos aprovechado polémicas que envuelven exposiciones como las de Mapplethorpe⁶⁰ – en este caso concreto acerca de si sus obras son arte o pornografía –, con tal de reflexionar sobre los criterios subyacentes en cada una de las distintas opiniones pronunciadas al respecto, viendo la multiplicidad de interpretaciones que puede tener un mismo objeto. Para los talleres familiares, Aina Bauzà siempre tuvo predilección por escoger proyectos de artistas que

⁶⁰ La muestra tuvo lugar entre el 12 de marzo y el 17 de mayo de 2009.

tuviesen una mirada crítica y analítica acerca del museo y todo lo que le envuelve, algo de lo que constituyen ejemplos talleres como: “Has imaginat alguna vegada quantes altres coses es poden col·leccionar?”, de Jordi Boldú, o “Fer de públic no és tan fàcil”, de Crhistian Añó y Lúdia Dalmau. En alguna ocasión nos hemos atrevido incluso a realizar comisariados intromisivos, haciendo que las familias creasen historias tejidas a partir de retales propios – representados mediante fotografías – y obras de una exposición, que relacionaban-enlazaban mediante pequeñas narrativas. Los trabajos quedaban expuestos en salas de semana a semana, entre taller y taller, para la observación del público general del museo. También hemos utilizado exposiciones como “Fotocolectánea” para intentar generar una discusión crítica hacia las representaciones de la mujer y contestarlas con imágenes autoproducidas, conformadas con nuestros propios cuerpos.

Con actuaciones como éstas pretendemos distanciarnos de modelos educativos tan implantados en los museos españoles como el *Visual Thinking Strategies* (que ya he referido en el marco teórico de esta tesis), y que ha sido defendido del siguiente modo por Miguel Romero y Macarena Ventosa, del Departamento de Educación del Museo Picasso de Málaga:

“VTS se basa en la formulación de preguntas y en la creación de un debate que lleva a una participación dinámica y generalizada al grupo. De este modo, exige concentración, reflexión e indagación para crear la sólida base de un pensamiento crítico; todo ello a través de obras de arte que ofrecen ambigüedad y un diversidad de significados. La selección de imágenes se convierte, por tanto, en un factor esencial, y variará dependiendo del curso escolar y del nivel del grupo. En este contexto, resulta interesante y divertido responder y participar, ya que todas las respuestas son acertadas siempre que estén fundamentadas en lo que vemos en la obra. El resultado a largo plazo es la formación de jóvenes y adultos autónomos, capaces de desarrollar sus propias ideas y de disfrutar de una rica experiencia frente a la obras de arte sin necesidad de mediadores.” (Romero y Ventosa, 2006: 52).

Pero el *VTS* ha sido ampliamente criticado por autoras como Magali Kivatinetz y Eneritz López (2006), quienes han señalado cuestiones esenciales, entre ellas, que éste: a) sólo tiene en cuenta el análisis formal de la obra y peca de no establecer conexiones entre el sujeto y el mundo, b) no considera el componente sociocultural y contextual de

la construcción del conocimiento, y c) repara en la forma – el diálogo – pero no en el contenido – aquello que se aprende –; falta la voluntad de fomentar una visión crítica acerca de lo que se está viendo, de fomentar miradas alternativas a las oficiales.

No todo es tan bonito: problemáticas que surgen en el camino

Cuando una se enfrenta ante las obras con un grupo y quiere que la gente se vaya de allí con determinada información, – aunque eso sea uno entre otros propósitos –, es difícil trabajar mediante un diálogo “real” con los visitantes. A menudo acabo metida en prácticas en las que la conversación tiene sentido como forma amable de transmitir contenidos pre-determinados, tal y como se ha criticado al respecto de las VTS. Entonces, acabo practicando lo que critico desde una posición académica. Esto sucede más de lo que debería, y es normal. No se trata de una cuestión de negligencia respecto a la propia labor o de una adopción “laxa” de determinados principios educativos; simplemente se trata de que nuestra práctica es compleja y difícil.

Algunos momentos de la práctica que desarrollo en salas me confrontan con lo que sucede y hacen que siga adoptando una actitud de “sospecha” respecto de nuestras políticas de actuación y de nuestra relación con los visitantes. A continuación rescato dos de esos episodios. El primero ya lo he referenciado en el marco teórico de esta tesis en relación con la noción de performatividad. Aquí lo recupero en toda su magnitud para dar cuenta de cómo en determinados momentos adopto una identidad como educadora que no es la que pretendo desde la teoría, y para ver lo que a partir de aquí se puede reflexionar. Cito lo que escribí en la investigación para la obtención del DEA:

“Tomar nota de una caricatura”⁶¹

“Cuando el grupo de niños/as que trabajaban Lindström ha empezado a autogestionarse una de ellas ha tomado las riendas del asunto y ha terminado haciendo –sin ser consciente de ello– una crítica de mi actuación como educadora en salas.

En primer lugar: no, no me habléis todos a la vez, ¿o es que no os interesa lo que dicen los demás?. No, ¿no ves que le he dado el turno a él?, espera tu turno. (para dar el turno señala con el brazo extendido y dice: tu).

En segundo lugar: ella se pone a explicar su teoría de porqué en el cuadro vemos el cielo, el infierno, y un hombre que habita las dos partes. Lo hace señalando segmentos del cuadro y en una actitud orgullosa. Nadie termina de entenderla porque no se explica de forma clara, pero cada vez que le preguntan, ella responde del mismo modo y con un "que te lo he dicho, esto es... " El caso es que ella considera que lo está explicando todo correctamente y que si los demás no la entienden o simplemente no participan de esa "visión del cuadro" es su culpa. Ella no va a cambiar el discurso”.

Ante un escenario de estas características tengo dos opciones: a) obviar los hechos (como es propio de mi doble en la escena), y b) intentar hacer significativo este fragmento, situándome desde el perfil de profesional reflexivo. Según Padró (Padró, 2000), este tipo de educador es más que un didacta; es un investigador que define su profesionalización mediante la reflexión sobre su práctica. Desde la distancia y en el contexto de esta investigación, utilizo este fragmento para analizar nuestra actuación en las salas. Éste me permite recorrer mi figura como educadora desde tres posiciones bien distintas: como imitada, como espectadora, y como investigadora. Los diversos lugares desde los que soy vista implican distintas ubicaciones e interpretaciones de la acción descrita y, en consecuencia, me permiten resignificar la práctica en salas.

1. La educadora a través de los ojos de la educanda.

Sin ser realmente consciente de lo que estaba haciendo, esta niña llevó a cabo una intervención que destapó algunos puntos muy significativos de nuestra actuación. Ante todo, evidenció nuestra autoridad a la hora de determinar *qué se dice y quién lo dice*. También nos mostró que, en ocasiones, nos importa más cuál es el discurso que lo

⁶¹ Aunque para desarrollar este análisis algunas veces hablaré en términos generales de nuestra labor como educadores, debo puntualizar que la protagonista de la escena estaba en mi grupo. Yo era la educadora que la chica tenía como referente cuando salió a comentar el cuadro de Lindström y, por lo tanto, la caricatura fue realizada en base a mi modelo de actuación.

que sucede con su recepción. Así, escenificó una de las principales contradicciones que articulan el taller y que ya señala Ellsworth (Ellsworth, 2005a): el diálogo comunicativo que practicamos no deja de ser una forma maquillada de imposición del discurso institucional en los visitantes. El perfil de profesional representado aquí es el de educador funcional; mientras que su objetivo “oficial” es democratizar la cultura haciendo accesible la colección, en realidad su labor está al servicio de la visión hegemónica promovida por el museo (Padró, 2000). Por lo tanto, queda claro que en las salas me sitúo desde un lugar bien distinto al que ocupó como investigadora.⁶²

La escena descrita también sirve para entender cómo es recibida por los educandos nuestra labor en las salas. Sigo a Giroux (Giroux, 2003) cuando sostiene que la ideología es una construcción crucial para entender de qué manera los individuos y los grupos sociales producen, transforman y consumen significados:

“(…) la ideología se refiere a la producción, el consumo y la representación de ideas y conductas, todas las cuales pueden distorsionar o iluminar la naturaleza de la realidad. Como conjunto de significados e ideas, las ideologías pueden ser coherentes o contradictorias; pueden funcionar dentro de las esferas tanto de la conciencia como del inconsciente; y, por último, pueden existir en el plano del discurso crítico al igual que en la esfera de la experiencia vivida y el comportamiento práctico que se dan por descontados.” (Giroux, 2003: 116).

“El sentido común indica un modo de subjetividad caracterizado por formas de conciencia discursiva imbuidas de auténticas intuiciones de la realidad social, así como de creencias tergiversadoras que sirven para mistificar y legitimar esa realidad. Además, el sentido común actúa y se manifiesta en un comportamiento no discursivo marcado por la misma combinación de adaptación y resistencia. Sin embargo, tanto el sentido común discursivo como el no discursivo funcionan sin el beneficio de la interrogación crítica. Los singulariza el hecho de fundarse en un modo acrítico de mediación, inconsciente de su relación con la totalidad social más general.” (Giroux, 2003: 126).

⁶² El trabajo del profesional reflexivo se desarrolla desde la convicción de que los museos deben ser más inclusivos y de que el proceso interpretativo es plural. Se considera al educador como constructor de conocimiento más que como mero informador; forma con los públicos una comunidad de aprendizaje que trasciende la dicotomía entre expertos y noveles. Es obvio que nada de esto se da en la actuación descrita.

En su papel de educadora, la chica asume a la perfección el conjunto de relaciones y creencias que operan en nuestra práctica. Sabe que estar al otro lado la coloca en posesión de la “verdad” sobre la obra así como también le da derecho a permitir y censurar la palabra de los demás. La naturalidad de su actuación deja ver que ha aprehendido las reglas del juego; en lugar de molestarle este tipo de relaciones de poder parece que está contenta de estar en el otro lado, aunque sea por un momento. En su caso, la ideología trabaja en el ámbito del sentido común, sin pasar ningún filtro o cuestionamiento por el espíritu crítico.

2. La caricaturizada como espectadora de la situación

A juzgar por el modo en que se desarrollaron los acontecimientos diría que todo el grupo asumió lo que estaba pasando con absoluta normalidad. Lo único que sobresale es quién sale al estrado y, de hecho, si se pasan por alto el discurso y las relaciones intergrupales que operan en la escena descrita, la acción de hacer hablar a los educandos podría ser interpretada en términos “democráticos”. Esto constituiría un peligro de cara al modo en que conceptualizamos nuestra labor.

Desde la posición como espectadora, la escena resultó sorprendente. Si bien a nivel del planteamiento del taller intuía que hay formas alternativas de construir los discursos entorno a las obras, no era consciente de que en la práctica mediaran relaciones de poder tan potentes en los planos discursivo y de actuación. Considero que, en este aspecto, la responsabilidad directa recae en nuestra actuación; al fin y al cabo, somos los educadores de salas los que graduamos el taller. Por otro lado, la “espontaneidad despreocupada” de la imitadora resultó igualmente preocupante ya que evidenciaba la efectividad de nuestro trabajo.

Después de lo ocurrido, pienso que aquella era una buena oportunidad para llevar a cabo un acto performativo. Tal y como es entendido por Buttler (Buttler, 2004), es una acción que pone en funcionamiento las reglas que operan en las relaciones de poder que entablamos con el grupo pero que, al ser expresadas en un contexto diferente –la actuación de la chica– y evaporada la pátina de la normalidad, abre la puerta a su resignificación. El comportamiento de esta chica era una buena oportunidad para subvertir la función reproductora de este taller e iniciar una práctica transformadora en la que se investigaran los roles que los componentes del grupo adoptamos y lo que éstos significan. Como he expresado al principio, ante tal situación también cabe la posibilidad de obviar lo sucedido; lo que hice en el momento fue no desplazarme de la

posición de educadora que había adoptado durante todo el taller, de manera que, en cierto modo, mi respuesta aprobaba la imitación y desvanecía el potencial de la actuación.

3. La investigadora

Giroux (Giroux, 2003) sostiene que debe superarse una noción de ideología como unidireccional para reconocer una relación más dinámica entre estructura y agencia, que vaya más allá de la reproducción y admita la variación.

“(…) concerniente a las relaciones entre ideología, textos y prácticas sociales. El principio de reconstrucción deja el terreno teórico de las cuestiones de la reproducción y la mediación para abordar el de la apropiación y la transformación críticas. Lo cual indica un modo de crítica de la ideología en que los intereses que subyacen a los textos, las representaciones y las prácticas sociales no sólo se identificarían, sino que también serían deconstruidos y remodelados con vistas a desarrollar relaciones sociales en busca de las ideologías que los dominan o sus verdades subversivas inintencionales, sino en apropiarse de sus elementos materiales, aptitudes y conocimiento crítico a fin de reestructurarlos como parte de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas. Así, la producción de conocimiento está ligada a las actividades transformadoras y se sitúa dentro de una problemática que adopta como meta última el desarrollo de formas de praxis radical tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas”. (Giroux, 2003:126).

Más allá del presente análisis, la tesis de Giroux anima a plantear los futuros talleres e intervenciones en términos que corrijan la perpetuación de prácticas como las aquí referidas. La interpretación realizada por la protagonista de la escena descrita debe dejar de ser reveladora para convertirse en punto de partida para una educación orientada hacia la deconstrucción de nuestras acciones y la generación de pensamiento crítico. La perspectiva de la pedagogía crítica anima a corregir ese desdoblamiento entre espectadora pasiva e investigadora, empezando a plantear una actuación desde una base conjunta, en la que las dos posicionalidades que ocupo interactúen y se resuelvan de forma coherente, desde las contradicciones pero hacia un objetivo transformador de nuestra praxis”⁶³.

⁶³ Fragmento de la investigación que realicé para la obtención del DEA.

La siguiente situación que rescato sucedió más tarde que ésta, durante una visita-taller a la exposición “Fotocolectánea”, frente a esta imagen:



Figura 1:
Rafael Navarro, Saragosse, 1940

“(…) el desconcierto y desorientación que he sentido cuando me han desplazado desde el lugar abstracto del pensamiento para instalar mi cuerpo en el centro mismo de la discusión, y no con ánimo de ofender sino por aquello de "atar cabos". Cuando estábamos reflexionando sobre los cánones y los "requisitos" para entrar o quedarse fuera de lo que merecía la pena ser representado y mirado, una chica se ha puesto a comentar con la maestra de manera que parecían bastante absortas en su "cuestión". A mí me ha entrado la curiosidad y les he pedido que compartieran sus pensamientos con el resto del grupo. Al ver mi propuesta y animarla la docente, ella ha dicho que le estaba comentando

que yo soy como la chica que aparece en la foto (se refería a lo delgada). Me he quedado de piedra. El comentario me ha cogido del todo desprevenida, pues es la primera vez que mi cuerpo se ve sujeto de esta manera al escrutinio de los alumnos, y más en relación con el tema de la belleza. Algo que esta chica ni nadie tampoco sabe es que personalmente nunca he vivido el tema de la delgadez como algo positivo sino como una "carencia" impuesta por los genes paternos que me orienta más fuera que dentro de los cánones que estamos comentando. Así, su comentario me ha descolocado por completo y no he podido más que reaccionar con un "ah, podría ser, pero volvamos a..." ¿Pensarán que me esfuerzo por, pretendo, pesar tan poco? La cuestión del peso volverá a surgir cuando comentemos las fotografías que ellos han traído. No obstante, una pregunta incluso más importante que se deriva de esta experiencia de inseguridad es: ¿Por qué resulta tan desestabilizador que mi cuerpo de repente entre en la escena? ¿Por qué nunca está allí? ¿Por qué me resulta incómodo contemplarlo y que lo contemplen como un elemento más, como una presencia?"

(Notas de campo, 2007-08).

Esta anécdota habla de la escasa presencia que normalmente le doy a mi cuerpo en la escena, lo que explica la inseguridad que siento cuando alguien lo hace visible sin previo aviso. También da que pensar sobre la identidad de los educadores de museos, que a veces incluso llevan uniforme para definir su pertenencia corporativa. Cuando los chicos y chicas me miran y hablan de mi cuerpo introducen una parte de mí que nunca me había planteado que estuviese allí y que, quizás, dice de mí más como persona que como educadora, ¿y por qué una identidad debe repeler la otra?

Estas escenas hablan de las tensiones de la práctica, de la distancia entre lo que una “quiere” o “cree” y lo que uno “hace”, o como los otros nos “interpretan”. Hablan, en definitiva, de las dificultades que se encuentran cuando se tratan de poner en marcha determinados marcos teóricos, así como de mis múltiples posicionalidades como educadora. Si bien en el departamento queremos orientar nuestra tarea educativa en la dirección que antes he señalado, nuestras prácticas en salas son mixtas, o en términos de Carmen Möersch (2009), oscilan entre la adopción de discursos afirmativos, reproductores, reconstructivos y transformativos.

Después de haber explorado Es Baluard Museu Modern i Contemporani de Palma, así como su área de educación, en el siguiente capítulo me propongo presentar el programa “Cartografiem-nos”, fundamentalmente desde su planteamiento. Será después de esto que pasaré a ocuparme de las problemáticas y cuestiones que surgen en la práctica, en el desarrollo de esta iniciativa educativa, viendo la relación de las mismas con el modo como construyo mis saberes y aprendizajes como educadora.

VI- “CARTOGRAFIEM-NOS”

Introducción

En este capítulo exploraré “Cartografiem-nos” a múltiples niveles, empezando por nuestras motivaciones para realizar este programa, continuando con el planteamiento que hay detrás del mismo, (tanto en lo que se refiere a nuestro modo de posicionarnos como educadores de Es Baluard y en relación con su colección, como en lo tocante a los objetivos educativos que perseguimos). También trataré la evolución de “Cartografiem-nos” de cara al reconocimiento institucional que ha ido cosechando y en relación con las experiencias que, curso tras curso, hemos ido teniendo con cada uno de los colegios participantes. En cuanto a esto último, quiero dejar claro que mi propósito no es describir, fidedigna y exhaustivamente, todo lo que ha acontecido en las ya muchas ediciones de este programa, ni tampoco repasar todos los proyectos artísticos que las diferentes aulas han elaborado⁶⁴. Mi intención aquí se ciñe a dar cuenta de la diversidad de casos en los que hemos trabajado, entendiendo por diversidad aquello que comprende las diferencias entre las escuelas, los estudiantes y los maestros y maestras (sus motivos para participar, la relación que hemos entablado con ellos y ellas, sus reflexiones acerca de los aspectos positivos y mejorables del programa, etc.). Algunas cuestiones que aparecerán a lo largo de este capítulo, como las de índole pedagógico, las abordaré en profundidad en futuras secciones, no con un enfoque cronológico sino temático, a partir de problemáticas.

⁶⁴ Para una relación detallada de todos los trabajos realizados durante las distintas ediciones de “Cartografiem-nos” ver el anexo, pág. 416.

Necesidades e inquietudes convergentes en un mismo escenario:

el principio de buscar *algo más*

Las distintas motivaciones que llevaron al departamento a pensar otras formas posibles de actuar, y a generar un programa educativo diferente a los usuales para nosotros, son tan vitales para explicar el sentido de “Cartografiem-nos” como lo es fundamentar el planteamiento teórico sobre el que éste se sustenta. Por ello he colocado las citas que vienen a continuación, para mostrar que “Cartografiem-nos” surge de necesidades particulares por parte de cada uno de los que integramos el equipo, pero de una voluntad común.

“Un poc com a: directora des departament jo decidia si, això, ho amollava ara o... (0,1). I va venir directe, directe d'una sessió de doctorat, que de cop me:, de ses converses que varem tenir a nes doctorat, de:, des projectes que mos varen explicar, de cop se me va obrir allà mateix (???). No sé, se me va obrir el món de, de, de veure una camí per, per treballar més enllà de lo que havíem estat fent fins en aquell moment. I vaig considerar que s'equip estava suficientment consolidat com per poder agafar aquest risc.” (Aina Bauzà, entrevista al departamento 2011).

“Ahora recuerdo algo que en algún momento del desayuno le he dicho a Eva, casi sin pensar, me ha salido de dentro. He afirmado que esto teníamos que hacerlo más, que esto era lo que merecía la pena, que cuando hacemos siempre lo mismo me aburro mucho. Creo que he expresado de forma espontánea algo que lleva tiempo cociéndose dentro, y es que cada vez más me sobran más las visitas, cada vez más tengo la necesidad de nuevos retos. Tengo miedo al acomodarme, a la rutina, a bajar el ritmo, y a frenar toda la parte creativa que puede tender nuestro trabajo en el museo. Ella ha asentido, sin más; no he hecho más que afirmar una evidencia pero, por otro lado, somos todos conscientes de la imposibilidad de convertir lo de hoy en algo habitual.”(Notas de campo, 2006-07).

Había que hacer un programa para escuela primaria y recorriamos las salas en busca de obras interesantes para pensar algún tema que trabajar. ¿Abstracción? Eso no nos apetecía, ya lo trabajaríamos con los de secundaria... mejor algo distinto. ¿Cuerpo?

¿Paisajes? Paisajes. Les teníamos ganas. En las visitas guiadas había empezado cada recorrido por allí y, a pesar de algunas pequeñas incursiones fuera de lo acostumbrado, había seguido siempre el mismo discurso, que era cambiante según las características del grupo. Para los adultos, trabajábamos con el contenido establecido en el dossier para guías:

“El gènere del paisatge, històricament menyspreat, ressurgeix de l’oblit col·lectiu cap a finals del segle XIX, principalment gràcies al paper jugat per artistes com Corot, Coubert, l’escola de Barbizon i pels impressionistes francesos, que gràcies als avenços tècnics del moviment com els tubs de pintura a l’oli, podien treballar a l’aire lliure. No podem parlar d’obra impressionista a la col·lecció, però sí d’una sèrie d’obres o escoles com l’Escola de Pollença que segueixen l’estela dels impressionistes amb el gust per la pintura al *plene aire* (aire lliure), on destacarà l’interès per la captació del color i la llum mediterrània.

La major part dels artistes representats a la col·lecció són artistes "forans" vinguts a Mallorca atrets precisament pels racons de paisatge mallorquí. Entre ells podem destacar pintors com Anglada-Camarassa i Tito Cittadini (vinculats a l’Escola de Pollença), modernistes catalans com Santiago Risoñol, i d’altres com Francisco Bernareggi, Joaquim Mir, Cristòfol Pizà i entre d’altres.

Un petit paisatge de Joan Miró, obra de primera època però realitzada amb un llenguatge plenament d’avantguarda s’enfronta a la resta de paisatges més propers al llenguatge impressionista. Selecció d’obres:

1. *Molinar amb gent*, Ricard Ackermann, 1890. És l’obra més antiga de tota la col·lecció. Malgrat està ubicada al àmbit del paisatge, no pertany al gènere del paisatge pròpiament, es tracta més bé d’una obra de temàtica costumista que ens serveix com a document de la costum d’un determinat estament de la societat mallorquina dels banys a la mar a finals del segle XIX (no són retrats de rostres individuals, és la massa social la que hi apareix representada). Cal fer observar la vestimenta dels personatges, així com la transformació del paisatge.

2. *Pi de Formentor*, Anglada-Camarassa, 1922. Aquest pintor va ser un mestre seguit per molts deixebles fins a Mallorca, un d’ells fou Tito Cittadini, de qui podem veure *La herida de la muntanya*. És important destacar que l’obra s’adscriu a l’anomenada Escola de Pollença, vinculada a captar el paisatge del nord de l’illa. Fa especial incidència a la captació de la llum mediterrània amb una pinzellada d’aparença ràpida, seguint l’estela de l’impressionisme i el simbolisme. Aquesta obra fa referència al poema romàntic de Costa i Llobera "El pi de Formentor", ens dóna un exemple de la renaixença cultural de Mallorca en aquesta època.

3. *Paisatge de Mont-Roig*, Joan Miró, 1916. Obra que respon a les característiques de Miró de primera època. Serà important fer notar al espectador de la deformació de les formes de la realitat tendint a formes més primitives i estilitzades, i suant colors forts i plans que el situen proper al *fauvisme* i a l'expressionisme alemany, com les tonalitats taronges, blaves, groguenques i roses de la terra. També cal destacar els pals d'electricitat, que Miró ha decidit incloure al paisatge, fet que el vincula amb la modernitat. Així doncs, la deformació voluntària de la realitat i la modernitat situen a Miró plenament dins l'avantguarda europea.” (Dossier para guías. No publicado).

Cuando estaba con estudiantes de primaria o secundaria daba menos información histórica sobre las obras, concentrándome más en crear dinámicas con los grupos en las que se discutiese sobre aspectos formales a partir de la observación y dónde el significado de las pinturas se escudriñase a partir de conjeturas colectivas, viendo, por el camino, que habían diferentes formas de pintar – figurativa y abstracta – y que no se trataba de establecer qué pinturas estaban mejor hechas, sino de comprender los distintos objetivos que los artistas tenían cuando las realizaban. Intentaba no dejar aquellas salas sin haber tratado cuestiones (menos pertenecientes al ámbito de la historia del arte y más vinculadas a un entendimiento de las obras como artefactos representativos), tales como la Mallorca ideal que se veía reflejada en aquellas imágenes y todas las Mallorcas que allí estaban ausentes. Pero el énfasis seguía estando en alabar las piezas y en reforzar los mitos de grandes artistas que habían venido a nuestra isla para plasmar la belleza de su increíble naturaleza.

Allí quedaban historias por contar. ¿Podían utilizarse esos bonitos paisajes para algo más? ¿Podían usarse como punto de partida para elaborar una mirada crítica? Y hacia dónde: ¿las políticas artísticas? ¿La construcción de una imagen idealizada de la isla? Habían aún más interrogantes: ¿Podían vincularse aquellos paisajes con las vidas de los estudiantes? ¿Cuáles eran sus “paisajes” particulares? ¿Y si íbamos más allá de plantear un simple taller y convertíamos a éste en una parte de un proyecto más ambicioso, en el que el foco real fuera el entorno de los alumnos, y en donde la visita al museo para hablar de nuestros paisajes fuese una forma de proporcionar a éstos herramientas críticas para poder reflexionar sobre su propio contexto? Éstas fueron las preguntas que nos impulsaron a erigir el proyecto.

Pensar las mismas salas desde otro lugar

Antes de abordar el planteamiento de “Cartografiem-nos”, considero necesario analizar de forma detallada el discurso institucional en torno al paisaje (y su conexión con la política cultural del museo), que imperaba durante el tiempo en que ideamos y pusimos en marcha las primeras ediciones de este programa. La comprensión, más o menos intuitiva, de este discurso desde una perspectiva crítica, fue uno de los factores que nos llevaron a pensar este proyecto. Para el contexto de esta tesis me he esforzado en perfilar este análisis tanto como me ha sido posible, pero insisto en que las ideas principales son las mismas que ya teníamos entonces.

“It used to be fashionable to think of museums as having an objective point of view, presenting to the world perceived knowledge (as it truly was) to the visitors for their edification. It is now fashionable to think of all presentations as representations, or the display of a certain point of view (which is either intentional or unintentional). I am sure we can all agree that no exhibition is the unvarnished truth, because we now admit that someone has varnished everything. Yet the argument goes on – justifiably – about both/and position in which some information belongs to "an accepted knowledge base".” (Gurian, 1988: 69).

“The debate around the canon closely parallels the museum world. By suggesting that they possessed "Great Objects" of "Great Value" that represent "Great Traditions", museums have traditionally presented their collections according to Great Books prescription. In doing so, they have privileged a particular mode of knowledge, particular methods and criteria for acquiring it, and particular class of (usually) professional curators and curator who author – and authorize it –.” (Roberts, 1997: 60).

Al enfrentarme a la tarea de escudriñar el discurso institucional sobre el paisaje he revisado diversos documentos generados para las distintas exposiciones realizadas sobre este género pictórico en Es Baluard. He encontrado, principalmente, dos tipos de textos: unos de carácter institucional(izador), escritos por los gobernantes, otros realizados desde la crítica del arte, en particular, como se verá, desde la vertiente formalista. Respecto a los primeros, su objetivo es exponer las razones para apoyar, desde el gobierno, tales iniciativas culturales. En cuanto a los segundos, esta corriente de la Historia del Arte surgió como reacción al método positivista y fue consecuencia

del idealismo alemán. Como sostiene Peláez (2011), el formalismo tiene como objetivo buscar y agrupar los hechos artísticos con tal de descubrir tendencias en la evolución del arte, esto mediante el análisis del carácter formal de las obras. Por tanto, parte de la base de que las formas artísticas tienen la capacidad interna de evolución y son independientes de factores externos⁶⁵.

Si bien éste es ha sido el punto de partida, quedarse con estas dos fuentes discursivas me parecía limitador y he recurrido a otros autores que me han servido para pensar estos documentos más allá de lo que en ellos se dice. Emma Barker (1996) me ha ayudado a no desatender el hecho de que toda exposición es un artefacto constructor de narrativas y que contiene una evaluación (aunque sea silenciosa) de aquello que se nos presenta. En su análisis de las exposiciones *blockbuster*, esta autora hace visibles la gran variedad de intereses que pueden subyacer al montaje de una exposición, tales como: fomentar la autopromoción nacional, presentar la institución cultural en cuestión como no elitista, generar una determinada historia, o mejorar la propia financiación, entre otros. También, he intentado seguir la advertencia de Preziosi (2006) de que el museo es un instrumento con finalidad pedagogizante y de que la estética es inseparable de la ética, (por mucho que este vínculo se nos quiera difuminar desde las voces institucionales o competentes en la materia):

“What the museum subject "sees" in this remarkable institutional space is a series of "mirrors" – possible ways in which it can construct or compose its life as one or another kind of centered unity or consistency which draws together in a decorous and telling order of sundry devices and desires. Museums put us in the picture, by teaching us how to appear picture-perfect. Ethics and aesthetics, in this virtual reality, are portions of the same museological Moebius strip; discursive spaces which only at first glance appear unconnected and discontinuous (as with any "contiguous" or "related" field).” (Preziosi, 2006: 53).

⁶⁵ Para una revisión de la corriente formalista ver: <http://clio.rediris.es/n30/artehistoriografia.htm#g..> (Accedido: 1 de agosto de 2011).

Una vez expuestos brevemente mis referentes teóricos, comenzaré el análisis del discurso institucional en torno a las exposiciones sobre paisaje con lo que Rogelio Araujo escribió para el catálogo *Un segle de paisatgisme a les illes Balears*, cuando aún era presidente de la fundación Es Baluard:

“L’exposició "Un segle de paisatgisme a les Illes Balears" ens permet ara reconstruir aquella etapa d’especial efervescència a través de mig centenar d’obres emblemàtiques procedents de col·leccions privades d’Amèrica del Sud, Catalunya i les illes. Al mateix temps, Es Baluard Museu d’Art Modern i Contemporani de Palma es referma en la seva irrenunciable vocació per recuperar la memòria artística de les nostres illes, centrada en aquesta ocasió en la temàtica inspirada en l’aclaparadora bellesa del nostre entorn geogràfic.” (Araujo, 2007: s/n. El subrayado es mío).

Aquí ya puede observarse el vínculo entre “memoria artística” y la belleza del “entorno geográfico”, algo que quedaba reafirmado en el montaje de “*Mallorcan Landscapes*”, una muestra de algunos de los paisajes de la colección del museo en el *Spanih Institute* de Nueva York, en la que colaboraron la Conselleria de Turisme e Ibatur.



Figura 2:
Fotografía de la exposición
“Mallorcan Landscapes”

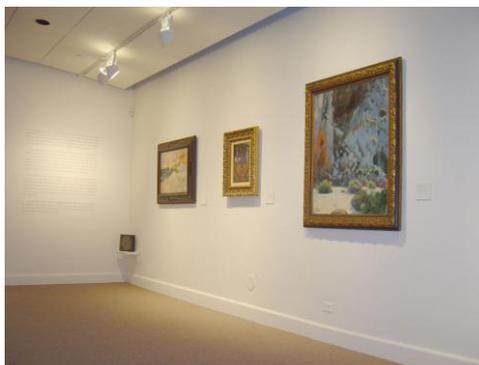


Figura 3:
Fotografía de la exposición
“Mallorcan Landscapes”

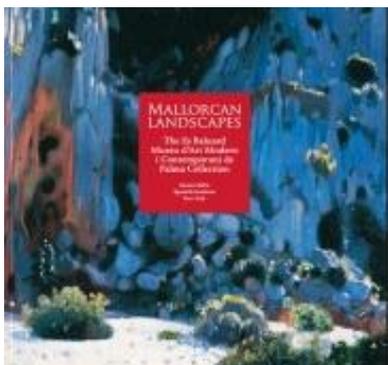


Figura 4:
Fotografía del catálogo de la
exposición “Mallorcan Landscapes”

El Conseller de Turisme declaraba lo siguiente en el catálogo de la exposición:

“La Conselleria de Turisme del Govern de les Illes Balears, a través d’Ibatur (Institut Balear de Turisme), es congratula de sumar-se a un esdeveniment tant destacat, així com de donar suport a Es Baluard i a aquesta iniciativa en particular, des de el nostre ferm compromís amb la societat balear i la promoció de les nostres illes i el seu important llegat cultural.” (Buils, 2007: 144. El subrayado es mío).

Es evidente, pues, la relación entre el arte que se exhibe y la *promoción* de nuestra tierra. De todos modos, si bien la Conselleria de Turisme se implicó en esta exposición porque sabía que podía satisfacer sus propios intereses – generar turismo, visitantes para la isla –, también es cierto que en este caso, al menos en primera instancia, es el arte el que viaja. ¿Cuál es el sentido de costear una muestra así en el exterior? La función del museo es ofrecer cultura a la sociedad balear, no a la neoyorquina, por lo que resulta apremiante la pregunta de quién se benefició de esta operación.

Además de la oportunidad de alimentar el turismo, muchas de las obras que salieron son propiedad de Pere Serra, quien las había cedido o bien prestado al museo. Si éstas son expuestas en otros centros, lo lógico es que se revaloricen, pues, como expone Isabel Montero (1995), la tasación del arte contemporáneo depende de la validación institucional y del mercado de la apreciación que hacen los expertos (historiadores y críticos del arte). El valor de la obra de arte va en función de su circulación en un mercado fluctuante: “El valor económico, aparece con la posibilidad de intercambio que una obra con valor artístico genera por parte de los partícipes en el mercado, en sus posiciones de oferentes y demandantes” (Montero, 1995: 50). También, en la misma línea, Emma Barker (1996) afirma que los lugares donde se expone una obra de arte son determinantes a la hora de fijar el precio de la misma en el mercado. La autora pone como ejemplo el caso de *Art Aktuel* (1970-1985), el boletín informativo para coleccionistas y gente dentro del ámbito del arte contemporáneo elaborado por Bongard. En éste se presentaba una lista de los cien artistas más cotizados del momento, la cual se elaboraba a través de la dotación de puntos, que se asignaban dependiendo del grado de importancia de las galerías y museos en los que se había

expuesto. Así, tener obra en el *MOMA* de Nueva York daba más valor al artista que haber realizado una muestra en una *Kunsthalle* alemana.

Pero volviendo al caso, debería ser significativo que exposiciones sobre un mismo tema – o muy similar – como “*Mallorcan Landscapes*” y “Rusiñol, la passió per Mallorca”, fuesen apoyadas por instituciones de ámbitos en principio tan distintos como son la Conselleria de Turisme y la Conselleria d’Educació i Cultura. Referente a la última de las exposiciones que he mencionado, vale la pena detenerse en el siguiente fragmento, extraído del texto de Xavier Fiol, entonces Conseller d’Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears:

“En complir-se el setantacinquè aniversari de la seva mort, el 13 de juny del 2006, Sitges i Aranjuez promogueren el commemoratiu *Any Rusiñol 2006-2007*, en sentida celebració de l’ideari Rusiñol. Les Illes Balears no podien deixar passar aquesta commemoració envers una de les més insignes figures de la nostra cultura, com és Santiago Rusiñol, sense demostrar el seu sentiment, en primer lloc d’admiració i, en segon lloc, d’agraïment cap aquest artista singular, que tanta devoció, emoció i passió per aquesta terra va fer palesa a les seves obres.

Per això, sumant-se als actes de l’ *Any Rusiñol*, la Conselleria d’Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears ha volgut establir una especial col·laboració amb Es Baluard, Museu d’Art Modern i Contemporani de Palma, i organitzar “Rusiñol, la passió per Mallorca. Del luminisme i el simbolisme a l’estampa japonesa”, exposició que recull, sota el comissariat de la doctora Isabel Coll, una acurada selecció de la carismàtica obra mallorquina, per tal de retre, per part d’aquesta comunitat, un simbòlic i testimonial homenatge a la memòria i a la doctrina llegada per l’eximi creador del món de la literatura i de l’art.” (Fiol, 2007: 7. El subrayado es mío).

En esta cita puede apreciarse la importancia del territorio en la creación de *nuestros* artistas – como indica la frase *una de les figures més insignes de la nostra cultura*, es como si hubiésemos adoptado a los que vinieron –. El hecho de que se hable de *obra mallorquina* indica que lo que confiere carácter a estos lienzos es su autor, pero también o sobre todo el lugar donde las obras han sido producidas. Así, no es sólo que el vínculo arte y territorio exista en la actualidad para satisfacer intereses de tipo económico vinculados al turismo, sino que se mantiene, desde el discurso oficial, que ésta es una relación muy antigua que se remonta a los orígenes del desarrollo de este género pictórico en la isla, cuando la tierra inspiraba la pintura de los creadores.

Este encuentro arte-territorio tiene también repercusiones de cara al desarrollo de la isla. Como se aprecia en la siguiente cita, se sostiene que el ambiente artístico en Mallorca de finales del XIX y principios del XX fue un impulso modernizador que afectó a nuestra personalidad, nuestra percepción del mundo y la forma de relacionarnos con él:

“Entre tots, fixaren una imatge de l’illa que encara ens encanta i encanta els nostres visitants a la recerca de paradisos perduts. Un il·lustre mallorquí de la mateixa època, Miquel dels Sants Oliver, en percebé les potencialitats i es llançà a promocionar el que ell denominava “la indústria del forastero”, el turisme, que molts d’anys després ens trauria de la pobresa. A més, aquells artistes obrien Mallorca al món, la fecundaven amb la introducció de noves idees i de nous corrents estètics com el simbolisme i el modernisme. Amb la seva estima ens ensenyaren a valorar el que era nostre. Amb la seva presència ens ajudaren a pensar i a modernitzar-nos.”

(Calvo, 2007: 142. El subrayado es mío).

Se presentan aquí dos cuestiones principales en torno al paisajismo: en primer lugar, se vincula con modernidad e innovación artística, en segundo lugar, al progreso social. Esta doble función opera también en el fragmento del texto de Aina Calvo que he colocado a continuación; las dicotomías que aparecen en él, a excepción de la última, son recurrentes en discusiones tanto del ámbito artístico como del de las políticas de turismo y/o urbanismo.

“Aquesta dialèctica entre modernitat i tradició, entre el que és forà i el que es genuí, entre l’obertura al món i la personalitat pròpia, entre la bellesa i el progrés, entre qualitat de vida i nivell de vida; aquesta recerca d’equilibri és el que ens guia com a Ajuntament de Palma i com a Es Baluard. Sense aquest diàleg no podríem mantenir el rumb.”

(Calvo, 2007: 143).

En el caso de la exposición “*Mallorcan Landscapes*”, esta idea de “modernización” se refiere a los pintores que revolucionaron el panorama artístico local, pero esta visión se extiende en la exposición “Un segle de paisatgisme a les Illes Balears” a toda la pintura de este género que fue realizada en la isla a lo largo del siglo

XX. Miralles, el comisario de la exposición, dio para el personal del museo una visita privada donde expuso que el sentido de esta muestra era realizar un recorrido cronológico por la pintura de paisajes en Mallorca, donde se vieran tanto los antecedentes, locales y más conservadores, como los artistas catalanes y extranjeros que removieron nuestro panorama, así como también sus seguidores, que continuaron los pasos de los anteriores aún en los años setenta. Incluso en el caso de estos últimos, el discurso seguía siendo el mismo.

No obstante, para observar la parcialidad de este punto de vista es suficiente con consultar otras fuentes. Jaume Reus (1999) expone en su libro *La nova plástica* que en los años sesenta y setenta aparece, con el desarrollo del turismo, una nueva burguesía muy poco preocupada por la cultura y que es la principal cliente y promotora de un arte muy específico, amable y explotador de las bellezas del paisaje mallorquín. Los distintos grupos artísticos que surgen en este momento, como Neó de Suro o el Grup Tago, quieren quebrar la tradición hegemónica y conservadora dentro de la pintura local (paisajes realizados con técnicas pseudoimpresionistas) y renovar la plástica mallorquina a partir de la asimilación creativa de todas aquellas corrientes artísticas internacionales hechas con lenguajes contemporáneos. Además, rechazaban el sistema de galerías y comercial y la burguesía como clase social, y asumían el compromiso del arte con la incidencia en el terreno social, entendiéndolo como una herramienta para la crítica. Fueron bastantes los que utilizaron la creación para denunciar la política urbanística y turística que se desarrollaba en Mallorca.

Tras el nuevo contexto que nos presenta Jaume Reus, resulta difícil seguir con la idea de modernización y progreso (tanto en el terreno de la estética como en el de desarrollo cultural y social) que tanto se le ha adjudicado al género paisajístico en Mallorca. No obstante, el discurso institucional del museo era unitario, opaco, y hacía “oídos sordos” a esta realidad. Esto puede observarse al comparar los distintos textos que se publicaron en el catálogo de la exposición “Un segle de paisatgisme a les Illes Balears”; su análisis permite ver la conveniente concomitancia del discurso de la Historia del Arte con otros de índole más claramente política.

En primer lugar, Marie-Claire Uberquoi sitúa el género pictórico dentro de la Historia del Arte y lo relaciona con las islas:

“La influència de l'impressionisme irradià per tot Europa i convertí la pintura de paisatge en el gènere pictòric per excel·lència. Aquesta nova manera d'entendre la pintura arribà també a Espanya a través de nombrosos artistes, que viatjaren a París per beure de les fonts de la modernitat, i que, quan tornaren a seu país, impulsaren amb la seva experiència una renovació del quefer artístic. En aquest procés és convenient recordar la incidència de determinats llocs, el paisatge dels quals exercí una extraordinària fascinació en la sensibilitat d'alguns dels artistes més innovadors. Aquest és el cas de les Illes Balears i especialment de Mallorca, on a finals del segle XIX i principis del XX coincidiren una sèrie de pintors atrets per la natura amable, salvatge i grandiosa al mateix temps. (...)

Tots, artistes modernistes o postimpressionistes, que juntament amb pintors illencs com Ricard Anckermann, Antoni Gelabert, Joan Fuster Bonnín, Antoni Ribas Oliver i Llorenç Cerdà, entre d'altres, contribuïren cada un amb la seva personalitat peculiar a renovar la pintura de paisatge, tot escrivint així un dels capítols més importants de la vida cultural de les Illes Balears.” (Uberquoi, 2007: 147. El subratllat és meu).

El vínculo entre arte y entorno ya lo he abordado anteriormente. Quizás, de todos los textos publicados en el catálogo para la exposición “Un segle de paisatgisme a les Illes Balears”, el de Miralles es el más interesante de cara a observar cómo ciertas verdades lanzadas desde la Historia del Arte se construyen en base a o se relacionan con determinadas posiciones en el ámbito de la economía o la política.

“I, des d'aquesta perspectiva, crec que es pot fer aquesta afirmació: el paisatgisme espanyol en gran part es configura a les Illes Balears, bàsicament a Mallorca. Afirmació que és l'origen d'aquesta mostra alhora que el fil conductor del present escrit.

Fins ara no s'ha fet aquesta valoració. En els estudis, principalment els fets e aquesta illa, no s'ha subratllat la importància del paisatge de Mallorca, i dels seus paisatgistes, en tota la seva amplitut, ni d'una manera radical – tot i que, com veurem, algunes anàlisis apunten amb certa timidesa vers aquesta consideració.” (Miralles, 2007: 13).

“(...) el paisatge mallorquí es va convertir, en bona part, en el protagonista del nucli paisatgístic més important d'Espanya. No ens enganyem: el paisatge espanyol va anar sempre lligat a un cert academicisme, sempre seguint uns patrons fixos, mentre que el paisatgisme català, ressò de les innovacions franceses, donà un aire de llibertat absoluta a l'artista. Aquesta llibertat van aconseguir-la davant una naturalesa única en la seva llum i gammes de colors. Mallorca va provocar els paisatgistes catalans, els va donar

una escenografía única. Llavors es va convertir en la protagonista indiscutible del nou paisatgisme.” (Miralles, 2007: 16. El subrayado es mío).

“Mallorca va ser la plataforma on es varen lliurar les més importants batalles per copsar la natura; Mallorca va donar als artistes la major varietat de possibilitats per definir-se davant la natura; Mallorca es va convertir en protagonista del paisatge dels principals paisatgistes espanyols; Mallorca, en definitiva, ha determinat bona part del paisatgisme espanyol.” (Miralles, 2007: 23. El subrayado es mío).

Como crítico y comisario de arte, este catalán no disimula su aprecio por la cultura catalana y su concepción de la misma como algo diferente de la española. Lo interesante aquí es que la particularidad de este punto de vista afecta a la “historia” que nos cuenta, la cual suena “redonda” cuando es escuchada por sí sola pero aparece como contradictoria si se la pone en relación con otros documentos como los siguientes, fragmentos de artículos de prensa publicados en relación con “*Mallorcan Landscapes*”:

“Robertina Calatrava suele seguir muy de cerca el trabajo que se desempeña en el Queen Sofía Spanish Institute, que promueve la cultura del español en Estados Unidos. Su marido es miembro del Consejo de Directores, que preside el diseñador Óscar de la Renta.” (Herranz, 2007: 46).

“El Spanish Institute fue fundado en 1954 con el fin de promover en Estados Unidos el conocimiento de la cultura de habla hispana. Como reconocimiento al continuado apoyo de Su Majestad la Reina Sofía a dicha institución, fue nominado de nuevo en noviembre de 2003 como Queen Sofia Spanish Institute.” (Es Baluard, 2007).

En la primera cita consta que los mismos paisajes que Miralles denomina como propios de la cultura catalana se muestran en una institución encargada de fomentar y promover la cultura del español, centro que además cuenta entre sus miembros con el arquitecto valenciano Calatrava. En la segunda cita, por si no fuera poco, aparece la Reina de España como figura emblemática de este instituto encargado de promover el *conocimiento de la cultura de habla hispana*.

Entre los textos de Miralles y aquellos generados en relación con la exposición “*Mallorcan Landscapes*” no se trata de descartar opciones y apuntar verdades sino más bien de observar cómo cada cual barre para su casa. Esto me remite a la advertencia de Miller y Yúdice (2004) de que los museos – y sus exposiciones – son lugares donde se implementan y ponen en acción políticas culturales por parte del gobierno y de las diferentes instituciones colaboradoras. A menudo son sus diversos intereses y agendas los que determinan la dirección a tomar por los discursos que se construyen en torno a las obras, (resultando a veces incluso contradictorios entre sí). Un caso paradigmático de la no neutralidad de la esfera cultural es el expuesto por Marzo (2007). En su libro *Art modern i franquisme. Els orígens conservadors de l'avantguarda i de la política artística a l'Estat espanyol*, el autor explora la instrumentalización de la pintura abstracta por parte del régimen franquista y, posteriormente, durante la transición democrática. En este análisis puede apreciarse cómo unas mismas obras se interpretaban de forma bien distinta, dependiendo de la posición desde la que hablase el crítico. Así, lo que unos presentaban como bandera de la libertad individual era visto en el extranjero con sospecha, afirmando algunos que aquellos productos culturales eran pura propaganda política.

Pero siguiendo con la revisión de los distintos autores que escribieron para el catálogo de “Un segle de paisatgisme a les Illes Balears”, Guillém Frontera pone sobre la mesa otra cuestión:

“Amb els anys, és en la poesia i en la pintura que hem acabat aprenent a veure el país a través del paisatge. Algunes obres han esdevingut objectes sagrats de la nostra cultura. Mentre a fora de l'art tot es distorsionava, mentre el paisatge que havia atret el turisme era el primer que es destruïa en nom del turisme, l'art preservava el caràcter religiós i el component identitari de la tribu. És el paisatge on l'art on batega el paisatge que va ser, on el paisatge encara és patrimoni comú, mentre que la geografia se l'han apropiat uns pocs i, per al seu benefici, han maltractat el que era de tots.”

(Frontera, 2007: 27. El subrayado es mío).

Aquí aparece la dicotomía realidad/ficción y se afirma que, de algún modo, mientras que nuestra geografía ha sido pervertida y malversada, aún conservamos algo de la esencia de lo que fuimos en el arte. La pregunta aquí sería si no es esa degradación del paisaje lo que es “real” mientras que los paisajes que se conservan de aquel período

se utilizan para idealizar el pasado, para mitificarlo. Y si no, ¿a qué se debe que en los distintos catálogos y textos diferentes autores recurran a la narrativa de l'Illa de la Calma?:

“El 1913, al final del seu llibre sobre Mallorca, *L'Illa de la Calma*, Santiago Rusiñol va escriure: Lector: "si vols fogir de les empentes del món; si et vols adonar que a la terra hi ha primavera i arbres florits; si et vols apropar a les estrelles... ves-hi, a l'Illa de la Calma".” (Calvo, 2007: 142).

“Entre tots, fixaren una imatge de l'illa que encara ens encanta i encanta els nostres visitants a la recerca de paradisos perduts”. (Calvo, 2007: 142. El subrayado es mío).

“ "És aquesta moneda grega, montada en blau, que, segons diuen, va eixir de la mar salada per a prendre el sol una estona, i s'hi va trobar tan bé, que s'hi va quedar condormida"; paralules que posen de relleu la veritable emoció que va ser per a l'esperit sensible de Rusiñol la trobada amb les terres mallorquines. Un sentiment que ja no l'abandonaria mai i que faria que la seva pintura desenvolupés una autèntica revolució. (...).

L'illa, amb la seva llum particular i tot el seu entorn, seria una revelació i influiria sobre manera en les trajectòries creadores d'ambdós eminents artistes”.

(Fiol, 2007: 7. El subrayado es mío).

Mientras que la cita colocada por Aina Calvo no tiene vuelta de hoja – está claro lo que le está ayudando a argumentar –, el escrito de Fiol le añade otra dimensión a la mitificación de la isla; la descripción del lugar que presenta el artista puede ser idealizante, pero esa magnificación queda justificada y autenticada por la veracidad de la emoción que motivó tal empresa; es la “veritable emoció” la causante de que el arte de este creador supusiera una “autèntica revolució”. Quizás la isla se ha mitificado, pero es ésta la que con sus encantos ha causado tal idealización, que no por ello la simplificación, tal y como se sostiene a continuación:

“I d'altra banda, la mostra ens posa en valor com a destinació per a un turisme cultural o de natura. Proporciona una visió fora dels tòpics del sol i de la platja. Per això, per la fuita de la simplificació també ens interessa molt aquesta exposició.”

(Calvo, 2007: 142. El subrayado es mío).

Como se verá en las siguientes citas, que a pesar de la idealización no se cae en tópicos de sol y de playa ni en lo simple se argumenta a través de dos razones: en primer lugar, el conjunto de las obras permite contemplar la gran riqueza y variedad de los paisajes que hay en la isla y, en segundo lugar, los artistas supieron captar esta amplitud representándola en todos sus matices y peculiaridades.

“De naturalesa contemplativa, Santiago Rusiñol es deixà enlluernar per la bellesa i la varietat dels paisatges mallorquins. Mai no es cansava d’explorar-ne les riqueses i els matisos. Pintà vistes inoblidables de Palma, Deià, Valldemossa, Bunyola, el Port de Sóller i Pollença. Paisatges melanciosos com *El cementeri de Sóller* (ca. 1902) i *Capvespre. Biniaraix II* (1906), salvatges com les diferents perspectives del *Castell del Rei* a Pollença pintades el 1902, bucòlics com els ametllers en flor de *Bunyola* que va retratar en diverses ocasions, enlluernadors com l’esplèndid quadre *Son Moragues*. *Sa muntanyeta* (1903), lírics com el *Pati del claustre de George Sand* (ca.1905), *El jardí del pirata* (1902-1902), així com les diferents versions dels jardins senyorials de Raixa, un dels paratges mallorquins que més el varen fascinar.”

(Uberquoi, 2007: 15. El subrayado es mío).

“Nou anys més tard, Rusiñol tornà a Mallorca, Fou aleshores quan es posà a expressar amb els pinzells tota la fascinació que l’illa exercia en ell: la calma adormida i a la vegada tràgica dels paisatges, la delicades vetusta dels patis, la tristesa de les aigües, el silenci de les valls, la potència de les pedres antigues, les floracions vives i alegres... La producció d’aquesta època és un conjunt de pintures que encanten, que sorprenen i que emocionen.” (Coll, 2007: 17. El subrayado es mío).

Tanto Uberquoi como Coll coinciden en personalizar los paisajes, confundiendo lo artístico con lo territorial. Al final, en el centro de todos ellos se presenta la luz como elemento esencial, vivificador – pues es lo que le da carácter a la isla –; prácticamente, como aquello que le otorga una denominación de origen a los cuadros realizados en el lugar:

“El que tenen en comú tots aquests treballs és el tema: són vistes de paisatges serens i distesos, envoltats per una llum càlida daurada que identifica i fixa els elements de la composició. El color tradueix l’emoció de la intensitat de la llum mediterrània que es vessa sobre les coses i sobre el lloc. (...). Com ja he avançat, la llum era la principal

protagonista de les obres fetes a Mallorca. Amplis espais buits on el sol incidia, possibilitant marcats contrastos de llum i ombra.” (Coll, 2007: 19. El subrayado es mío).

Isabel Coll convierte la luz en eje vertebrador de su análisis de estas obras:

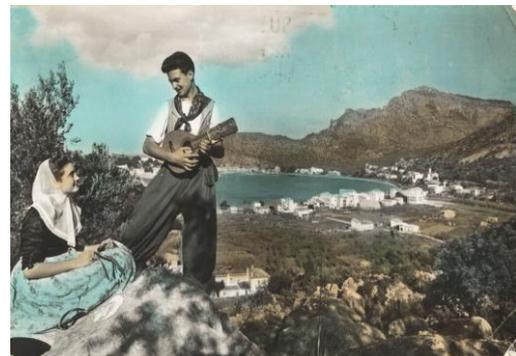
“L’efecte de la llum exterior i el contrast entre llum i ombra es posa de manifest en dues obres, *Pont sobre el fosat* i *Al costat de la porta de Sant Anton*, que destaquen perquè una zona fortament il·luminada contrasta amb un primer pla resolt amb un singular efecte d’ombra. En la primera, la línia de l’horitzó, remarcada per les construccions del fons, separa el paisatge urbà del cel, que ocupa una tercera part de la composició. Els altres dos terços del quadre són dedicats al terra del camí, sobre el qual es projecta una ombra poderosa i lumínica.” (Coll, 2007: 20).

Pero fuera de este prisma formalista, ¿no puede verse este uso y tratamiento de la luz realizado desde la narrativa de la Historia del Arte como la versión propia de dicha disciplina del mito popular, si no de la playa, al menos sí, claramente, de sol? En la investigación que realicé para la obtención del DEA ya abordé, cuando me ocupaba de la tipología de museo en que trabajo, la sala de paisajes del museo. Vale la pena recuperar los fragmentos en que trataba algunos de los mitos con los que pueden vincularse estas pinturas:

“Al igual que sucedía en los años sesenta y setenta, la herencia cultural y la Mallorca que se representan en la sala de paisajes de Es Baluard pueden verse como construcciones parciales e idealizantes que operan a favor de fines turísticos y que conforman una serie de mitos que nos encorsetan y empobrecen. Esto es evidente si se comparan algunos de estos cuadros con postales de los años setenta. En cuanto a las pinturas, cabe aclarar que aunque éstas son de finales del siglo XIX y principios del XX, y por tanto anteriores al fomento del turismo en la isla, esto no invalida que en la actualidad puedan ser utilizadas para tal fin. Respecto a las postales, son de los años setenta y muestran la imagen de la isla que se vendía cuando el turismo estaba emergiendo.

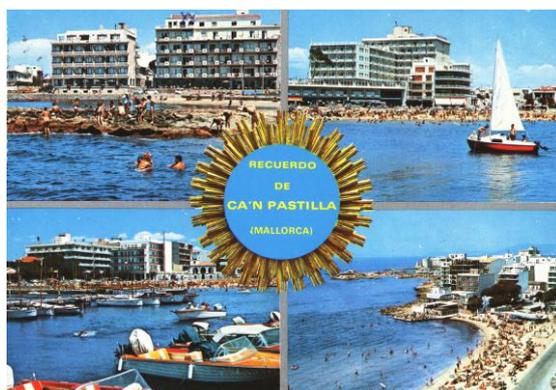


La gran similitud entre el paisaje de Sebastià Junyer y la postal de Deià evidencia que esta representación pictórica se ajusta a la imagen de la isla utilizada para generar turismo, y que está ligada a la idea de tierra virgen y de la eterna primavera.⁶⁶ Aquí nos encontramos, pues, ante el mito de la Arcadia, cuyo significado ha sido cambiante a través de la historia. Sue Malvern y Eckart Marchand (2009) exponen que autores como Panofsky, entre otros, han reseguído las variaciones de este concepto, desde la Grecia clásica hasta el Renacimiento italiano. Al final de este período, la Arcadia ya no era asociada con la región griega sino que denotaba un lugar precioso e idílico donde reinaban la felicidad y la paz, vinculándose con una perdida edad de oro. Los autores sostienen que Arcadia es una construcción cultural y que en el siglo XVIII su recreación se alcanza completamente en los jardines, aunque ésta se apropia de forma más amplia, quedando asociada a conceptos como el Jardín del Edén o los Campos Elíseos.



⁶⁶Izquierda: Sebastià Junyer Vidal. *Vista del poble de Deià*, c.1930. Derecha: postal de Deià, años setenta.

En la postal del pueblo de Sóller la representación de la pareja es tan forzada que destapa el montaje y evidencia que lo que vemos no es más que una imagen construida e idealizada. Esto induce a mirar el cuadro de Ackerman con actitud de sospecha. Así, puede pensarse que este cuadro de carácter costumbrista se usa en la actualidad como instrumento para crear una visión romántica de la vida mallorquina en el pasado.⁶⁷



Esta imagen⁶⁸ se refiere a los silencios que operan en la sala de paisajes y que son principalmente dos: la conexión de estos cuadros con el turismo y la “realidad” urbanística de la isla.”⁶⁹

Si bien parece que tenemos una idea clara de lo que fue la isla, Frontera plantea qué hacer respecto del desencaje entre lo que ésta ha sido y su paulatina desaparición:

“Ignoram com serà el paisatge en el futur, però res nos ens permet pensar que no empitjorà. Segurament parlarem aviat, a les illes, de la "musealització" del paisatge, que el preserva però que, alhora, en condiona la concepció i la vivència. L'experiència normal del paisatge (com l'han tinguda els viatgers del XIX, com l'ha contada Josep Pla, com l'han interpretada Anglada-Camarasa o Antoni Gelabert) es restringeix insuportablement, envaïda per la barbàrie d'unes activitats que, sigui on sigui, del món, que es donin, tenen el mateix resultat depredador i banalitzador.

La musealització del paisatge és la resposta? Segurament és una part de la resposta, una estratègia destinada a salvar la memòria. El preu, convertir el paisatge en passat, de manera que entre les pintures d'Erwin Hubert o de Fuster Valiente i els fragments salvats de la natura no hi hagi solució de continuïtat. Serà una altra cosa.”

(Frontera, 2007: 27. El subrayado es mío).

⁶⁷Izquierda: Ricard Anckermann. *Molinar amb gent*, c.1890. Derecha: postal de Sóller, años setenta.

⁶⁸Postal de Ca'n Pastilla, años setenta.

⁶⁹Fragmento de la Investigación realizada para el DEA, p. 27-29.

Esta musealización de aquello que está en peligro de extinción con tal de salvaguardarlo expresada por Frontera (2007) remite a la tesis de Barbara Misztal (2007) acerca de la memoria social y cultural. Según la autora, las sociedades actuales sufren de una amnesia endémica, lo que convierte a la intervención institucional en este terreno en algo crucial.

“As modern societies suffer from amnesia, we witness the transformation of living memory into institutionally shaped and sustained memory (Assmann, 1995). *Cultural memory*, memory institutionalized through cultural means, is "embodied in objectifications that store meaning in a concentrated manner" (Heller, 201: 1031). As "memory that is shared outside the avenues of formal historical discourse yet... is entangled with cultural products and imbued with cultural meaning" (Sturken, 1997: 3), cultural memory refers to people's memories constructed from the cultural forms and to cultural forms available for use by people to construct their relations to the past (Schudson, 1995: 348).” (Misztal, 2007: 382).

Para Barbara Misztal (2007), el museo es la institución de la memoria por antonomasia, al estar su desarrollo conectado a la formación y enaltecimiento de la nación estado, así como a la objetivación social del pasado y a la creación de una memoria organizada alrededor de diversos artefactos (Misztal, 2007: 389). Pero la autora advierte que es necesario no olvidar que la memoria no es algo transparente u objetivo, sino un constructo. Crear memoria es una experiencia compleja en la que entramos en diálogo con el pasado a través de nuestra posición en el presente.

“The content of memory is subject to time as it changes with every new identity and every new present, so memory and temporality cannot be detached from each other. As self-identity presumes memory and because perception hinges upon remembered meanings, two processes are at work here. On the one hand, collective memory allows people to have a certain social identification, both on an individual level and a societal level. On the other, following the old sociological assertion that the present influences the past, it can be said that the reconstruction of the past always depends on present-day identities and contexts.” (Misztal, 2007: 382).

A este respecto, y volviendo sobre nuestro caso, ya he tratado el vínculo que se ha ido forjando entre los paisajes mallorquines y el uso de las mimos para promocionar el turismo, con las consecuencias que ello tiene. Además de Mallorca, incluso se termina “impulsando” al propio museo con las mismas estrategias, mostrando en pintura el recinto del baluarte dentro del cual éste fue construido... El cuadro *Assommoir*, que aparece abajo, es uno de los que se expusieron en la muestra “Rusiñol, la passió per Mallorca”. Sirvió además para la portada de su catálogo. (Fundació Es Baluard, 2007).

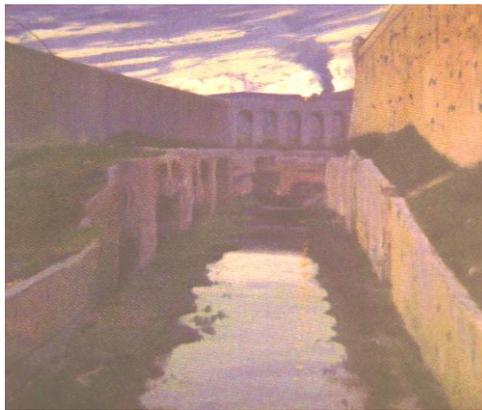


Figura 5:
Santiago Rusiñol, *Assommoir*, 1901-02

Hasta el momento he abordado la relación entre políticas culturales y gubernamentales, la instrumentalización del género del paisaje para la construcción de un pasado idealizado que ayude al fomento del turismo, la complicidad del discurso de la Historia del Arte respecto de estos fines y los peligros de todo ello de cara a la construcción de una historia que se nos presenta como única pero que no es más que parcial.

Un recorrido diferente por el museo y sus paisajes:
desarrollo del proyecto “Cartografiem-nos”

Ahora sí, tras haber realizado un análisis del discurso institucional en torno al paisaje, me dispongo a exponer el planteamiento de “Cartografiem-nos”. Para ello, quiero empezar vinculando las cuestiones lanzadas por Margaret Lindhauer (2006), relativas a políticas de representación y de públicos en el museo, con una escena que presencié un día de trabajo en el aula. Esta conexión me servirá para comenzar a explorar “Cartografiem-nos” desde lo que éste significa para nosotros como departamento, en tanto que forma de posicionarnos referente a cuál debe ser nuestra función educativa en el museo.

“How does the display style influence the way you think about objects? And in what ways does it inscribe an ideal visitor who would be ideologically and culturally at home in the exhibition?” (Lindhauer, 2006: 210).

“A última hora también ha ocurrido algo muy gracioso, mientras María les hacía un examen oral sobre las provincias y las comunidades autónomas y también un poco de geografía. Cuando le ha preguntado a Samuel, no se sabía nada y ella, para que fuera capaz de responder a algo, le ha preguntado dónde estaba Palma. Entonces él ha dicho que Palma está que casi se sale, lo que nadie ha entendido. Al insistir la maestra, Samuel le ha dicho, convencido, que sí, que estaba tan abajo que casi se caía. Entonces la cosa se ha aclarado: Samuel entiende la situación de la ciudad conforme al lugar en el que tiene que escribir su nombre en el mapa; efectivamente, está abajo, casi en el agua. La verdad es que la respuesta, además de muy graciosa, ¡es totalmente post-estructuralista! Entonces ha habido entre nosotras una mirada de complicidad, y la veía a ella esforzándose por no reír, pero al final hemos terminado todos, incluso Samuel, a carcajadas”. (Notas de campo, 2007-08).

Margaret Lindauer (2006) nos recuerda que toda exposición es un artefacto concebido en base a un visitante ideal. La segunda cita presenta uno de esos visitantes no ideales que la sala de paisajes del museo y consiguientes exposiciones sobre el género no habían contemplado. Samuel era un alumno del CP de La Soledad, del barrio de la soledad, en las últimas afueras de Palma. A pesar de ser de la ciudad, nunca sale

de su barrio; lo único que conoce fuera del mismo es Avenidas-Corte Inglés. Por eso creo que cuando la maestra le pregunta que sitúe Palma en el mapa dice que “casi se sale”. Tiene una relación muy abstracta con ese nombre que significa un lugar del que no tiene apenas experiencia. Samuel no conoce Palma ni tampoco ninguno de los paisajes mallorquines que se exponen en el museo. Ni los reconoce ni se identifica con ellos. En el museo no se siente como en casa, porque lo que conoce es su barrio y a éste no lo encuentra en las salas.

Harrison (2009) expone que el origen de lo que denominamos herencia cultural se halla en el nexo modernista de la formación del estado Europeo y el Romanticismo, que es definido en términos políticos por el nacionalismo, y que se fundamenta en la idea de que gente con una racionalidad ética similar acatará un sistema de normas para guiar el funcionamiento de la sociedad. Una importante función de la herencia cultural en la conformación de las naciones es la producción de mitos de origen, los cuales sientan las normas de los sistemas de poder políticos y sociales así como también las distintas conductas y los sistemas de desigualdades marcados por la clase, el género y la etnia (o raza). La herencia cultural es un aparato educativo mediante el cual el estado forja un sentimiento de pertenencia a la nación (Harrison, 2009: 11).

“Junto a la amnesia, la manipulación. Todo museo cuenta con una historia. De alguna manera, cualquier museo es el paradigma de la historia, de sus retazos. Pero las historias siempre se cuentan de manera parcial (incluso ésta que yo estoy contando), se subrayan acentos, se obvian matices, se establecen unos ritmos, se ejemplifica, se silencia. Es difícil en la vida real cumplir con aquello de la verdad, toda la verdad, y nada más que la verdad.” (Díaz, 1994: 54).

Pensamos que estaría bien hablar de los paisajes y del museo de un modo distinto a cómo lo habíamos hecho hasta entonces. Un modo que permitiese (admitiese) participar a los visitantes no ideales de las salas. Pensamos que podríamos dar una visión crítica de las salas de paisajes y realizar una actividad que diese pie a que los chicos y chicas introdujeran en el museo otros paisajes; los suyos. Desde el principio vimos que eso requería de algo más grande que un taller de tres horas. Empezamos a plantearnos un proyecto educativo de largo término, para trabajar durante todo un curso escolar. Con tal de presentar la estructura del proyecto, coloqué a continuación

fragmentos de un texto borrador que escribí para el departamento⁷⁰, cuando teníamos que presentar un artículo para la revista zona pública (Bauzà et. alt., 2007). No hago esto por una cuestión de “optimizar recursos”, sino porque en este escrito se haya expuesta no sólo la elaboración del programa por fases sino también su justificación. El texto da cuenta del sentido que le daba a “Cartografiem-nos” el primer año que lo pusimos en marcha, lo que será interesante contrastar más adelante con mi forma de concebirlo durante la realización de esta tesis (sobre todo en lo tocante a cuestiones pedagógicas). Por tanto, este retal no habla únicamente del proyecto sino que puede verse en relación con mi evolución dentro del mismo.

“Utilitzaria, doncs, la cartografia l’art per embellir el món...
o per fer-lo mes lleig? Per mostrar el millor i el pitjor,
el cartògraf reforça el traçat, superposa les línees, exagera
els moviments, manipula els colors, dramatitza el tema amb
jocs d’ombres i de llums. El mapa és una obra d’art sempre
que no es conformi a miniaturitzar el territori, sinó que
expressi també la sensibilitat dels pobles, la percepció que
tenen de les societats i del seus modes d’organització d’espai”
CCCB, Fronteres

Uno de nuestros objetivos al plantear este proyecto a largo plazo para tercer ciclo de escuela primaria era trabajar con las obras del museo para generar un conocimiento que fuese más allá de los límites discursivos que demarcan sus salas y contribuyera a una experiencia más amplia, en la que el foco fueran las subjetividades de los chicos y chicas. La visita a Es Baluard...

⁷⁰ Siempre que hemos realizado presentaciones o publicaciones en tanto que departamento procedemos del mismo modo. Cada uno escribe un texto y luego los ponemos en común para construir uno sólo a partir de los mejores fragmentos de cada uno de nosotros.

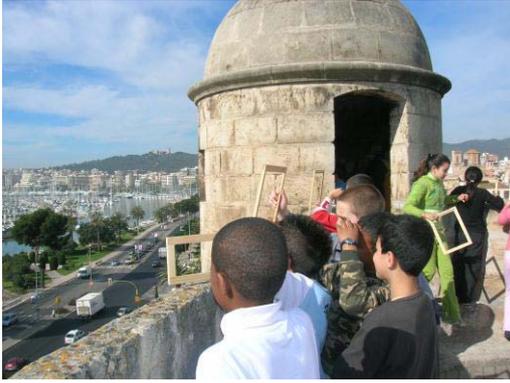


Figura 6:
Imagen actividad en las terrazas del museo.
 Programa “Cartografiem-nos”, curso 2007-08, con el CP La Soledat. Archivo del museo.



Figura 7:
Imagen actividad-debate sobre qué hacer con un lugar preciado del barrio escolar.
 Programa “Cartografiem-nos”, curso 2007-08, con el CP La Soledat. Archivo del museo.



Figura 8:
Imagen discusión en las salas del museo.
 Programa “Cartografiem-nos”, curso 2007-08, con el CP La Soledat. Archivo del museo.



Figura 9:
Imagen discusión en las salas del museo.
 Programa “Cartografiem-nos”, curso 2007-08, con el CP La Soledat. Archivo del museo.

... representa sólo una pequeña parte de un recorrido que es largo, constituido por idas y venidas entre nuestro territorio y el de la escuela, lleno de reuniones con profesores, coordinación de tareas y constantes revisiones de la trayectoria que realizamos. Optamos por el tema del paisaje por dos razones principales, la primera relativa al papel que queremos desarrollar como educadoras de la institución museística, la segunda referente a las posibilidades de conexión con el entorno escolar. (...).

Nuestro propósito era separarnos del enfoque de la historia del arte y la visión estética para relacionarnos con estas obras desde un planteamiento que fuera útil a los chicos y chicas cuando, más tarde, trabajaran un tipo de paisaje bien distinto al que se expone en Es Baluard: su barrio escolar. El recorrido en las salas no se centra en la

contemplación de las pinturas sino en su contextualización histórica y social, elaborando nuestras interpretaciones a partir de una noción de paisaje como construcción cultural y sin perder de vista la “mirada” que le dio lugar y el uso que se hace y se hizo del mismo. No nos limitamos a las pinturas de que disponemos sino que las intercalamos con materiales auxiliares que nos ayudan a generar un discurso crítico dentro del propio museo, tales como historias, un postalero, marcos y artistas contemporáneos, que abren el debate a otras cuestiones que pueden ser reflexionadas desde el paisaje (y que tienen que ver con la protesta, el recuerdo y la intervención, entre otras). Al final del taller vamos al auditorio...



Figura 10:
Imagen visualización en el auditorio del museo del trabajo de investigación sobre el barrio escolar.
Programa “Cartografiem-nos”, curso 2007-08, con el CP La Soledad. Archivo del museo.

Figura 11:
Imagen cajas de almacenamiento del material recopilado durante la investigación sobre el barrio escolar.
Programa “Cartografiem-nos”, curso 2007-08, con el CP La Soledad. Archivo del museo.

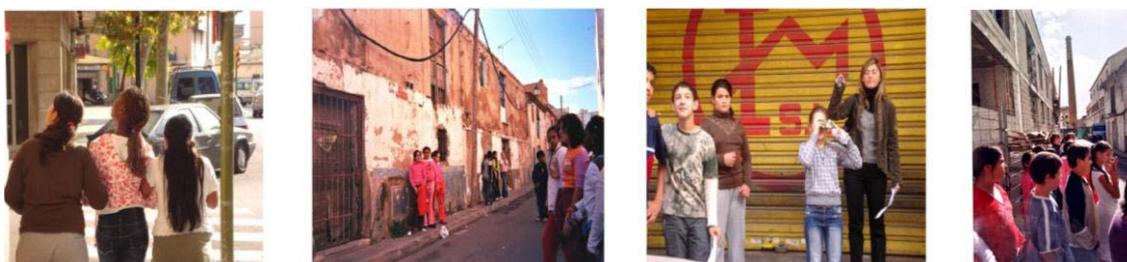


Figura 12:
Montaje de fotografías tomadas durante una salida al barrio para la fase de investigación.
Programa “Cartografiem-nos”, curso 2007-08, con el CP La Soledad. Archivo del museo.

... para discutir la investigación que los/las estudiantes han realizado previamente a la venida al museo. Y es que “Cartografiem-nos” se inicia con nuestra visita al colegio para presentar el proyecto a los alumnos. Allí les encargamos investigar su barrio para poder empezar trabajar sobre él cuando vengan a Es Baluard. La investigación consiste en realizar entrevistas a los vecinos, tomar fotografías y recolectar objetos, además de recoger documentación varia que consideren relevante. El trabajo realizado nos llega unos días antes de nuestro encuentro para que podamos estudiarlo y empezar a pensar en lo que vendrá a partir de aquí. El propósito de comentar su investigación en la última parte de la visita al museo es que los aprendizajes realizados durante la misma sean un instrumento para empezar a extraer de ésta una serie de problemáticas relativas a su barrio, a partir de las cuales elaborarán el proyecto “artístico”.

Nuestra práctica intenta ser disruptiva en un sentido doble (Padró, 2007); en primer lugar porque desmantelamos el discurso institucional acerca de la obra de arte examinando lo que se dice, quién lo dice, conforme a qué intereses y para quién. También porque, al desplazarnos de la posición en la que se nos coloca como visitantes y utilizando la estancia en las salas para un proyecto propio, abrimos nuevas vías de actuación y construimos nuevos significados.

Es tras la visita al museo que el trabajo de los/las estudiantes empieza a cobrar forma; se planifican actividades preparatorias, materiales, más trabajo de documentación y visitas al aula.

Figura 13:
Imagen proceso de realización del proyecto artístico en el aula.
Programa “Cartografiem-nos”, curso 2007-08, con el CP La Soledat. Archivo del museo.



Figura 14:
Imagen proceso de realización del proyecto artístico en la calle.
Programa “Cartografiem-nos”, curso 2007-08, con el CP La Soledat. Archivo del museo.



Figura 15:
Imagen inauguración de la
exposición en el barrio.
 Programa “Cartografiem-nos”, curso
 2007-08, con el CP La Soledat. Archivo
 del museo.



Figura 16:
Imagen inauguración de la
exposición en el museo.
 Programa “Cartografiem-nos”, curso
 2007-08, con el CP La Soledat. Archivo
 del museo.

De todo este periplo salen una exposición en el barrio, que quiere dar sentido al trabajo realizado, actuando como clausura del mismo, y una exposición en el museo, en la que se recogen todos los colegios participantes, que este año han sido tres, de los cuales sólo dos han llegado a puerto. La primera exposición responde a nuestro interés por actuar desde las tesis de la pedagogía crítica, que aboga por la participación ciudadana y la construcción de sujetos políticos mediante el desarrollo de prácticas en las que se elabore un lenguaje de la posibilidad. Éste parte del cuestionamiento crítico de los discursos y relaciones de poder que operan y nos sitúan en la sociedad, a la vez que es capaz de imaginar lo que aún no se da y trata de encontrar estrategias de resistencia y reinvención (Giroux, 2003).⁷¹ En lo que respecta a la muestra en Es Baluard, intenta ser una crítica implícita a la política de representación del museo a la vez que un modo de erosionar sus fronteras dando cabida a otras realidades (Koven, 1994; Ramírez, 1996).”

Para ver cómo se concretó el diseño de la visita al museo compartiré un documento interno, correspondiente al curso 2007-08, cuando trabajamos con el CP La Soledat. Antes de ello, no obstante, quiero apuntar una serie de cuestiones relativas a su importancia y a lo que éste representa. En primer lugar, es necesario subrayar la relevancia de guardar los documentos internos generados en la práctica, con tal de tener

⁷¹ Según este planteamiento no es suficiente que los chicos/as hablen de su barrio sino que deberían de aportar algo a éste, insertando su trabajo dentro de la comunidad. Ya adelantamos que este objetivo ha sido cumplido sólo en parte.

testimonios de cómo se ha ido desarrollando la experiencia educativa y de poder reconstruirla en el futuro, de forma retrospectiva. Aún así, quienes nos dedicamos al ámbito de la educación en museos sabemos lo difícil que esto resulta, pues las urgencias del día a día dejan poco espacio para recopilar de forma sistemática todo aquello que vamos produciendo. De hecho, el documento que presentaré es solo uno de los diversos que se han generado, en cada una de las actualizaciones de la visita, (muchos de los cuales se han perdido por el camino). Su naturaleza es fragmentaria en sentido doble; en primer lugar, porque como he comentado existen distintas versiones del diseño de esta misma visita, y en segundo lugar, porque lo que en él se representa es solo eso: un diseño, una proyección de nuestras intenciones para con el encuentro con el grupo.

Si bien en el texto que remito a continuación podrán verse las pautas generales de lo que pretendemos hacer con los estudiantes (la estructura general de la visita, algunas de las preguntas que siempre les formulamos, etc.), cada visita es diferente y en éste no aparecen nuestras cambiantes experiencias. Los cuadros en exposición, los imprevistos, los olvidos, las ausencias, el carácter de las diversas aulas, entre otros, conforman lo que ocurre en la práctica diaria. Es en esta variación y en la materialidad de la experiencia donde realmente se producen mis aprendizajes como educadora, unos saberes que no están visibles en lo que, lector, estás apunto de leer. Este legado intangible, escurridizo, y a penas esbozado en mis notas de campo es lo que trataré en los siguientes capítulos. De momento, mi única intención al presentar el siguiente retal es mostrar cómo cuajó nuestro planteamiento del programa en el diseño de la visita al museo.

VISITA-TALLER 3er CICLE DE PRIMÀRIA. DOCUMENT INTERN

- 1.- Benvinguda del grup
- 2.- A les terrasses del Museu (cartografiem el Museu)

L'objectiu és contextualitzar el museu dintre l'entorn en el que s'ubica, com a part del paisatge. Abans de fer això és important prendre consciència del paper determinant que juga el punt de vista en la forma en què interpretem i construïm el coneixement.

Activitat per experimentar la parcialitat de la mirada.

Jugar a mirar i observar a través del marc. Vistes de Palma des del Museu.

Què veieu?

Cada un de vosaltres veieu el mateix o us fixeu en coses diferents?

Veieu com el marc enquadra un lloc?

Què passaria si el marc fos a un altre lloc?

I si ens desplacem una mica?

És sempre igual el paisatge?

Vos agrada el paisatge que es pot veure des d'aquí?

Activitat per prendre consciència de que el recinte o Baluard forma part del paisatge.

Ara plantejarem què passaria si poséssim aquest marc, enlloc d'aquí, a la Catedral, apuntant cap al museu. Ens adonarem que el museu forma part del paisatge, així com nosaltres també podem. Fer notar que el paisatge és turístic (la catedral, la llotja, el passeig, etc.), i que el museu apunta en aquesta direcció.

Introduir el museu des de distintes visions

Per tal d'arribar a una comprensió àmplia de l'espai del museu, i posat que ja entenem que les mirades són particulars, dividirem la classe en grups petits que hauran d'emmarcar distintes parts del recinte, les de construcció nova i antiga. En base a això introduïrem el passat del lloc, la funció defensiva del baluard. Contem la història que va des de la construcció dels baluards al segle XVII fins a la reconversió d'aquest espai en museu, emfatitzant el paper dels ciutadans en la protecció del lloc.

3.- Espai interior, passadís planta 1ª (asseguts)

Comencem reflexionant sobre la història que hem contat. Diem que, com hem vist, els paisatges canvien amb el temps i que aquests canvis són fruit de decisions preses per persones, cadascuna amb els seus interessos específics. Recordem que en el cas del baluard hi havia moltes persones implicades en el conflicte per la resolució del seu destí: el propietari que va comprar el terreny als militars i que l'havia començat a enderrocar per a construir-hi, els ciutadans, que volien protegir el lloc i els polítics que, en aquest cas concret, es varen posar de part del poble.

A partir d'aquí es proposa una **activitat que intenta posar en situació, així com sensibilitzar i prendre consciència, dels factors decisius que afecten als canvis que pateix un determinat entorn.** El grup ha d'elegir un monument o lloc important dels seu barri sobre el que es discutirà. Farem una ficció en la que el lloc elegit estarà en perill perquè hi volen construir i es farà un debat televisiu on els representants dels diferents grups afectats (polítics, constructors, ciutadans i ecologistes o conservadors del patrimoni) defensaran els seus interessos.

Es fan els quatre grups de treball posant èmfasi en que no es tracta de dir el que pensen ells com a subjectes sinó de posar-se en el lloc del grup que representen i provar de trobar arguments per a defensar els seus interessos. Cada grup ha de designar un secretari i un portaveu. Quan és l'hora de fer el debat als portaveus se'ls faciliten una sèrie d'elements que ajuden a identificar el grup que representen (plànol i casc per als constructors, corbates i mocadors per als polítics i ciutadans, ferratines de natura per als ecologistes...). Nosaltres ens dividim, un al plató amb els portaveus i l'altre a la banda del públic, que amb el micròfon ha de donar veu a tothom i ha d'escalfar el debat quan sigui oportú.

veïns		Persona que fa pisos	
polítics		Especialista en edificis antics	

Un cop acabada l'activitat es poden mostrar fotografies on es vegin diferents indrets de l'illa on s'han dut a terme decisions paisatgístiques. Es tracta d'esbrinar quin lloc els estem mostrant, quins interessos han guanyat (conservació, construcció, patrimoni...) i finalment situar les imatges en un mapa de Mallorca.

4.- Sala de paisatges

L'Objectiu és **treballar, reflexionar i aconseguir tenir una visió àmplia, i fins i tot crítica, del que és i del que ha estat la realitat del paisatge illenc i les seves representacions,** així com de la manera interessada i la visió parcial que d'aquest sens ofereix i com d'alguna manera podríem completar-la.

Per tal d'analitzar-ho en profunditat partirem de les obres pictòriques del paisatge mallorquí de finals del s. XIX i principis del s.XX que es mostren en el Museu.

Obres a tractar: Sala 1

Santiago Rusiñol. *Bunyola*. C. 1908-09

Joaquim Sorolla. *Cala Sant Vicens*. 1919

Santiago Rusiñol. *Son Moragues. Sa muntanyet*. 1903

Eliseu Meifrèn Roig. *Jardí de Mallorca*. C. 1918

Hermén Anglada-Camarasa. *Bóquer*. C. 1920

Què son aquestes obres? Què hi ha representat? Si haguessin de posar un títol a aquesta sala, quin seria? Quins elements hi ha representats en aquests paisatges? Quins tipus de paisatge hi ha representat? D'on són? (paisatge costaner, costumista, de muntanya, un poble...). Com podem saber qui els ha pintat i quan? Sabeu si tenen nom aquestes obres i potser així sabrem d'on són aquests paisatges?... A partir d'aquestes preguntes i de la dinàmica primerament visualitzarem i tractarem els **aspectes formals** de les obres (informació cartel·les, artistes, tècnica, dates...). També, aprofitarem les obres de Meifrèn i Rusiñol per remarcar que, tot hi ser pintures del mateix lloc, aquestes han representat a aquest de forma diferent. Això és el que hem experimentat abans a les terrasses del museu, quan han comprovat que cada un d'ells, tot i mirar a través del mateix marc, es fixava en coses diferents.

Obres a tractar: Sala 2

Ricard Anckermann. *Molinar amb gent*. C. 1890

William Degouve de Nuncques. *Badia de Palma*. 1900

Antoni Ribes. *Marina*. 1872

Antoni Gelabert. *Murada i catedral al capvespre*. 1903-04

Tito Cittadini. *La herida de la montaña*. 1920

Joaquim Mir. *Torrent de Pareis, Mallorca*. 1902

Vos agraden aquests paisatges? Els trobeu bonics? Són representacions del passat o del present? Creïu que Mallorca era tota així? O hi ha parts de Mallorca d'aquell moment que no sens mostren? Quines? Traiem làmines de fotografies de principis del segle XX (Miguel de Miguel, Exhibició 1954... mirades paral·leles, Gaspar Rullán Garcias,

Escena de mercat de Palma, 1932, fotografia a mallorca 1839-1936, de Maria Josep Mulet), on es veuen la ciutat i la pobresa. Per què no es mostren aquests llocs? Ara agafarem consciència de la **imatge parcial o idíl·lica** que se'ns dóna de l'illa des del propi Museu i de com s'ha utilitzat aquesta idea com a reclam publicitari que es vol donar de Mallorca al llarg del s. XX i fins a l'actualitat en sectors turístics per interessos econòmics...

Parlem de que la gran majoria de pintors que trobem en aquesta sala són estrangers i que això no és gratuït. Diem que quan es va començar a viatjar un dels primers en fer-ho foren els artistes, pintors a la recerca de noves terres i llocs per a treballar. Parlem de que a finals del XIX i principis del XX, a Mallorca vingueren gran quantitat de pintors interessats pels paisatges verges de l'illa i que aquests, de fet, no tenien uns interessos molt diferents dels que tenen avui els turistes que venen aquí. Senyalem aquest vincle entre art i turisme en referència als paisatges de l'illa mirant el quadre de Joaquim Mir i dient que ell fou un dels pintors que produïren obra per a decorar un saló d'un dels primers i més importants hotels de Palma, El Gran Hotel, avui Fundació La Caixa. Fem veure que el tipus de pintura que estan veient és adient per a decorar llocs que freqüenten els turistes.

També comentarem els canvis profunds que han sofert els llocs on es varen pintar aquests paisatges. El quadre de Gelabert on es veu la catedral i la muralla és molt fàcil de veure, ja que aquesta vista és la que han descobert al principi de la visita, a les terrasses del museu. Per als quadres de Anckerman i Degouve de Nuncques els mostrarem fotografies que hem anat a fer nosaltres mateixos.

Obres a tractar: Sala 3. Sean Scully, *Mérida*.

Abans d'anar a veure l'obra de Chema Alvargonzalez creiem convenient, després d'haver vist les seves fotografies, fer una aturada en aquesta obra. L'estètica de les parets velles i maltractades és exactament la mateixa de les fotografies que ells han fet de la Soledat Sud. Per això, estarà bé que quan comentem la seva feina a l'auditori puguem establir una comparació entre l'obra d'art i la seva documentació. És interessant que tot i les semblances entre ambdós documents, a les seves imatges s'hi pot percebre molta més vida, rastres d'utensilis, petjades...

Obres a tractar: Sala 4. (planta menys 1). Chema Alvargonzalez, *Visible*.

Examinarem aquesta obra des del llenguatge contemporani amb el que ha estat realitzada, que contrasta amb el suport tradicional de pintures a l'oli que hem vist a la planta 0. Després passarem a parlar els paisatges que l'artista realitza a través d'aquest vehicle, i que no són molt diferents dels que hem vist fins ara. Reflexionarem que, en el fons, es tracta de llocs coneguts i turístics. Enllaçarem això amb el postal, i parlarem de què, en realitat, totes les imatges de l'illa que hem vist fins ara son prou "comercials", responen a interessos turístics.

Ara que ja saben els interessos comuns que hi ha a les postals i els quadres podem passar a examinar com la imatge que es ven de l'illa ha anat canviant amb el temps, depenent de la conjuntura històrica i social de cada moment. Comparem les postals idíl·liques amb unes altres ben diferents, on es veu la construcció indiscriminada, tot perquè en el moment que es volia fomentar el turisme estava ben vist demostrar que estàvem ben equipats per al turisme, amb hotels adequats, etc. Imatges paisatgístiques parcials que sovint no responen a la realitat.

----- DESCANS -----

AUDITORI

Un cop acabat el descans ens dirigim a l'auditori per a parlar del treball que han estat realitzant a l'aula tot aquest temps, i que nosaltres hem examinat, ordenat, i comentat amb les professores.

Hem fet un *power point* en el que hi ha ordenats per temes (vida, transformació i orgull de barri) les fotografies i extractes de les entrevistes. A més a més, això ho combinarem amb transparències d'algunes de les notícies que han recopilat. Per tal de que es puguin situar en tot moment, hi haurà un esquema amb tots els tres temes i alguns dels subtemes que hem localitzat. Amb tot això, esperem que es generarà un debat suficient com per a comentar i posar en comú tot el material, de manera que tot seguit es decideixi quina és la via de treball que els nois i noies seguiran per a realitzar el seu projecte artístic. Aquest any enlloc de treballar els artistes contemporanis per separat hem decidit intercalar-los en la discussió sobre el seu treball. Només es trauran els

exemples que realment venguin al cas. Més val poc i adequat que molt però sense sentit o sense estar connectat amb el seu projecte.

Artistes que tenim preparats segons les possibles vies de treball:

VIDA_ Isabel Banal i Jordi Canuda, *Hospital 106, 4rt1*. Jordi Boldú; *El record és el lloc, El lloc és la gent*. Sophie Call, *Public Phone*.

TRANSFORMACIÓ_ *Hospital 106, 4rt1*, Antoni Abad, *Zexe net*

ORGULL DE BARRI_ Jordi Boldú

Després d'haver comentat tot això a la vegada que també veiem exemples d'artistes contemporanis treballant en direccions semblants es tractaria de que es comencés a perfilar la línia de treball i fins i tot, si tinguéssim temps, començar a pensar en els projectes artístics a desenvolupar.

MATERIAL

- Marc gros per a les terrasses
- Diferents marcs + petits
- Làmines de la història del recinte
- Folis i llàpissos pel debat (passadís planta 1^a).
- Varies fotos com a exemples de l'actualitat on s'han pres diferents decisions paisatgístiques (de costa (ex: Mondragó, Cala Major), urbanes (ex: Parc ses estacions...), patrimoni (ex: molins, restes murada...)
- Tela
- Foto Sorolla de Cala Sant Vicenç
- Imatges d'altres indrets de Mallorca d'aquell moment (ex: els extrems del llibre *Fotografia a Mallorca 1839-1936* de M^a José Mulet
- Postaler i postals de Mallorca
- Fotos actuals dels llocs representats pictòricament (Molinar, Badia de Palma)
- Artistes contemporanis.

Después de haber expuesto cómo se concretó el diseño de “Cartografiem-nos”, me propongo abordar en detalle el planteamiento pedagógico que hay detrás del mismo.

Cuestiones pedagógicas implicadas en “Cartografiem-nos”

“En ocasiones se ha visto la educación como un medio para conseguir unos resultados – aprobar exámenes, sacar notas – más que como un proceso. Sin embargo, esta percepción limita y reduce las posibilidades educativas y, aunque algunos políticos han intentado promover esta forma de ver la educación, muchos profesores saben que tiene utilidad para muy pocos individuos. La atención a los procesos educativos, como son la adquisición de herramientas necesarias para poder llegar después de un resultado, permite una exploración más profunda de la realidad, proporciona un elemento de creatividad y da la oportunidad de redefinir el resultado como parte del proceso. Concebir la educación como un conjunto de procesos facilita la idea de la educación como forma de vida, como algo deseable para asimilar los acontecimientos diarios y como actitud positiva frente al mundo. En los museos se da mucha importancia a los procesos; los resultados son mucho menos significativos. No hay un "plan de estudios" que seguir; las actividades educativas pueden ser abiertas, cercanas a la realidad, y dar rienda suelta a la curiosidad.” (Hooper-Greenhill, 1998: 191).

En “Los museos, ámbitos perfectos de aprendizaje”, Eilean Hooper-Greenhill (1998) sostiene que las instituciones culturales son espacios idóneos para la educación debido a que en ellos se pueden practicar las habilidades que necesitamos poner en marcha en la vida real, que conectan con los mundos de los visitantes, y porque son espacios propicios para el desarrollo de inteligencias múltiples y reforzar la autoestima de los educandos. De hecho, las razones para participar en “Cartografiem-nos” manifestadas por diversos docentes a lo largo de estos años conducen en la misma dirección apuntada por la autora.

“Ha tenido lugar una conversación interesante entre Toni, Eva y yo. Nos ha dicho que cada vez había más fracaso escolar y, cada vez, era más difícil hacerle frente. Nos ha contado algo que siempre le dice el padre de un amigo suyo y que también fue su profesor. Yo hace cuarenta y cinco años para trabajar tenía una pizarra y un libro. ¿Qué tienes tu ahora? Toni dice que este hombre tiene toda la razón. Que las cosas han cambiado mucho y la única forma de seguir para adelante en estas condiciones es cambiar las herramientas de trabajo. La escuela tiene que cambiar; cuesta mucho motivar a los alumnos.” (Notas de campo, 2006-07).

“Yo creo que al principio era el::: Eran dos cosas: el hecho de trabajar sobre el barrio (...) y otra de trabajar sobre el barrio eh, con eh, en colaboración con vosotros y además el hecho eh: de que sea un proyecto a [largo plazo.”

(Antoine, profesor del *Lycée Français*, entrevista 2009).

En el caso del CP La Soledat, además de los argumentos de motivar a los alumnos y de trabajar con mayor profundidad a la habitual, las razones de las maestras para colaborar con nosotros tenían que ver con lograr una mayor integración de los estudiantes en el barrio y con generar un sentido de pertenencia a una comunidad. Pude acceder por primera vez a su punto de vista en la primera visita que realizamos al colegio para presentar el proyecto a los estudiantes. Cuando ya casi terminábamos:

“Una niña nos pide por qué hemos decidido trabajar con ellos y no con otros. Respondemos que en realidad no lo "elegimos", que esta colaboración ha sido iniciativa de las maestras. Entonces Ester explica las razones por las cuales decidieron que querían trabajar con nosotros. Creen que es necesario que los alumnos se familiaricen más con el barrio, se integren mejor los unos con los otros y conozcan más el lugar donde viven. De hecho, esta conversación la hemos seguido manteniendo más tarde en privado con ella. Nos ha dicho que se ha criado en este barrio y que está preocupada por los cambios de los que ha sido testigo. Nos cuenta que cuando era pequeña había un sentido de comunidad, que todo el mundo se conocía. Ahora hay guetos, la gente no se mezcla, y los jóvenes no tienen ni idea de la historia de este lugar, de lo que hay tres manzanas más allá. Es necesario que las diferentes comunidades se integren y conseguir un conocimiento mutuo. Le duele la degradación que ha sufrido este lugar. Antes la iglesia era el centro y sus puertas estaban siempre abiertas pero ahora esto ya no es posible – entraría gente a picarse –. Por otro lado, la transformación también ha conllevado aspectos positivos. Porque el barrio es pequeño, los jóvenes se iban a vivir a otros lugares y llegó un momento en el que casi no habían críos. Con la inmigración La Soledat ha vuelto a cobrar vida y la escuela tiene más alumnos.” (Notas de campo 2007-08).

Pero los motivos para decidirse a participar en esta experiencia educativa no son siempre tan halagüeños. Para ser justa debo mencionar también otras razones más prosaicas de los docentes, las cuales muestran la multiplicidad de intereses que éstos

tienen para participar en “Cartografiem-nos” (y que no siempre corren en paralelo con las nuestras). Me sirve la misma escuela. En una reunión con María, la maestra nos volvió a hablar de por qué habían decidido involucrarse en el proyecto. No obstante, en esta ocasión, ya casi al final del proceso, la versión resultó ser harto distinta. La situación quedó reflejada en mis notas de campo:

“Dice que ellas se pusieron en contacto con nosotras porque querían que: los niños trabajaran con arte, entraran en un contexto que el es totalmente ajeno como el del museo, aprendieran técnicas plásticas y manualidades. La idea que tenían cuando nos llamaron era venir unas cuantas veces a lo largo del curso para realizar talleres, y dice que bueno, ellas saben que de hecho nosotros también hacemos talleres, que ahora podemos decir claramente que “les vendimos la moto”, porque terminamos involucrándolas en un proyecto de unas dimensiones que por entonces ni se imaginaban. Cuando oigo esto me quedo patidifusa. Esta versión es muy diferente a la de “creíamos que era importante para los chavales que conocieran su barrio, en un lugar donde hay tanta desintegración... bla bla bla”. Veo que cuando decían esto estaban dando los argumentos a los que se aferraban para no renunciar a nuestra propuesta, pero que en ningún caso tenían que ver con lo que ellas esperaban de nosotras. Me pregunto si esto se debe a que cuando se plantea este interrogante (la mayoría de las veces delante de los niños) no consideran que sea el momento de dar detalles o si es que, quizás, no había confianza suficiente y de ahí su reticencia a hablar de ello.” (Notas de campo, 2007-08).

En este fragmento se aprecia que en la nueva declaración de la docente referente a sus razones para trabajar con nosotros también tenía cabida la inquietud por resolver carencias para poder elaborar el programa de la asignatura de plástica. En paralelo, y en la actualidad, me parece que en el texto supura además mi inocencia de entonces respecto a la versión primera, aquella de razones “desinteresadas”, hasta casi “puras”, de las docentes para implicarse en “Cartografiem-nos”, según la cual sólo se tenían en cuenta las necesidades de los estudiantes, obviándose los intereses personales. En la entrevista que hice a las maestras del CP La Soledad, más tarde, al finalizar el programa, pudimos profundizar sobre aquello que las docentes esperaban “solventar” con nosotros:

MARIA: La] primera idea varem dir: un any! (Riures).

JOANA: Sí, es que aquí solucionam la plàstica de tot es curs,

MARIA: Varem dir,

JOANA: tenim feina per tot es curs.

MARIA: varem pensar l'àrea de plàstica pues:: (0,1), saps? Perquè és una hora setmanal.

IRENE: Ja.

MARIA: I que sempre se mos ha quedat... com bé: l'àrea de plàstica, la que no té importància, la que se'n fa::, i un poc era donar-li importància a aquesta àrea. I sobre tot per professionals.

IRENE: Sí, sí.

MARIA: I noltros mos pensàvem que eren tallers al llarg de tot es curs. A lo millor en es primer trimestre voltros dèieu: "el color", i treballàriem es color. Eh::: "paisatge!", i treballàriem paisatge. El::: de::: pintura, jo que sé! (0,2), "abstracte!" Pues, o sigui, o "matèrica!" O... M'entens?

IRENE: Sí, sí.

MARIA: I que cada trimestre aniriem treballant. Que voltros mos donaríeu pam, pam, pam, pam, i noltros ja, a partir d'aquí començaríem a fer treballs.

IRENE: I perquè volíeu potenciar s' àrea d'educació plàstica? Perquè vull dir que, assignatures maries entre cometes n'hi ha d'altres, hi ha música, hi ha:

JOANA: Religió.

IRENE: Religió::, hi ha gimnàstica::.

MARIA: Música té la seva especialista.

IRENE: Ahà.

MARIA: Com a tutores noltros no fem ni música ni fem religió, ni fem tota la part de::, d'educació física. (0,2). Per tant, mos varem fixar en l'educació plàstica. I sobretot per una altra raó::, que la nostra preparació en aquesta àrea jo::, personalment he de xerrar aquí, no::.

IRENE: Ahà.

MARIA: A veure si m'entens, pues no és molt bona.
(Profesoras del CP La Soledat, entrevista 2008).

Más allá de las distintas “ganancias” que un programa como “Cartografiem-nos” puede ofrecer a los maestros, lo que me parece interesante de estos fragmentos es que, en primer lugar, se ve que las aspiraciones cambian a lo largo del proyecto y, en segundo lugar, que el carácter de las mismas está condicionado por la persona con la que se está hablando. A nivel interno este programa prometía solucionar carencias de las maestras relativas a sus conocimientos sobre el área de plástica mientras que, de cara a los alumnos, el objetivo de realizar este proyecto era que los estudiantes se integrasen, trabajasen colaborativamente, y se reforzara un sentimiento de comunidad más allá de las paredes del aula.

Volviendo sobre el planteamiento pedagógico de “Cartografiem-nos”, este programa busca generar una experiencia educativa en la que resuena la noción de ciudadanía. Como sostiene Hickman, en el currículum la ciudadanía se entiende como una “*introduc[tion] to the values which underpin democracy... to understand, and make judgements about social and moral issues*” (Polland y Trigg en Hickman, 2003: 84). La educación para la ciudadanía tiene tres áreas: responsabilidad social y moral, involucramiento en la comunidad y literacidad política. No obstante, el entendimiento de la ciudadanía que sustenta “Cartografiem-nos” va más allá del modo como la ciudadanía es entendida en el currículum. En “*The art of democracy: Young people’s democratic learning in gallery contexts*”, Lawy et. al. (2010) han urdido una interesante discusión sobre los diferentes modos en que la ciudadanía puede ser entendida, exponiendo los problemas que surgen cuando la materia “ciudadanía” se entiende como una maletín de herramientas a ser otorgadas a los estudiantes para que estén listos para afrontar la vida:

“This approach, which seeks to “produce” good citizens, is predicated on the assumption that young people are somehow “deficit” category in need of advice and support to enable them to be citizens. It both individualises the *problems* of young people’s citizenship by assuming that they lack the “right” knowledge, skills and dispositions to be democratic citizens, and individualises the *idea* of democratic citizenship as an identity that will somehow emerge when all its citizens have acquired the “right” citizenship dimensions (Biesta and Lawy, 2006; Biesta, 2007). (...). Being a citizen is thus an adult identity which excludes young people, and in so doing denies citizenship rights and responsibilities to young people who have yet to achieve full citizenship status.” (Lawy, R. et. al., 2010: 352).

En lugar de este entendimiento, la ciudadanía-como-práctica sitúa a los estudiantes como ya ciudadanos y contempla el aprendizaje de la ciudadanía como un conjunto de ideas a ir moldeando a lo largo de la vida, en un proceso constante. Tiene que ver con aprender “*the value of ways of democratic and non-democratic action and interaction and about their own position as citizens*” (Biesta citado en Lawy, R. et. al., 2010: 352). El artículo de Lawy sostiene que la educación en museos es un lugar privilegiado para poner en funcionamiento la ciudadanía-como-práctica, pues las instituciones culturales, fuera de las restricciones del contexto escolar, pueden ofrecer espacios alternativos para el aprendizaje en los que el intercambio y la colaboración pueden ocurrir más fácilmente. Una de las razones por las que esto podría suceder en programas como “Cartografiem-nos” es que su propósito no es aprender arte sino a través del arte; el énfasis no está en la adquisición de información y/o habilidades prácticas sino en la utilización de procedimientos artísticos para construir un entorno o proceso de aprendizaje en el que poder elaborar significados. Jane Trowell lo define del siguiente modo:

“Sense-making encourages the making of meaning in relation to an endeavour or encounter. It validates whatever is learnt. It is done individually by teachers and students, and is shared in groups. The latter encourages a culture of listening, reciprocal critique between student and student, students and teacher, and also assistance in untangling complex processes and reactions. It is not without conflict, especially if the teacher is honest in wanting feedback, but it is undertaken in the context of co-constructing the future of the learning.” (Trowell, 2010: 144).

Como explican Lesley Burgess y Catherine Williamson (2006), Freire sostenía que la pedagogía debería ser un medio para educar a la gente joven a ser activa y crítica en lugar de pasiva. Debería fomentarse una “curiosidad epistemológica”, esto es, la capacidad de sospechar de significados dados, de interrogar el conocimiento, cómo se nos presenta y por qué. Al final, el cometido de “Cartografiem-nos” y otros proyectos por el estilo podría resumirse en el lema adoptado por *The International Society for Education Through Art (InSEA)*, en su XXX Congreso Internacional: “*Learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be*” (Hickman, 2003). Dicho evento tenía el objetivo de compartir enfoques de la educación artística que buscan

generar prácticas más inclusivas, interactivas e interdisciplinarias, los cuales se están desarrollando en una diversidad de culturas y países.

Considero oportuno mencionar que no me di cuenta de la relación que “Cartografiem-nos” tenía con la educación para la ciudadanía hasta que me lo dijo Manuel Delgado. Participé en el ciclo de conferencias “ATEMPTAT_urbanístic⁷²”, en donde se exponían diversos proyectos artísticos que tenían un sentido crítico con el territorio urbano. Se me había invitado porque la comisaria, Laura Marte, conocía el proyecto que habíamos realizado con el CP La Soledat, que consistía en la elaboración de un proyecto de reforma de la plaza de Sant Frances Xavier (pegada al colegio). Habíamos presentado con éxito nuestro trabajo a la alcaldesa y se suponía que éste serviría de consejo a los arquitectos encargados de realizar la reforma del lugar. Cuando terminé de exponer, Manuel Delgado intervino para alabar la iniciativa aunque, sorprendentemente para mí, el valor principal que para él tenía “Cartografiem-nos” no tenía tanto que ver con lo educativo sino con el poder del proyecto para activar ciudadanos agentes, capaces de contestar la planificación urbana, apropiándose del espacio y organizándose para mejorarlo desde sus necesidades. Después de mi encuentro con él he leído *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles* (2007) y comprobado cuánto se ajustaba la historia que yo había relatado con su interés por las vidas urbanas y las insurgencias inteligentes.

Como sostiene Hein (2006), una conceptualización del educando como agente activo va ligada a una perspectiva constructivista del aprendizaje, que entiende que los significados son mediados no únicamente por los objetos del museo (y el modo en que son presentados) sino también por la cultura de los sujetos, su experiencia previa y las mismas condiciones de la visita o del programa educativo. Siguiendo a Aguirre (2005), el constructivismo entiende el aprendizaje no como la adquisición de conocimientos sino como la edificación de puentes entre el entorno y el sujeto. Es pertinente referir la subcorriente denominada por Kincheloe como “constructivismo crítico”, que considera que la mente crea en lugar de reflejar y que el contexto cultural y social es un elemento crucial en la elaboración crítica de conocimiento. Aquí Aguirre cita la visión de Hernández acerca cómo esta versión del constructivismo se halla relacionada con la teoría crítica: “en la medida en que implica la toma de consciencia de cada uno para

⁷² Ciclo de conferencias *ATEMPTAT_urbanístic*, realizado en enero de 2008 en torno a la exposición “Temptacions de Sant Antoni”, en el Museu d’Art Contemporani de Sa Pobla.

construir la relación entre su propia identidad (self) y las representaciones sociales sobre el mundo.” (Hernández, 1997b. Citado en Aguirre, 2005:101).

A pesar de que “Cartografiem-nos” no es un proyecto de trabajo en tanto que no supone una reordenación radical de la estructura de funcionamiento escolar sino que se adapta a ella, este programa tiene no pocos rasgos en común con sus planteamientos. Aquí es útil referir la tesis de Hernández (2000: 41-42) de que los proyectos de trabajo son entendidos como un lugar de trabajo para generar experiencias educativas que permitan: a) acercarse a la identidad de los alumnos; b) replantear la organización del currículum por materias (yendo más allá de una concepción del conocimiento como algo fragmentado, estanco y exterior al educando); c) tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela; d) replantear la función del docente, que pasa de instructor a facilitador. Me gusta pensar que aquello que se aprende a través de “Cartografiem-nos” sería algo similar a la forma en que el currículo es definido por los proyectos de trabajo en Anguita et. al. (2010):

“Por eso hablamos de un currículo que más que integrado es integrador, en la medida en que intenta construir significados y relaciones en torno a la complejidad de los conocimientos y que provoca la necesidad de explorar sin límites disciplinares, psicológicos, pedagógicos o administrativos la relación con nosotros mismos, los otros, y el mundo. Por tanto, el currículo no es algo que está fuera, escrito en un papel, sino una narración que se va tejiendo a partir de las decisiones, los deseos y las experiencias de los sujetos, que encuentran su posibilidad de aprender sobre aquello que los intriga, sorprende, cuestiona o inquieta. Con todo ello tratamos de llevar a la práctica la idea de que aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural que sirve de puente entre el sentido de ser de los aprendices, el entorno de aprendizaje y la conexión que se establece con lo que se aprende. Por eso, aprender es una experiencia afectiva, no sólo una cuestión cognitiva.” (Anguita et. al, 2010: 80).

La proximidad de “Cartografiem-nos” con los planteamientos de la pedagogías radicales, la educación para ciudadanía, la voluntad de trabajar más allá de límites disciplinares, etc. Todas estas características son las causantes de que, para la elaboración de los proyectos artísticos, tengamos como referencia el marco del arte público y sobre todo de las prácticas artísticas colaborativas o en comunidad. En los documentos sobre “Cartografiem-nos” que he referido anteriormente ya se mencionaba

nuestra utilización de proyectos como *Public Phone* (Sophie Call), *El lloc és la gent* (Jordi Boldú), o *Hospital 106* (de Isabel Banal y Jordi Canudas). Pero son innumerables los artistas de los que hemos echado mano a través de todas las ediciones de “Cartografiem-nos”, siendo de uso asiduo trabajos como *Cimentiments* (Carles Gispert), *Dissonàncies* (Neus Marroig), *Ressonància Manresa* (Cristian Añó y Lúdia Dalmau), o *Mercat de Sant Antoni* (Jordi Canudas), entre muchos otros.

A continuación quiero justificar nuestro uso de prácticas artísticas colaborativas o en comunidades para la elaboración de los proyectos artísticos, viendo su relación con el marco de la pedagogía crítica. Así pues, en *Pedagogy of the Oppressed*, Freire (1972) expone que para que pueda darse una pedagogía liberadora es necesario que haya un diálogo entre los participantes, que deberán ser agentes de su propia liberación, esto mediante un doble ejercicio de pensamiento y acción. Más allá de un concepto bancario de educación, (en el que los estudiantes tienen que adherirse a una “verdad” previamente establecida y certificada), en una pedagogía liberadora se presupone que el conocimiento emerge de la invención y re-inventación constante, a través de la interrogación del mundo. “*Authentic reflection considers neither abstract man nor the world without men, but men in relation to the world.*” (Freire, 1972: 69). Porque el conocimiento no es algo que exista independientemente de nosotros sino que construimos junto a otros, la pedagogía liberadora también supone una transformación de la relación profesor-estudiante, que ya no se basará en jerarquías estáticas sino que se sustentará en una interacción dinámica que busca transformar el mundo en lugar de aprehenderlo. La interacción del profesor y el estudiante se basa en un diálogo que requiere y genera pensamiento crítico.

Siguiendo la línea argumental de Freire, otros autores han enfatizado y desarrollado conceptos implicados en la pedagogía crítica. En *Teaching to Transgress* Bell Hooks (1994) insistió en la idea de una pedagogía como acto performativo y relacional de implicación cultural donde los estudiantes son, de nuevo, conceptualizados como agentes de la experiencia de aprendizaje. El objetivo de la educación es generar en lugar de consumir conocimiento, de modo que nuestra comprensión del mundo y nosotros mismos nos involucra de forma holística, llevándonos más allá de las fronteras de lo que es aceptable, transformando nuestra relación con el mundo. Por otro lado, Henry Giroux (2005) se ocupa de examinar la ideología, el poder y la autoridad que subyacen y constituyen las condiciones específicas en las que ocurren la relación pedagógica y el aprendizaje. Este autor denomina intelectuales transformadores a

aquellos profesores que consiguen construir con sus estudiantes una experiencia educativa en la que no sólo las relaciones opresivas sino también los discursos son visibilizados, de manera que puedan inventarse nuevos lenguajes y formas de actuación, los cuales deberán servir para transformar situaciones opresivas.

Referente al mundo del arte, como en la pedagogía, ha habido un cambio en la concepción del sujeto, que pasa de ser consumidor pasivo a agente, participante en la situación un modo que contribuye a su constitución y/o transformación. En la misma línea que las tesis de Freire y Bell Hooks en torno a la educación, Bourriaud (2002) presenta el arte como un período-pedazo de vida en el que vivir, como un medio para la discusión. *“The role of the artworks is no longer to form imaginary and utopian realities, but to actually be ways of living and models of action within the existing real”* (Bourriaud, 2002: 13). De nuevo, como en la pedagogía, *“art is at once the object and the subject of an ethics”* (Bourriaud, 2002: 14). Las relaciones inter-humanas son cruciales en este ejercicio de desmantelamiento de cualquier acuerdo *a priori* sobre lo que es percibido como mundo, en la búsqueda de nuevas posibilidades:

“In dialogical practice the artist, whose perceptions are informed by his or her own training, past projects, and lived experience, comes into a given site or community characterized by its own unique constellation of social and economic forces, personalities, and traditions. In the exchange that follows, both the artist and his or her collaborators will have their existing perceptions challenged; the artist may well recognize relationships or connections that the community members have become inured to, while the collaborators will also challenge the artists’ preconceptions about the community itself and about his or her own function as an artist. What emerges is a new set of insights, generated at the intersection of both perspectives and catalyzed through the collaborative production of a given project.” (Kester, 2004: 95).

En prácticas dialógicas (Kester, 2004) el artista es presentado de manera que su posición entre la comunidad es similar a la que los profesores ocupan respecto de los estudiantes. Debido a su voluntad de construir y aprender en modos arriesgados junto con otros, de forma no jerárquica y relacional, los artistas contemporáneos que trabajan desde el marco de las prácticas colaborativas o socialmente comprometidas son mucho más adecuados para trabajar en programas como “Cartografiem-nos” que otros

productores culturales más adscritos a corrientes artísticas modernistas (Meecham, 2005).

Así pues, como educadores, desde el departamento usamos este tipo de trabajos para encontrar lugares desde los que reflexionar y estrategias de actuación. No obstante, tengo que advertir que el binomio arte-educación que acabo de explorar deviene problemático cuando hablamos de situaciones pedagógicas conducidas directamente por artistas. Me dí cuenta de esto en Londres, donde comprobé que es una actuación generalizada contratar a artistas en lugar de educadores para conducir iniciativas muy similares a “Cartografiem-nos”. Pensaba: ¿qué tienen ellos que yo no tenga? Por eso cuando tuve que plantear mi *dissertation* decidí que la pregunta de investigación para analizar “*Artists in Residence*”, (desarrollado en la *Whitechapel Gallery*, donde hice las prácticas), sería: *What difference do they make?* Ésta me llevó a indagar sobre los conocimientos y habilidades que son propios de un artista de cara a la realización de proyectos educativos, sobre hasta qué punto éstos son distintos a los que yo pueda tener como educadora y, de ser así, cuáles son más adecuados para llevar a cabo proyectos como “*Artists in Residence*” o “Cartografiem-nos” (en el caso hipotético de que hubiesen, de entrada, unos más indicados que otros). Estas cuestiones la recogeré más adelante, en el capítulo acerca de saberes y aprendizajes.

Por ahora me interesa señalar que después de realizar la *dissertation* me he topado con la tesis de Aída Sánchez de Serdio (2007), la cual me ha servido para seguir reflexionando. Esta autora apunta interesantes problemáticas alrededor del binomio arte-educación en casos en los que la experiencia es conducida por artistas. En primer lugar, Aída Sánchez de Serdio expone que una visión muy implantada en este ámbito subraya la capacidad transformadora de la práctica artística, que se supone cambiará las conciencias de los participantes. De este modo, opera un discurso del poder curativo o terapéutico del arte, que va de la mano de una visión despolitizada del arte comunitario (Sánchez de Serdio, 2007: 310). También:

“Dentro del contexto de las instituciones artísticas, comisarios y otros agentes culturales han mostrado hace poco un creciente interés por la educación. Se trata de un enfoque diferente del modelo habitual, centrado en el departamento educativo del museo o centro de arte, o en las actividades para escuelas. La reflexión ya no se basa en paradigmas pedagógicos escolares sino en nociones como "inteligencia colectiva", o "autoeducación" tan interesantes teóricamente como problemáticas prácticamente. Las

instituciones artísticas relacionan las cuestiones educativas con una nueva conceptualización de los públicos dentro de marcos discursivos como del museo como "servicio público". En este marco, el artista como educador es una figura que ha adquirido impulso como contrabalance de un cuestionamiento creciente de las instituciones educativas tradicionales (Armengol y Van Manen, 2005a) o incluso del propio museo como lugar de prácticas educativas (Armengol y Van Manen, 2005b). Escuelas y museos son cuestionados por fomentar relaciones jerárquicas entre, por un lado, el conocimiento y quienes lo poseen y, por otro, a los alumnos o públicos, que son reducidos al consumo pasivo de lo que les es administrado.” (Sánchez de Serdio, 2007: 310- 311).

En esta cita la autora sitúa el binomio arte-educación en relación las necesidades actuales de las instituciones culturales, lo que me lleva a plantearme el papel que ocupo (yo y el departamento en general) dentro de este entramado de intereses; nuestra posición no es neutral y debemos considerar a quién estamos beneficiando y si compartimos sus objetivos.

Cambios en materia de reconocimiento institucional

Dentro de esta explicación del programa “Cartografiem-nos”, es importante describir también la evolución de su reconocimiento a nivel institucional. Para ello, es interesante empezar con la siguiente valoración grupal del equipo:

AINA: Primer hi havia hagut consentiment guanyat a pols pes departament (0,1) perquè no, no, no hi, no s’entenia aquesta:::; gast, aquest és i és, cost energètic a canvi de (0,1) eh, [(???)].
(...)
Val, quan s’Ajuntament valora es projecte, rep els alumnes, i se posa en marxa es mecanisme d’acceptació des projecte sa directora reacciona. És un canvi radical, (0,2), se’n dóna compte realment, perquè ja no és abstracte sinó és concret i ho pot veure (0,1) i com que veu lo que està passant entén i recolza a tothom a nes projecte. I a partir d’aquí és quan després passa a:, mos passen a demanar que sigui un projecte de centre, s’Ajuntament mos passa a demanar projectes que no s’han arribat a fer, però de cop varem haver de començar a fer projectes per s’Ajuntament. Eh, va ser, va ser una pressió... varem començar a tenir pressió per part de s’Ajuntament de que:, li

solventàssim problemes, problemes, necessitats educatives, de qualque manera. (0,2). I a partir d'aquí per part de direcció varen, ja va tenir un recolzament. Cap a “Cartografiem-nos” ple.

(...)

EVA: S’Ajuntament segueix apostant per noltros i segueix estant (0,1) encantats amb noltros (rient). M.: per exemple, eh, ara quan se va posar en marxa eh, *Imagina Palma*, que és sa pàgina web que es font de participació ciutadana... Eh, bueno, un bon dia na Cristina me va dir amem si, què tal si participàvem, bueno, que havia xerrat amb gent de s’Ajuntament que li havien proposat que “Cartografiem-nos” pogués eh, estar d’alguna manera present a *Imagina Palma*. A rel d’aquí va haver una sèrie de reunions amb es responsables de sa pàgina, etcètera, i es va decidir. O, ells volien que les diferents edicions i projectes de “Cartografiem-nos” (0,2) estiguessin presents. (0,2). Com no podien estar al bloc de ciutadans, no sé com dir-ho, de ciutadans, que no venen a través de cap escola ni de cap, m.: institució, etcètera, varen crear un bloc per escoles. Per escoles l’objectiu del qual no era que fos un bloc per “Cartografiem-nos”, sinó un bloc per totes ses escoles de Palma que vulguin, facin, hagin fet o tenguin fer un projecte, projectes o:, estudis, treballs, recerca sobre es seu entorn; sobre sa ciutat o sobre es seu barri.

(...)

Bueno. (0,1). Dia 5 de febrer se va tancar es procés de participació i es bloc d’escoles s’ha creat. Però de moment, allà només i som nosaltres, només, i crec que en final. Hi va haver una iniciativa de s’Ajuntament de fer un concurs de micro-relats, i que hi participassin ses escoles, però de moment els únics que figuram és “Cartografiem-nos”.

(...)

O sigui que, s’ha fet visible es projecte a través de::; una pàgina que (0,1) surt de s’Ajuntament, no surt des museu.

(...)

SEBASTIÀ: Sí, és un poc, eh, donar i rebre, no? Tant per una part com per s’altra. Vull dir, s’Ajuntament mos, fa visible es nostro projecte, mos aporta coses, però penso que nosaltres també, de qualque manera, donam, part de feina feta i, en comunitat. Una de ses reflexions que volia dir era que “Cartografiem-nos” ha triomfat tant és perquè és un projecte que treballa sa comunitat. I.: és un projecte que partint de s’escola (0,1) pots treballar amb veïnats de tot tipus, diferent, classes, això, suposo que s’Ajuntament, també, de qualque manera li ha interessat. A llavors és, eh::, de qualque manera també arran s’èxit per aquí. I penso que a nivell de museu també hi ha hagut una inflexió amb això. Perquè jo, de qualque manera és es meu punt de vista però penso que també de cada vegada s’intenta més, eh::, fer feina o (???) sa part, de cada vegada més social, no? Es, es treball amb diferents públics, que per ventura venen també d’altres coses,

però una de ses coses (0,1) que es “Cartografiem-nos” va donar és veure que treballes amb s’art contemporani com a eina i l’apliques a diferents barris, a: [(???)].
(Entrevista al departamento, 2011. El subrayado es mío).

En estas declaraciones puede apreciarse cómo “Cartografiem-nos” ha ido ganado reconocimiento poco a poco, pasando de ser una iniciativa realizada por la voluntad de nuestro departamento a ser algo reconocido e impulsado no sólo desde el museo sino desde el mismo Ayuntamiento. Aina Bauzà expresa que un momento de inflexión para este cambio fue cuando realizamos el proyecto de la reforma de la plaza de Sant Frances Xavier con el CP La Soledat y lo presentamos a la alcaldesa, que lo acogió de muy buen grado. Este apoyo, junto con otros reconocimientos cosechados a lo largo de todos estos años⁷³, han hecho que la directora Cristina Ros se haya volcado en darnos todas las facilidades posibles para que podamos trabajar más y más en esta dirección⁷⁴.

Referente a las motivaciones que desde el Ayuntamiento se pudieran tener para apoyar “Cartografiem-nos”, es relevante la aportación de Sebastià Mascaró, quien sostiene que el valor de este proyecto para la esfera política es el componente social, de trabajo con la comunidad en la ciudad. Esto cuadra con el texto de Aina Calvo para el catálogo de nuestro programa educativo:

“La ciutat educa. L’art educa. Escoltar educa. Dialogar educa. El que de veres aprenem són totes les experiències autènticament viscudes i assimilades, relacionades entre elles en una xarxa de significacions que ens transforma, ens fa més comprensible el món i ens explica a nosaltres mateixos. Així podem millorar i millorar l’entorn. La mirada activa, aquesta mirada interrogant, reflexiva, transformadora, reveladora i analítica de l’art, aquest aprendre a contemplar i a contemplar-nos ha estat una de les millors aportacions que Es Baluard ha fet a la ciutat a través del projecte “Cartografiem-nos”.

⁷³ En 2008 el programa fue reconocido por la Cátedra Unesco de Políticas Culturales y Cooperación de la Universitat de Girona como uno de los programas educativos más innovadores del Estado. En 2010 fue ganador en la categoría nacional del III Premi Mediterrani de Paisatge (PMP), dentro de la categoría C-32 (C Experiències de sensibilització).

⁷⁴ Ya he comentado en otro lugar que la directora accedió a contratar personal para que hiciese el trabajo en salas mientras los educadores vamos a trabajar a los colegios y el esfuerzo que ello supone en términos presupuestarios. Ver pág. 125.

És una iniciativa que ens ha permès sumar i integrar. Sumar i integrar una altra mirada, la dels nins i les nines, per obtenir elements essencials en la millora de la ciutat, en la vivència de la ciutat.

“Cartografiem-nos” trenca dissociacions, compromet i crida a l’esperança. Representa una negativa a la resignació i a la passivitat. Representa una aposta per l’excel·lència urbana, per l’excel·lència educativa i per l’excel·lència ciutadana.

Les propostes obtingudes no es queden en propostes. Eren també una crida a l’acció, a la intervenció. Una d’elles, la realitzada pels infants de la Soledat, ben aviat serà una realitat.

La feina feta per l’equip educatiu d’Es Baluard, per les escoles implicades, per les famílies i pels infants ha valgut la pena. I val la pena que li donem continuïtat.”

(Calvo, 2010: 9. El subrayado es mío).

En estas declaraciones resuena la concepción de Yúdice de la cultura como recurso (2002). Como ya he explorado anteriormente⁷⁵, según este autor, en la actualidad el arte y la cultura son utilizados por los organismos de gobierno para arreglar problemas sociales y económicos, esto mediante un llamamiento a la ciudadanía y a las comunidades a que participen en un proceso de desarrollo que quiere constituirse, según los gobiernos, desde el respeto por la diferencia y el reconocimiento de lo multicultural. No obstante, los intereses subyacentes en este discurso no sólo tienen que ver con la justicia social sino que se hayan vinculados a dinámicas económicas y sociopolíticas a menudo reprobables.

Pero retornando al reconocimiento institucional que “Cartografiem-nos” ha ido cosechando, en el fragmento de la entrevista al equipo educativo que he colocado más arriba también puede apreciarse que tal logro derivó en un “toma-daca” entre nosotros y el Ayuntamiento, en el que ambos nos vemos beneficiados⁷⁶. Aún así, no todo es positivo en esta relación. El curso 2009-10 fue el Ayuntamiento el que “proporcionó” al museo las escuelas con las que trabajar. En el caso de la Escola Graduada, ésta cumplía 20 años y su directora había contactado al Ayuntamiento para encontrar un modo de “celebrarlos”. En el caso de Verge de Lluc, este colegio manifestó la intención de realizar un proyecto de centro, lo que terminó igualmente recayendo en nuestro programa, sin consultárenos si lo creíamos viable o no. Podría decirse, pues, que en 2009 el reconocimiento de “Cartografiem-nos” desembocó en una falta de poder por

⁷⁵ Ver pág. 90.

⁷⁶ Así, por ejemplo, nosotros participamos en *Imagina Palma* y ellos financian hasta un 20% del coste de la publicación del catálogo del programa.

nuestra parte para tramitar y negociar por nosotros mismos con quiénes íbamos a trabajar y bajo qué condiciones. Esto, como puede verse en los siguientes extractos de la entrevista que realicé al departamento que coloco a continuación, tuvo repercusiones a nivel pedagógico, llevando a poner en peligro la calidad del programa:

“Es cas de s’escola Graduada (0,3) seria un cas (0,1) no sé com dir-ho: . Perquè no:, és, és, és una imposició política de s’Ajuntament a s’escola, admesa per sa direcció, perquè sa direcció també té un càrrec polític. I allà, jo lo que, jo vaig veure un, una confrontació entre part des professorat que no està d’acord amb aquest sistema de funcionament. I, per tant (???) és una imposició. O sigui no una imposició de sa directora cap als seus mestres, sinó una imposició de s’Ajuntament, directe”.

(Aina Bauzà, entrevista al departamento 2011).

EVA: Jo penso, – i ho hem xerrat amb e Sebastià –, que es pròxim “Cartografiem-nos” (0,1) no serà projecte de centre, i si és projecte de centre no serà amb una escola com Sa Graduada. Perquè, sa, no sé si errada o::: ses coses varen venir així, o noltros mos varem llançar a sa piscina també entusiasmat pels èxits, també, però sa direcció, que sa direcció des centre ho vulgui dur endavant no és suficient. Perquè es directors no estan dia a dia amb ses aules...

(...)

... i si:::, es director pot estar molt engrescat però després hi ha quinze o setze o devuit mestres que (0,1) que si ells, no ha partit d’ells sa iniciativa, te podran respectar més o menys, col·laborar més o menys... Però n’hi ha fins i tot que te poden boicotejar tot es projecte. I acabes per: (0,1) que no és es cas de Verge de Lluc, però és es cas a lo millor d’algunes aules de Sa Graduada, no de totes. Però acabes, per, per (0,1) sortir-ne; o sigui, sortir-ne en es sentit de que s’ha de tirar endavant es projecte eh:::, traeixes sobre tot l’esperit de “Cartografiem-nos”.

SEBASTIÀ: Sí perquè, de, de qualque manera fins i tot m:, t’obliga a donar-ho tot com a molt mastegat, molt dirigit, que, lo que és dialogisme, tot això ja se perd. Perquè arribes a un moment, com que veus que allà... Degut a, a qualque mestre que com a mediador, pues no avança res... Per tant te veus amb uns horaris totalment... És a dir; sa feina no avança, vas molt dirigit i no::, no és el mateix. No seria s’esperit de fer “Cartografiem-[nos”.

(Entrevista al departamento, 2011).

Cada caso, nuevos desafíos

A lo largo de los años “Cartografiem-nos” no sólo ha cambiado en términos de su estatus institucional sino que ha ido adoptando diferentes fisonomías en cada proyecto, con cada uno de los centros con los que hemos colaborado, y al compás de nuestra evolución, también, como educadores. No quiero dejar este apartado sobre el planteamiento de este programa sin esbozar algunas de las experiencias que en él han tenido lugar, las que yo conozco y que comprenden los cursos 2006-07, 2007-08 y 2008-09. Quiero advertir al lector que mi intención no es representar con exactitud lo que aconteció en cada uno de los casos, describiendo detalladamente todo lo que allí se hizo⁷⁷. Simplemente pretendo sugerir los distintos contextos en los que hemos desarrollado “Cartografiem-nos”, así como algunos de sus aciertos y problemáticas⁷⁸. Pretendo, en definitiva, dar cuenta de algunas de las diversas especificidades que este programa puede engendrar.

El primer año que desarrollamos “Cartografiem-nos” aún no era consciente de la utilidad que podría tener incluir en mis notas de campo información relativa a nuestras expectativas, temores y esperanzas previas al comienzo, a los primeros acercamientos con los maestros, a las impresiones iniciales sobre los colegios, a las tentativas de “clicar” a los chavales nada más llegar... Es por ello que mis notas de campo de aquel año no resultan demasiado útiles para darte, lector, una pincelada de los tres colegios con los que trabajamos, que fueron el CP Eugeni López, el CP Galatzó y el Col·legi El Temple. Lo que presento es pues una breve reconstrucción, desde la memoria, de las diferencias entre estos tres centros educativos.

⁷⁷ Para esto el lector puede recurrir a la publicación: Bauzà, A. (ed.). *Cartografiem-nos. Projecte educatiu per infantil i primària*. Palma de Mallorca: Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.

⁷⁸ Los aciertos y las problemáticas que trataré corresponden sólo a los dos últimos cursos, ya que mi fuente de información son las entrevistas que realicé a los maestros y maestras y durante el primer curso en que pusimos en marcha “Cartografiem-nos” no entrevisté a nadie.



Figura 17:
Imagen de la escuela CP Galatzó.
 Archivo del museo.



Figura 18:
Plano del barrio escolar.

El CP Galatzó es un pequeño colegio del pueblo des Capdellà, tan pequeño como dependiente del término de Calvià. Los alumnos son en gran mayoría hijos de extranjeros de clase alta que se han afincado allí buscando un lugar agradable y apacible. Son tan pocos que han agrupado en cada clase a dos cursos. Durante el tiempo que trabajamos con ellos, nos dimos cuenta de que el colegio quería participar en el proyecto sobre todo por el prestigio que otorgaba trabajar con un museo de arte⁷⁹, y que esperaban de nosotros que ampliásemos los conocimientos artísticos de los estudiantes. Reflexionar sobre el entorno donde se ubicaba la escuela no supuso ningún reto a unos chicos que estaban muy arraigados al lugar y lo conocían a la perfección.



Figura 19:
Imagen de la escuela CP Eugeni López
 Archivo del museo.

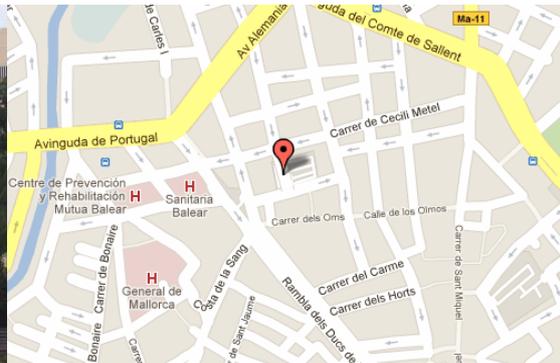


Figura 20:
Plano del barrio escolar.

⁷⁹En su artículo “La formación histórica del concepto de museo”, García (2000) expone que el papel del arte como exponente del prestigio social se remonta ya al Renacimiento, y desarrolla plenamente durante el siglo XVII, con la consolidación de una clase burguesa que necesitaba símbolos de su poder. Desde entonces, el arte ha funcionado como un valor no solo estético sino mercantil, y “en una cultura como la nuestra, en la que el dinero representa socialmente la medida de casi todos los valores, arte y poder, coleccionismo y clases privilegiadas, son tan indisolubles que difícilmente pueden entenderse el uno sin el otro.” (García, 2000: 2).

El caso del CP Eugeni López es muy distinto. Ubicado en el centro de la ciudad, este colegio tiene un alumnado diverso, tanto procedente de población inmigrante como de funcionarios bien establecidos. El hecho de que muchos padres envíen allí a sus hijos por la comodidad que supone ubicar la escuela cerca de su lugar de trabajo hace que la gran mayoría de los chicos con los que tratamos no tuviesen ningún tipo de relación con el barrio en que está ubicado el colegio, algo que dificultaba la realización de nuestro proyecto.



Figura 21:
Imagen del Col·legi El Temple.
Archivo del museo.



Figura 22:
Plano del barrio escolar.

Por último, El Col·legi El Temple es una escuela católica situada en el polígono de Levante, con alumnado perteneciente casi por completo a clase baja o media-baja, proviniendo algunos de los estudiantes de escuelas de acogida de los alrededores. Las problemáticas más grandes que tuvimos al colaborar con ellos tenían que ver con una cultura escolar férrea basada en la disciplina y con diferencias (entre nosotros y dirección, no tanto con los docentes) relativas a las cuestiones y/o valores que se podían abordar en el proyecto.

Para representar la experiencia con el CP La Soledat coloco un fragmento de mis notas de campo:



Figura 23:
Imagen de la escuela CP La Soledad
Archivo del museo.

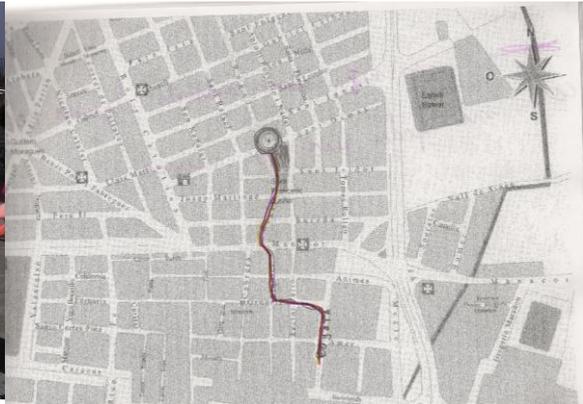


Figura 24:
Plano del barrio escolar intervenido en el
aula.

“26.09.07 Reunión con las maestras en el CP La Soledad.

Hemos quedado a las 16.30 en el colegio para ver el lugar y que las profesoras nos expliquen las problemáticas del centro con tranquilidad. Salimos del museo a las 15.50 y llegamos en taxi casi media hora antes, con lo que primero vamos a localizar el centro y después vamos a dar una vuelta por el barrio.

El colegio es impresionante (luego comentaremos con Aina que parece del tiempo de la república). Es muy grande, un edificio muy bonito. No se corresponde con lo que vemos del barrio, que es uno de los más degradados de Palma: sucio, descuidado, lleno de deshechos y desperdicios. Lo primero que noto es que hay muchos pisos en venta, está lleno. Aina comenta haber oído que ahora los arquitectos están empezando a comprar como locos en esta zona, porque relativamente pronto va a revalorizarse mucho. Puede que al barrio le quede poco tiempo.

La Soledad está dividido en dos sectores por la calle Manacor, el colegio queda en la parte izquierda. A mí todo esto me resulta un tanto familiar porque cursé la secundaria en el IES Aurora Picornell, en la parte de la derecha, la más antigua de la Soledad. Desde que terminé no había vuelto y ya hay muchos recuerdos que se han desdibujado, incluso el camino hacia el instituto. De todos modos, es seguro que como estudiante no tenía una percepción tan mala del barrio. No sé si esto es debido al paso del tiempo, a la tergiversación de la memoria, o a que antes miraba con otros ojos.

Tocamos al timbre, nadie responde. Vemos al chico de mantenimiento, que avisa a la mujer de la limpieza, que viene a abrirnos la puerta. Marta y María nos esperan en el claustro. Nos saludamos, nos dicen que sólo son ellas (hoy han venido a

propósito porque hasta octubre no tienen reuniones por la tarde). Me digo a mí misma que eso es vocación e interés... que seguramente todo irá bien...

Lo primero que quieren hacer es enseñarnos la escuela. Cuando dejamos el claustro María nos advierte que cojamos nuestras cosas, que hoy hay mucho personal de limpieza. Esto me hace pensar en el clima de desconfianza que hay y en si éste debe estar justificado o no.

La escuela es preciosa también por dentro, con unas clases muy espaciosas, grandes ventanales de madera antigua, oscura y maciza. El edificio hace que algunas de las aulas tengan una forma especial, no rectangular. Hay mucha luz y los pasillos son amplios. Los "mejores" sitios son los que se hallan en la parte central del edificio. Luego están las torres, a izquierda y derecha. Se sube a ellas por unas escaleras estrechas, que te hacen tener una sensación completamente distinta a la de los espacios anteriores. Cuando María intenta entrar la llave no va bien. Después de varios intentos llama a la mujer de la limpieza. Mientras esperamos, la maestra nos ha empezado a explicar las características del alumnado. En cada clase tienen a veinte, de los cuales a veces sólo acuden la mitad. Once de ellos son de etnia gitana, los demás recién llegados que no entienden el idioma, y dos son españoles, aunque no de aquí; inmigrantes de los antiguos. Dice que los alumnos gitanos son complicados porque no tienen cultura escolar. Cuenta que hoy le ha venido un niño sin material, ni siquiera un lápiz. La madre (y ahora está haciendo una caricatura, la imita de forma cómica mediante la voz, los gestos y el discurso) le ha dicho que lo trae – al niño – tal cual, sin nada, porque no encontraba la mochila. Finalmente a media mañana, a la hora del patio, se ha presentado con las cosas de su hijo.

Llega la chica de la limpieza, que finalmente abre la puerta. Es el "aula de suport" y encuentro su emplazamiento muy significativo. No obstante, una vez dentro es una de las aulas más bonitas que hay. Nos explican que aquí vienen los "nouvinguts", niños y niñas mayoritariamente de primer y segundo ciclo que no hablan ni castellano ni mallorquín, y que pasan allí unas cinco horas semanales. Aunque nosotros trabajaremos con tercer ciclo, seguramente tendremos alumnos de estas características en cada aula.

Después de ver el salón de actos, la sala de música y las aulas de quinto y sexto curso volvemos a la sala de profesores. Primero de todo nos terminan de explicar. Dicen tener problemas de espacio: necesitan más aulas, un gimnasio, otro patio (que los tienen a todos juntos). El cuadro de los alumnos es muy complicado. Niños y niñas

con historias muy duras, de maltratos. Algunos son hijos de conductores de galeras, otros viven en chabolas, por allá por el Estadio Balear. Cuentan el caso de un niño que el año pasado se escapó del colegio y su padre lo tuvo encadenado una semana, sólo soltándolo para ir al baño. Otros tienen patologías psiquiátricas, en cuyo caso reciben atención en el centro escolar, que les hace ir al doctor. No obstante, no reciben un trato especial. Muchos vienen de casas de acogida, cerca del colegio está "Ses Minyones". Muchos de ellos ya están tomando drogas...

Nos cuentan que una de las profesoras que vino el primer día al museo, Ester, ahora está muy desanimada porque llevan dos semanas de curso y no puede controlar a su grupo... tiene problemas fuertes de indisciplina y le da miedo meter a su grupo en un proyecto de estas características. Aina le explica que, por nuestra experiencia, los chavales más problemáticos son los que pueden llegar a reaccionar mejor a este tipo de proyectos, porque éstos suponen una forma diferente de plantear la relación educativa. Ellas responden que esto es precisamente lo que le dicen a su compañera y que, entre las dos, la irán levantando.

Pasamos a aclarar dudas. Hablamos de la actividad a realizar el primer día en el aula. Nos comentan que muchos de ellos no saben ni leer ni escribir, a lo que respondemos que es decisión suya afrontar la forma de realizar las actividades: pueden usar éstas como una excusa para ejercitar el leer y escribir o podemos encontrar modos alternativos de llevar a cabo la actividad, por ejemplo a través de la comunicación verbal. Otros problemas que subrayan son el absentismo y la indisciplina. Dicen que es mejor que la actividad del mapa no se haga el día de nuestra venida sino como trabajo previo, que ellas se encargarán de que se realice. Así, cuando vengamos podremos empezar a partir de aquí. También miran el mapa y nos comentan que muchos alumnos/as son del otro lado de la soledad. Dicen que ya veremos que tendrán rutas muy "particulares", como puntos de venta de drogas, acontecimientos macabros, etc. Al día siguiente Miri busca un mapa más amplio y se lo envía por e-mail, de manera que puedan empezar a trabajar.

Otra cuestión que tratamos es qué pasa a partir de la venida al museo, pues nos dicen que no lo tienen claro. Se lo explicamos, les damos documentación para las otras profesoras (dossier para profesores, esquema de la actividad en el aula, nuestros datos) y para que puedan presentar "Cartografiem-nos" como proyecto curricular de tercer ciclo para este curso a la dirección del colegio. Nos comentan que al explicarle

el proyecto a la directora vieron que lo único que le importaba era tenerlo por escrito para poder incluirlo en la programación.

Aina también comenta que hemos iniciado conversaciones con el ICE para el tema de los puntos para profesorado (ya habíamos dicho que lo intentaríamos en la primera sesión). Les explica que eso implicaría realizar un curso... ellas dicen que lo comentarán con el resto, pero que de entrada les parece una opción muy interesante. Nos despedimos y quedamos en vernos el 10 de octubre para realizar la primera visita al aula Sebastià y yo.

La visita ha durado poco más de una hora así que nos "sobra" media y decidimos ir a ver la otra parte de la soledad. Ellas nos han comentado en algún momento que en el otro lado de la calle Manacor se encuentran las dos instituciones más importantes del barrio a nivel social: la iglesia y la chimenea de una fábrica antigua, donde ahora hay un centro social. Pensamos que es curioso que la iglesia sea tan importante, pues nos han dicho que en el colegio muy pocos alumnos hacen religión.

Se me hace extraño. Son las mismas calles que recorría desde el autobús al instituto pero se me ha olvidado ya hasta el camino... ahora no sabría llegar. Todo me parece más decadente, quizás es que en el pasado lo vivía como algo cotidiano y no era tan consciente de las diferencias sociales. Durante el paseo bromeamos sobre el choque entre nosotras y el barrio, aunque sabemos que en el fondo se trata de algo serio. Pasamos por la iglesia, el mejor edificio que vemos. Pasamos por la chimenea, el recinto está cerrado. Oímos cantos de una gitana... quizás podríamos aprovechar que su cultura es oral... nos planteamos dificultades técnicas de grabación.

En el autobús discutimos quién se ocupará de qué. Digo que el año pasado tuve el curso más "agradecido", que lo justo es que éste me lleve a los más "duros". Aina dice que no está segura... duda... bueno... por otra parte... pero quizás sí que es mejor... Está pensando en cuál de nosotros inspira más autoridad, y las opciones no son muy buenas. Reímos, pues estamos entre una chica joven y debilucha y un hombre demasiado afemiado. Incluso así, mejor Sebastià.

Vamos al museo, firmamos. De camino a casa le comento a Aina que lo que más me preocupa no es la indisciplina (eso es así y ya está), sino la diferencia cultural, el cómo afrontarla. No sé absolutamente nada de ellos, de sus vidas, cómo entienden el mundo, sus problemas e inquietudes. Seguramente me van a ver como a una extraterrestre ¿Cómo voy a trabajar con ellos? ¡Si hasta nuestro lenguaje es diferente!

Por otro lado, y aunque sé que nuestros temores son justificados, no me gusta asustarme antes de hora. Quizás después de todo son encantadores y todo va genial. No está bien demonizarlos”. (Notas de campo, 2007-08).



Figura 25:
Imagen del Lycée Français
Archivo del museo.



Figura 26:
Plano del barrio escolar.

En lo que respecta al *Lycée Français* de Palma (*LFP*), también me remito a mis notas de campo:

“11-12-08. Lycée Français.

Hoy es el primer día que vamos al Lycée Français. Sebastià y yo quedamos a las 8.00h en el museo para recoger las cosas e ir hacia allí. Ayer discutimos la posibilidad de llevar ya la cámara de vídeo para tener un registro desde el primer encuentro, pero al final decidimos que no, porque al no conocernos, aún podría resultar un poco violento. Como los otros años, llevamos las cajas para la actividad inicial de investigación, y este curso hay la innovación de unas mochilas para el viaje que harán a un pueblo de Francia, no recuerdo cuál. A petición de Antoine harán esta comparativa "cartográfica".

Enseguida encontramos la escuela, y no se corresponde nada a lo que había imaginado. Como sé que es privada (buscamos en Internet y calculamos que debe

costar unos 400 euros mensuales por niño), esperaba unas instalaciones mucho más espectaculares. Se trata de una vieja casa señorial bastante desmejorada situada en una calle fronteriza entre el barrio del terreno (zona de marcha que en mis 14 tuvo su punto álgido) y el barrio residencial de clase alta de Son Armadans. A principios del siglo XX ésta fue una zona donde vivían artistas, bohemios e intelectuales como Gertrude Stein, Joan Miró, Barceló, y un traductor de Borges, entre otros. Esto Timeo lo ha remarcado varias veces a lo largo de la mañana; se le ve muy interesado en esta característica del barrio.

Como hemos llegado media hora antes vamos a tomar un café y aprovechamos para repasar lo que vamos a explicar y repartirnos un poco el discurso. Sebastià dice que está nervioso pero la verdad es que yo no lo estoy demasiado. El principio del proyecto es siempre el mismo, luego es cuando viene lo interesante. No estoy nerviosa pero sí impaciente por saber qué nos vamos a encontrar... Ya he explicado que mis expectativas no son demasiado buenas. Vamos hacia allí.

En la puerta encontramos a una profesora, le digo quiénes somos y mientras ya veo a Antoine. Éste nos saluda muy cordialmente y nos presenta a Timeo, que me da buena impresión. De hecho, otra de las cosas que me sorprenden de esta escuela es que veo a muchos profesores. Ese curso vamos a trabajar con hombres y el pasado todo eran mujeres. Nos dicen que las sesiones son de 1.30h, que primero iremos con él, que tiene a los más mayores, de 10 y 11 años, y después del patio iremos con Antoine, que tiene a los de 9 años. En Francia tienen un sistema educativo distinto y juntan lo que aquí es quinto y sexto de primaria. Subimos a la clase de Timeo, mientras nos comenta el tema del idioma. Él y la mayoría entienden el catalán y no hay problema en hablarlo, pero hay dos chicas que acaban de llegar y aún les cuesta entender el castellano. Decidimos que hoy no hablaremos en mallorquín y que en las próximas sesiones lo iremos introduciendo paulatinamente.

El aula también me sorprende, pues no tiene nada que ver con las del colegio de la Soledad. Es muy pequeña, hasta el punto de que da la impresión de que los niños y niñas están hacinados. Dejamos las cosas como podemos y nos presenta al grupo. Explicamos todo y van haciendo preguntas... Son muy aplicados e inquietos y se les ve muy motivados a hacer este proyecto. Cuando hacemos el ejercicio del plano comprobamos que hay algunos que son del barrio, otros de zonas ricas como Marivent, y que muchos tienen a los padres separados (¿síntoma de que éstos tienen un poder adquisitivo elevado?). No se parecen en absoluto a los chicos de la soledad; ésta va a

ser sin duda una historia completamente diferente. De hecho, algo ya sintomático es que uno de ellos, Adrià, ha venido a dos talleres familiares. Su nivel cultural es muy elevado, algo que queda demostrado en que escriben en castellano – lengua extranjera para la mayoría – casi sin faltas de ortografía.

Suena el timbre y vamos al descanso. Antoine nos invita a un café y lo bebemos en un pequeño patio que tienen para fumar. Comentamos cómo ha ido todo, que se les ve muy inquietos... Timeo dice que podrían entrevistar al chico de mantenimiento porque conoce muy bien a Barceló (¡pienso que nos persigue!). Hablan de que la semana próxima pueden hacer una incursión al barrio todos juntos, y esto da pie a comentar cómo se va a distribuir el proyecto; si trabajarán las dos clases juntas o por separado. Les comentamos la experiencia del año pasado, explicamos que cada aula puede hacer distintos trabajos enfocados hacia un mismo proyecto, pero que si lo creen conveniente también pueden trabajar juntos. Antoine dice que el problema es el tamaño de las aulas, sobre todo para "hacer cosas de arte". Seguimos hablando de las posibilidades del barrio y a Antoine se le ve más inclinado por cuestiones de índole social. Habla más del barrio del terreno que del de Son Armadans, habla de degradación y de la conveniencia de que los alumnos tomen conciencia y reflexionen sobre la misma. El descanso se acaba, me indica dónde está el servicio y vamos a su aula. Mientras nos dirigimos hacia allí nos dice que estará también con nosotros la profesora de castellano, porque la quiere meter en el proyecto. Nos la presenta y me pregunta si soy la hija de Filo. Me quedo de piedra; resulta que es la madre de una alumna de armonía de mi madre y que, como suele pasar, está al tanto de mi vida, incluso sabe lo de la beca... Al principio me descoloca porque este conocimiento/reconocimiento me saca de mi rol profesional y me inscribe en el de hija, y tengo la impresión de que eso me quita cierta autoridad como educadora (por la inexperiencia, por la edad, por la información extra profesional que se tiene de mí, etc.).

Empezamos la sesión y transcurre como la anterior. Al igual que antes, hay una chica, Annette, que viene frecuentemente a los talleres familiares. Éstos son más participativos y no paran de hacer preguntas. Sí hay cambios en la forma de comportarse del profesorado. Antoine interviene menos que Timeo y la madre de Patricia – no recuerdo su nombre – irrumpe cuando aún falta media hora para decirles a los alumnos que guarden sus preguntas para el final, porque ralentizan mucho el ritmo de nuestra explicación y ella se tiene que marchar, y antes de hacerlo quiere escuchar todo lo que vamos hacer, ya que ella va a estar involucrada. Esto no me gusta

nada, pues lo importante son los chicos y se lo podríamos explicar a ella aparte perfectamente. Terminamos la clase y nos despedimos. Me doy cuenta de los prejuicios que tenía, éstos chicos no son como los de los colegios alemanes o ingleses que vienen, son muy majos y nada estirados. No será como el año pasado, pero también puede estar bien.

Volvemos al museo y comentamos con Aina y Eva cómo ha ido la cosa. Ahora hay que esperar a ver cómo sigue la cosa en febrero, cuando vengan al museo.”

(Notas de campo, 2008-09).

Que cada edición de “Cartografiem-nos” tiene lo suyo me quedó confirmado en las entrevistas que realicé a los profesores del CP La Soledat y el *Lycée Français* de Palma. En cuanto al primer colegio, las maestras valoraron como uno de los rasgos más positivos del programa su inclusividad:

“Doncs mira], aquí tens la memòria i una de les coses que hem posat és el, com, els alumnes de necessitats educatives especials s’han implicat tant i han treballat tan bé en aquest projecte.” (María, profesora del CP La Soledat, entrevista 2008).

Y es que en un colegio con aulas llenas de excluidos e inadaptados a la cultura escolar, realizar un programa en el que todos – o mejor dicho, gran parte de ellos – puedan encontrar su sitio, encajar de alguna manera en las distintas actividades que se tengan que desarrollar, ya es, en sí, un logro. El caso de la Soledat fue especialmente interesante a este respecto, pues fue la experiencia en la que pudo notarse una progresión mayor en cuanto a la involucración de algunos alumnos, que habían empezado con una actitud desafiante y terminaron colaborando, aunque fuese de forma episódica. Además, las profesoras también consideraron vital el capital cultural que “Cartografiem-nos” había proporcionado a los estudiantes.

“Que jo una part, jo, de la pregunta que: acabes de fer, fa un moment. Trobo que sí que ens hem donat, culturalment, una part molt important. Perquè des des moment que una nina des barri de la Soledat, una mestra li demana "¿Qué estáis haciendo? " i ells "una performance". ” (María, profesora del CP La Soledat, entrevista 2008).

Como sostiene Bourdieu en *Distinction: a social critique of the judgment of taste* (1986), la cultura, el estilo de vida y la economía se hallan entrelazados, son factores determinantes que posicionan a los sujetos en una estructura de clases (y al revés)⁸⁰. Por ello, dar acceso al capital cultural es un modo de contribuir a que los estudiantes más desaventajados puedan tener más oportunidades de escalar en la estructura social. Por último, las maestras también alabaron el tratamiento curricular de “Cartografiem-nos”.

MARIA: Es projecte és un projecte que està, és que voltros ho vareu dir: interdisciplinar. És a dir, estàs treballant tot. Noltros teníem que fer una carta (0,1), m’entens? Varem treballar a: me’n record que na Josefina va dir: “profe esta carta tiene que ser bien formal, eh?”.

TOTES: (Riures).

MARIA: Com si dir..., ella va treure es tema de dir, aquesta carta no és familiar ni co. (0,1). És a dir, estem treballant tot això. Després, sí que hem treballat molta part de maqueta, de fer en plàstica, sempre en plàstica... El que passa és que al final ja no era plàstica. Però com lo solucionàvem? En, o sigui, anàvem passant a fer feina, feien feina.

IRENE: Ahà.

MARIA: I anaven, en grups, a pintar, a calcar lletres, a acabar un arbre que tal, a acabar aquella farola que se mos havia desmuntat... “hhh”, a l’altre mirava. Me’n record que un dia l’Ibrahim diu: “profe que tengo que hacer un columpio, que tengo que hacer el columpio, que tengo que hacer el columpio”. I, i se va posar i no le sortia, no le sortia, i al final le va sortir el columpio.

IRENE: Ahà.

MARIA: Que: se’n va anar al final de la classe, va seure allà... (0,1). És a dir, fins que li va sortir, eh? No se va aturar fins que li va sortir es columpio. És, jo crec que s’ha treballat que, que ha funcionat molt bé perquè has treballat moltes àrees, però sobretot lo que has treballat és...

JOANA: Manualitat.

⁸⁰ Soy consciente de las críticas realizadas a Bordieu de que este entendimiento de la posición de la gente en la sociedad y de cómo están constituidos por factores como la clase, el género y el sexo es demasiado determinista e infravalora la agencia de los sujetos para moverse dentro de estos parámetros y hacer sus propias elecciones. A este respecto, es interesante revisar sociólogos como Giddens (1991), quien ha enfatizado la agencia de los sujetos dentro de estructuras sociales.

MARIA: No. I: ha estat com: molt funcional, eh? Perquè si havíem de: medir sa pista o si havíem de fer la carta... allò era funcional; tenia una funció, tenia una finalitat.

IRENE: Ahà.

MARIA: Servia per alguna cosa aquella carta. Eh? I per això jo crec que ha estat un aprenentatge molt significatiu. Se feien les coses perquè tenien una finalitat, s'havien de fer d'alguna manera. A més tenia la part lúdica.

IRENE: Ahà.

MARIA: A més tenia també la part que intervien altres persones, és a dir, voltros quan arribàveu allà, o tal. És a dir, que jo crec que sí que s'ha adequat es currículum, totalment, però totalment. Tota la part d'estudi del nostre entorn totalment s'ha incorporat a nes currículum de coneixement del medi. Tota la part de muntatge en la part de plàstica. Tota la part de [conèixer...

(Entrevista a las maestras del CP La Soledat, 2008).

El hecho de que se trabajen contenidos siempre a partir de las necesidades del proyecto, de que lo que se aprende sea para alcanzar un objetivo (dando por consiguiente una visión instrumental y útil del conocimiento y del aprender). Las docentes valoraron el componente interdisciplinar, por cuanto les permitió no sólo llegar a otros contenidos no “pre-establecidos” (como por ejemplo aprender qué es una maqueta) sino también conectar lo que sucedía en “Cartografiem-nos” con el resto de asignaturas que se dan en el colegio. Además, juzgaron como un factor muy positivo el haber introducido a otra gente en el aula que no fuesen profesores (¿viendo que se puede aprender más allá de la escuela, de muchas personas y en lugares diferentes?)⁸¹.

Referente a la valoración de los maestros del *Lycée Français* de Palma:

ANTOINE: Lo que: ves, que al principio decían sólo cosas malas del barrio y tal, que eso los han::, y ese trabajo ha sido genial.

IRENE: Ajá.

⁸¹ Obsérvense los paralelismos entre estas cuestiones y el planteamiento de los proyectos de trabajo que he abordado anteriormente.

ANTOINE: Porque ahora sí tienen como, vale, como, miden un poco más mejor las cosas. Vale, esta parte es fea, es m:: horrible, todo lo que quieres. Pero. (0,1). Y el pero lo han visto ahora.

IRENE: Ajá.

ANTOINE: Dicen, “sí, es verdad, pero las partes modernas son necesarias, eh, hay que convivir con las cosas del pasado”... y todo es (0,1), es genial.

(Entrevista a los maestros del *Lycée Français*, 2009).

En un colegio privado en los márgenes de un barrio en decadencia, donde los alumnos, de clase alta y con un capital cultural anormalmente elevado⁸², provienen en muchos casos de otras zonas, las ganancias que “Cartografiem-nos” puede reportar son de índole distinta a las que se valoran más en el caso del CP La Soledat. Los maestros apreciaron, ante todo, que el programa hubiese sido una oportunidad para acercar a los alumnos al hasta entonces casi desconocido barrio de El Terreno, haciéndoles reflexionar sobre el mismo desde la complejidad e intentando desmontar tópicos e ideas simplistas acerca de lo “bueno” y lo “malo”. En este sentido, consideraron que una de las aportaciones más importantes de este programa al aprendizaje de los estudiantes había sido llevarles un poco más allá, potenciando, en términos constructivistas, lo que Vygostki (1979) denomina la zona de desarrollo próximo.

“Sí, complicado era, pero es lo que tenemos que hacer, tenemos que:, vale, es complicado, pero tenemos que:. Vale, es complicado, pero lo van a conseguir. Y tenemos que llevarles hacia ese nivel complicado. Y está muy bien ver las cosas un poco más altas de lo que piensan hacer. Es así que van a aprender. Yo, a mí me parece muy bien. Tampoco hay que hacerlo demasiado sencillo porque no tendría interés tampoco.” (Antoine, profesor del *Lycée Français*, entrevista 2009).

Pero no todas las valoraciones acerca de “Cartografiem-nos” han sido buenas; siempre hay puntos que mejorar, algunos de ellos comunes, como es el caso de la cuestión de la estructuración temporal del proyecto. En el caso del CP La Soledat, María se quejó de lo difícil que había resultado trabajar a largo plazo:

⁸² En este colegio me sucedió por primera vez encontrarme en el aula con dos estudiantes a los que ya conocía por su participación asidua a nuestros talleres para familias.

MARIA: He de dir del temps...

IRENE: Ahà.

MARIA: ...que el tercer trimestre enguany ha estat llarg, que sempre que faceu l'agenda heu de mirar sa llargària des trimestre perquè sa feina més grossa està a nes tercer trimestre.

IRENE: Ahà.

MARIA: Val? Què mos ha passat a noltros per exemple? Entre una exposició i una altra exposició hem fet tot es procés d'avaluació des curs, eh? Avaluar es nins... a més, tu saps la diversitat curricular que tenim a l'aula.

IRENE: Ahà.

MARIA: Hem posat notes, hem posat tal, hem, has de fer informes, has. (0,2). I un poc, en aquest temps entre una exposició i una altre que no va passar res ha passat un món, un món, ha passat un món. És la sensació de que ha passat un món. Per què? Perquè ja no hem tornat a xerrar, només era sa classe, es tal, qual..

(...)

No, sempre s'han de mirar ses festes i s'ha de mirar que sa, sa darrera part és la més llarga de totes i que a més se junta amb l'acabament de curs. I el tercer cicle els de sisè que se'n van a l' institut, i que s'ha de fer ja un informe d'institut, d'estos que te demanen ja... m'entens?

(Entrevista a las maestras del CP La Soledat, 2008).

Esta cuestión de intentar evitar lapsos de tiempo demasiado largos entre visita y visita fue expresada de modo muy similar por uno de los profesores del *Lycée Français*:

ANTOINE: Para mí ha sido esto, ha sido el, entre la visita al museo, al museo y la., el inicio de las sesiones en clase.

(...)

Han sido, para mi clase ha pasado un mes. Y era demasiado.

(...)

Porque ya se había atado una primera fase.

(...)

Y antes de que acabe, de que empiece la segunda fase, pues, ha pasado mucho tiempo.

IRENE: Ajá.

TIMEO: Sí.

ANTOINE: Y entonces habían:, no se habían olvidado del proyecto, ni mucho menos, pero, era como algo que [ya, a...

(Entrevista a los maestros del *Lycée Français*, 2009).

En cuanto a nuestra posición respecto de esta problemática de la temporalización, en la entrevista con las docentes del CP de la Soledad les expliqué las dificultades a las que nos enfrentábamos como departamento para poder mejorar la estructuración del programa:

IRENE: De totes formes això noltros realment estarà a ses nostres mans a partir des curs que ve, perquè *Palma Ciutat Educativa* mos facilitarà es contacte amb ses escoles. Voltros pensau que noltros fins ara...

JOANA: No teníeu.

IRENE: Jo, o sigui, noltros, per noltros era impossible sabre (0,1) amb antelació, si aconseguiríem treballar amb una escola i quan podríem començar a treballar amb aquesta escola, perquè depeníem un poc de qui telefonava a nes museu i de qui volia acceptar i de quan se volia posar a treballar. Clar, llavors, noltros es temps un poc de quan començam i fins on duram (0,1) era complicat. Però ara realment que sí que jo crec que estarà un poc més en mà nostra. Perquè ara sa gent ho sabrà abans i per tant mos cridarà abans (0,1). Sí que ho hem de tenir en compte perquè teniu tota sa raó.

(Entrevista a las maestras del CP La Soledad, 2008).

De todos modos, y a nuestro pesar, debo decir que estas expectativas no se cumplieron. Al año siguiente la situación no fue distinta, pues ninguna escuela quiso aventurarse en “Cartografiem-nos” hasta que el *Lycée Français* nos contactó. Para entonces era ya muy tarde, nosotros teníamos el calendario casi lleno de visitas. Por consiguiente, a pesar de haber estado anunciados en *Palma Ciutat Educativa* volvimos a tener problemas de temporalización, (como ha podido apreciarse en el fragmento de entrevista a los profesores del *Lycée Français* que he colocado más arriba).

En definitiva, las declaraciones de los docentes de ambos colegios ponen en evidencia las dificultades “logísticas” de llevar a cabo programas como “Cartografiem-

nos”. En primer lugar, tanto la cultura escolar como la organización interna de los centros con los que hemos trabajado han “entorpecido” la adaptación de los mismos a las necesidades de trabajo de esta iniciativa educativa. En segundo lugar, es difícil para el departamento organizarse con suficiente antelación, de manera que tenga una buena disponibilidad para ir a los colegios sin desatender las exigencias de recibir a los grupos en las salas del museo⁸³. La siguiente cita, salvando las distancias (allí se habla de proyectos de trabajo), presenta algunas de las “incompatibilidades” a las que nos hemos enfrentado:

“Sobre todo, porque como nos recuerda MacClintock (1993), que todavía la escuela se fundamenta en concepciones y prácticas establecidas en el siglo XVII (agrupación por criterios de edad, división de los temas por secuencias, libros de texto, motivación competitiva...). Frente a esa realidad la concepción de un currículum transdisciplinar a la que se vinculan los proyectos de trabajo, requiere una organización del tiempo y del espacio de la clase más compleja y flexible, un enfoque educativo que posibilite la comprensión de los problemas y los temas en los que investigan los alumnos, una utilización más amplia de fuentes de conocimiento que la que brindan los libros de texto, que suelen seguir concepciones y mostrar informaciones de dudosa actualidad, además de sugerir actividades de baja complejidad cognitiva (Alonso, 1998).”
(Hernández, 2000: 42).

Nuestro programa tiene más aspectos que necesitan pulirse, (y que varían según las distintas experiencias que hemos vivido con las escuelas). Así, en el caso del CP La Soledad las profesoras manifestaron que la visita al museo era mejorable, pues no terminaba de entenderse la conexión entre los distintos puntos que tocábamos, o el sentido que tenían las diversas actividades que realizábamos dentro del sentido global del taller:

MARIA: Jo per exemple, quan varem fer la visita, sí que després en acabar la vaig trobar que havia estat densa.

(...)

Una sensació d’haver fet moltíssimes, moltes activitats en molt poc temps.

(...)

⁸³ Respecto a esta dificultad, la situación mejoró cuando se pusieron trabajadores en las salas para sustituirnos a nosotros cuando teníamos que ir al aula (a partir del curso 2009-10).

Jo mateixa vaig dir, només hem arribat, hem pujat allà. I després hem baixat i mos han posat a fer un joc de rols. (???). Mos han duit a una sala, després. I lo trobava tot súper inconnex, no estava connectat una cosa amb l'altre.

(...)

No hi havia ningú que expliqués, i ara farem. Saps?, que li donés una connexió d'una cosa amb una [altra.

IRENE: Sí].

MARIA: Jo sabia que pujaven allà perquè el nostre centre d'interès era es paisatge.

(...)

Però jo crec que ningú més se lo havia [plantejat.

IRENE: (???)].

MARIA: Quan començaven a: "vale, ara jugarem i farem un joc de rols, voltros aquí, voltros aquí". (0,1). Dius: i ara? Hem vingut a un museu d'art i estem jugant a rols. No? Però tu saps que hi ha un objectiu que és, vol desenvolupar l'esperit crític del nin. Respecte al seu entorn. Per tant jo crec que aquí estàs treballant un poc...

(...)

...tota aquesta línia. Però perquè jo després vaig començar a reflexionar, vaig pensar perquè tenc la programació, perquè vaig pensar amb què se pot relacionar una cosa amb una altre.

IRENE: Ja. Falta:, falta treballar-ho molt més això.

MARIA: I (0,1) bé. Allà dalt:, després tal, després tal, després. Tot se quedava pim, pim, pim, pim, que després ja començaves, jo: vaig començar a relacionar-lo i vaig dir: bé, això és perquè és es nostro paisatge, això perquè un poc es nins tenguin la seva visió més crítica de quan se modifica es seu entorn (0,1), tenir una visió més crítica, allà per veure tot lo de paisatge que es nostres artistes, li mostrem als nins... Després mostrar als nins la seva feina, eh?

IRENE: Sí.

JOANA: Jo crec que sí, que indirectament estava tot:: (0,1) [connectat.

(...)

MARIA: Tot estava connectat, sí].

JOANA: Que no:, sí, [que...

MARIA: Però]...

JOANA: ...s'entengui més. Sí,

MARIA: Tal vegada s'hauria de connectar tot una mica més.

JOANA: perquè ho entenguin millor.

(...)

MARIA: Jo per exemple, no sé, una escola que: (0,1), que no reflexioni, que arribi i faci aquelles activitats, quan a lo millor després sents, vengà, hem anat al museu i mos han fet jugar a rols, ahí en:, en el replà aquell... No sé, per exemple. I després mos han duit a: veure les postals, i després. Amb tots els quadres, totes les obres d'art... i mos han posat a veure coses o a jugar allà.

(Entrevista a las maestras del CP La Soledat, 2008).

Las maestras de esta escuela también expresaron la fuerte presión a la que se habían visto sometidas en la etapa final del proyecto, lo que tiene que ver con sentirse “perdidas” y faltas de recursos para poder afrontar con seguridad la realización de los trabajos artísticos:

MARIA: Sa programació que vareu fer estava molt ben explicada; se veien les activitats que s'havien de fer. (0,2). Primer. No sabíem la darrera part.

(...)

MARIA: Que era pràcticament, per jo, la més problemàtica de totes.

IRENE: Sí (???) vera, sí.

MARIA: Perquè estàs fent una feina que no saps com acabarà. (0,1). I varem començar bé perquè es primer i es segon trimestre la dedicació és molt bona, és molt bona dedicació.

(...)

És a dir, no te suposa (0,2). És en es darrer trimestre que tot se comença, que tot se comença a complicar.

(...)

Perquè és molta feina, és aprofitar es moments que veniu...

(...)

Que a lo millor pues tenen especialistes:, que tenen tal, que s'ha de llevar perquè.

(...)

I: (0,2). I jo crec que és en es tercer trimestre que es veu es volum de feina.

(...)

En es primer i es segon no.

IRENE: És a dir que, voltros ja sabíeu que duria feina però tampoc vos imagi[nàveu].

MARIA: Que en duria tanta] no.

JOANA: No, i que acabaria així tampoc.

MARIA: Tampoc. Perquè precisament la part més, més, de més feina és precisament la part que en sa programació i en l'explicació se queda a l'aire. No?

JOANA: Sí. (???)

MARIA: Perquè com que depèn una mica de tal... Sí que voltros explicau amb exemples d'escoles anteriors i veus el Temple que han treballat tal, i veus es nins allà: (0,1). Però mai t'imagines...

IRENE: Ahà. (Riures).

MARIA: Com acabarà.

JOANA: I què, què sortirà a nes final.

MARIA: I és al final també quan te comences un poc, de vegades, a agobiar::, jo m'agobiava en ses converses de classe: "I què podríem fer?" "I què tal?" "I què qual?" i...

IRENE: Ahà.

MARIA: Saps?

IRENE: Ahà.

MARIA: Perquè a més l'has de fer ja. És a dir, ja no queda més temps, és que ha de sortir o avui o demà o demà passat però no la setmana que ve: o el...

(...)

Hombre], és que al final se va juntar també un poc (0,1), entre una visita i la següent (0,1), ha de sortir es projecte.

JOANA:

Hi havia poc temps.

MARIA: Eh? M::, jo que sé. Demà (???) he de cridar a n' Aina perquè li digui. Jo per exemple això me va agobiar la [tira.

IRENE: Ja].

MARIA: Me va agobiar moltíssim. I varem tenir la sort que va sortir, va sortir d'una nina, no? Per tot, tot allò:, i que li dic després?, i que podríem fer per dur-lo a sa batllessa? És a dir, tot va venir rodat en un moment donat. Però jo t'he de dir que aquesta pressió de, vengà que d'aquí a sa pròxima visita que va Irene que, jo mirava es calendari i a lo millor faltaven dos dies per que vinguessis. I l'has de triar ja, i telefonarà n' Aina, l'has de dir ja per que quan vengui n' Irene vengui ja amb material preparat. Ahí me vaig agobiar molt.

(...)

Súper pressionada i, i, perquè va sortir bé (0,1), pues molt bé. Però sinó: jo crec. No sé.

IRENE: Clar, és que noltros també és això, que, que noltros venim unes hores i mon anam. I sí que feim molta feina apart, perquè la feim, però:...

MARIA: Moltíssima.

IRENE: De vegades vols no tu::, no haver de moure tu es fils, i: no, els he vols moure tant poc, [que...

MARIA: Es] projecte ha de sortir d'ells. Això està claríssim. I és sa mestra que du sa classe quan voltros no estau.

IRENE: Ahà.

MARIA: Això també. I voltros mos pressionau a noltros per: venga (???) ja ha de ser, venga, tal. I tu vas amb ells i “venga, què podríem fer?”, i tal. I com (???) (0,1). I te trobes una mica ahí... Però bé, al final va sortir molt bé. I jo, i jo estic molt contenta.

(...)

Varen ser un parell de dies.

(...)

De dir:.

JOANA: Sí, sí, sí.

MARIA: “¿Dónde me he metido?”. De pensar: “¿Dónde me he metido?”. Ai:!

IRENE: [Ja.

MARIA: (???)]. Però només varen ser un parell de dies, eh? Perquè de seguida va sortir. És que, també, hi ha tanta preparació abans...

(...)

Que després pensava: és normal, havia de sortir alguna cosa. És a dir: si de la nada vols treure és impossible. Però si després, després que ha hagut molt de treball..., és normal que:: comence el (???) de, pues podríem fer, ara hem...

IRENE: Clar.

MARIA: Jo crec que sí.

(Entrevista a las maestras del CP la Soledat, 2008).

Para que las docentes pudiesen afrontar esta presión, la realización del curso de arte contemporáneo fue puntal; éste proporcionó herramientas de trabajo y un lenguaje

común para que las maestras y el equipo educativo del museo pudiéramos comunicarnos con mayor fluidez⁸⁴:

MARIA: Perquè::, però clar, després ens varem trobar... (0,1). Clar, és que: (0,1), era una cosa també una mica rara perquè després quan varem fer es curs d'art contemporani,

(...)

varem entendre moltes coses. Perquè en un començament (0,1), no enteníem tot allò un poc de que el barri, des plànol, de sortir, de fer la volta, de fer fotos, de:,

(...)

no acabàvem d'entendre..., de com anaven a nes museu, eh::, pues ara fan un joc de rols, pues ara fan un (0,1). És que mos quedava una mica tot...

(...)

I quan varem fer el curs, és quan varem veure, mos vareu mostrar tots els exemples que havien d'art que s'havia fet d'aquesta manera, treballant a partir de l'entorn, i és quan varem entendre moltes coses. (0,2). Perquè es professorat no té la formació d'art contemporani. Que voltros moltes vegades ja pensau que sí, que (0,1). No sé, fins que no varem fer el curs no varem, jo al [manco

JOANA: No.

MARIA: no vaig entendre.

JOANA: Jo tampoc].

IRENE: Potser un altra any ho hauríem de fer lo primer de tot. [Perquè...

JOANA: Es curs].

IRENE: De fet això ja va ser una passa perquè lo que mos va passar l'any passat va ser que. Imaginau-vos que vos ficau amb això i que no feis es curs.

MARIA: Impossible, hauríem dit, què estem fent?

JOANA: No, no ho haguéssim entès.

MARIA: No, i a més després quan mos haguessin dit: línees de treball, va. Línees de treball per què? Què hem de treballar? Per què hem de triar un puesto? I per què hem de fer tal? Amb quina finalitat? Amb quin motiu?

⁸⁴ Hace falta decir que la utilidad del curso para el proyecto no siempre fue así. En el caso del *Lycée Français*, a petición del Ayuntamiento, el curso pasó de ser exclusivo para los maestros participantes en el proyecto a ser abierto. Los profesores del *Lycée Français* no pudieron asistir, con lo cual no existió formación complementaria para ellos. En el 2009-10 el curso no se realizó por problemas administrativos y, en el siguiente, volvió a ponerse en marcha, sólo para las implicadas en "Cartografiem-nos" – se me contrató como autónoma para realizarlo –, en principio volviendo a ser útil para las maestras de "Cartografiem-nos".

IRENE: Ahà.

MARIA: Necessitàvem es curs, necessitàvem veure tots els projectes que s'han fet ja i a partir de tots els projectes i tant diferents que mos vareu presentar...

JOANA: S'entén millor ja.

MARIA: S'entenia. (0,1). Després quan va venir:, l'artista que va venir...

IRENE: Sí.

MARIA: Que es va, crec que va estar també a lo de *Cimentiments*, mos va mostrar tota la seva feina (0,1). És que, o sigui, també això va ser un punt de motivació, no? Perquè allà si que hi tens claríssim que has de participar en una cosa des barri teu.

IRENE: Ahà.

MARIA: D'aquesta manera. Mitjançant l'art, no? El curs és més incentiu, perquè si no jo crec que es mestres no entendran...

(Entrevista a las maestras del CP La Soledat, 2008).

En lo que respecta al caso del *Lycée Français*, la primera queja de los maestros tuvo que ver con un excesivo peso intelectual y reflexivo en el programa:

TIMEO: Sí. Hubo un momento un poco intelectual.

IRENE: Ajá.

(Risas)

TIMEO: Sí. Es verdad, de, de discursos y de: (0,1) que es difícil para los niños.

IRENE: Sí.

TIMEO: Entonces, esto es, bueno, es, el más pesado...

IRENE: [Sí.

TIMEO:

...para ellos]. Eh: (0,1) bueno, varios días seguidos, bueno, varios jueves seguidos,

IRENE: Ajá.

TIMEO: que, hablar de cómo vamos a hacer y de cómo y de cómo (0,1). Y para algunos está muy bien y para otros es difícil.

IRENE: Ya.

TIMEO: Es un momento difícil.

ANTOINE: Es eso, el proceso de (0,1) elaboración de:, del proyecto. [Es decir,

IRENE: Ajá].

ANTOINE: han investiga[do:...

TIMEO: (Sí)].

ANTOINE:...sin pensar en lo que iban a hacer. Y después, a partir de estas investigaciones, tal. Bueno, ¿Qué vamos a hacer ahora? Y todo ese proceso es necesario [y a mí me ha...

TIMEO: (Sí)].

ANTOINE: Porque ahora los niños se han dado cuenta de que...

IRENE: Ajá.

ANTOINE: ...queremos hacer arte, pues, lleva mucho trabajo. Tenemos que pensar.

IRENE: Ajá.

ANTOINE: Y eso es perfecto. (0,1). Pero a lo mejor, es, ha sido un poco largo.

IRENE: Ha si[do largo, sí.

ANTOINE: Un poco] largo porque m: (¿??), para algunos niños muy bien, pero para la:: otra mitad de la clase ha sido como: ya: (0,1) después de una hora pues eh::,

IRENE: Ajá.

ANTOINE: ya no están tan atentos y tal. Y a lo mejor este:, este proceso pues sería hacerlo más, más corto, más eficaz.

(Entrevista a los maestros del *Lycée Français*, 2009).

Al escuchar esto, intenté buscar soluciones, entender cómo los maestros hubiesen preferido enfocar el proyecto:

IRENE: Sí. (0,2). Entonces, para otro año, lo suyo ¿Qué sería? Eh:, más sesiones, más, mejor repartidas. ¿No? Eh, más sesiones, eh, y menos tiempo muerto entre una fase del proyecto y otra. Y más tiempo para la eh, la elaboración del proyecto, pero no tanto pensando sobre (0,1) qué vamos a hacer.

ANTOINE: Lo de pensar sobre lo que vamos a hacer, (0,1), eh: yo lo:, a lo mejor, no sé si es posible, es una [idea...

IRENE: Sí, sí].

ANTOINE: ...que me viene así pero lo anticiparía un poco; es decir, cuando hacemos investigaciones, cuando, pues ya empezar, sin que se:: den cuenta los niños. Estamos investigando y, toma, sí, si pensamos en esto [que:...

IRENE: Ajá].

ANTOINE: ...que, aquí el proceso de, la visita en el museo, por ejemplo .
(...)

Pues aquí:, tendríamos a pensar m::, qué vamos a hacer y una sesión, (0,2), una sesión más o dos sesión más para, vale, vamos a hacer esto y ya nos ponemos a, a:, concretizar, un poco.

(...)

Todo este tiempo para la concretización que al final los niños, manualmente,

(...)

no han hecho tantas cosas.

(...)

Y que: está muy bien...

TIMEO: Sí.

ANTOINE: ...porque ahora los niños se han dado cuenta de lo que es arte y están encantados y tal,

(...)

pero que claro, había un momento en marzo, abril, que decían, pero [(0,1),

TIMEO: (Sí).

IRENE: (risas)].

ANTOINE: cuándo vamos a hacer cosas, ¿Sabes?, cuándo vamos a hacer cosas con las manos, vamos a crear, porque, es, para ellos es arte, y entonces está muy bien porque se han dado cuenta que arte no sólo es esto.

(Entrevista a los maestros del *Lycée Français*, 2009).

Referente a nuestro trato con el grupo, los docentes mostraron una posición un tanto ambigua. Si bien afirmaban juzgar como muy positiva nuestra relación abierta y dialogante con los estudiantes, también exponían que les hubiese gustado que la dinámica de clase fuese más efectiva, en términos de economización de tiempo, energías y productividad:

ANTOINE: ...les habláis y les respetáis mucho, mu[chísimo.

TIMEO: Sí].

ANTOINE: Los niños, he, están encon, encantados y estaban súper [contentos.

IRENE: Ajá].

ANTOINE: Cuando veníais.

TIMEO: Sí, sí.

ANTOINE: Y es más a nivel pedagógico, por ejemplo lo que decías de:, de que salga todo de ellos. Eso yo lo he [notado:...

TIMEO: Sí].

ANTOINE: ...muchísimo, casi demasiado.

IRENE: Sí, (riendo).

ANTOINE: Porque eso, porque eso está súper bien, pero claro, es eso lo que nos hace perder [más...

TIMEO: Sí].

ANTOINE: ...tiempo también.

IRENE: Sí, si, sí.

ANTOINE: Y, porque está súper bien, pero cuando, nosotros, que trabajamos seis horas con ellos, [pues,

IRENE: Claro].

ANTOINE: a veces entendemos que de vez en cuando dices, mira...

(...)

No, vamos a hacer así, y ya está. [(¿????)].

TIMEO: (¿?)].

ANTOINE: ¿No? Organizarlo, porque. Para:, por ejemplo cuando escogemos algo, lo hacíamos con toda la clase. Y a veces, pues, a lo mejor para preparar eso hacemos, cada uno trabaja en grupo y después, pues, vale, escogemos la idea de este grupo y tal, y no lo tenemos que hacer necesariamente todo juntos.

IRENE: Todos juntos.

ANTOINE: Porque en esos casos, pues, claro, lo hay::, siempre hay cinco o diez niños [que,

TIMEO: Ajá].

ANTOINE: que lo hagas tu o yo, o el mejor pedagogo del mundo, siempre hay cinco o diez niños o diez que no se van a enterar.

TIMEO: Ajá.

ANTOINE: Porque claro, todos juntos, no, es demasiado tiempo y no, no están atentos y tal.

(...)

Y entonces sería más, pues a lo mejor, un poco menos de tiempo todos juntos pero m., más pensarlo en grupo o:, momentos individuales, en grupo, después todos juntos.

Pero: cambiar las situaciones.

(Entrevista a los maestros del *Lycée Français*, 2009).

Supongo que lo que Antoine y Timeo echaban en falta es algo parecido a lo que Eileen Hooper-Greenhill (1998) denomina experiencias “fluidas” de aprendizaje, para las cuales, según esta autora, es necesario que se den tres condiciones: lo que se quiere emprender debe ser asumible por el sujeto, la atención debe centrarse en unos pocos y bien definidos estímulos, y las acciones emprendidas deben ser coherentes entre sí y tener un sentido claro para los educandos. “En otras palabras, durante una experiencia “fluida” nos sentimos desafiados, pero capaces; nos concentramos en esa actividad, olvidándonos de todo lo demás; sabemos lo que se espera de nosotros y sabemos que lo estamos haciendo bien.” (Hooper-Greenhill, 1998: 204-205).

**Qué figura profesional dibuja para nosotros “Cartografiem-nos”?:
exigencias del programa de cara al funcionamiento del equipo**

Antes de terminar esta sección sobre “Cartografiem-nos” me gustaría tratar lo que este programa ha supuesto de cara a la forma de funcionar del departamento y en relación cómo nos entendemos profesionalmente. Así pues, este proyecto ha marcado una forma de actuar en la que no sólo somos Sebastià y yo – los educadores – los que reflexionamos sobre la pedagogía que ponemos en funcionamiento en las salas, sino que nuestras prácticas las discutimos entre todos los miembros del equipo. No es que hasta entonces, cuando sólo hacíamos visitas y talleres, Aina y Eva se desentendieran de la labor educativa del departamento, ni mucho menos. Lo que sucede es que las actividades que habíamos llevado a cabo hasta entonces eran mucho más programáticas, de manera que una vez aprobado su diseño, no solían emerger temas que requiriesen abordar la práctica que los educadores desarrollamos en salas de forma conjunta y sistemática; si surgía algún problema o un reto en especial lo hablábamos, pero de lo contrario cada uno de nosotros funcionaba de forma individual con los grupos. Aina describe del siguiente modo cómo trabajábamos para conducir los proyectos:

AINA: ... tot lo, els esdeveniments, què passa dins s’aula, com se treballa, eh, ses problemàtiques que hi ha hagut, s’anàlisi de ses problemàtiques, que com creim que hem de treballar aquestes problemàtiques, sa concreció de com les hem de treballar a dins s’aula... Tot se discuteix els horabaixes, que era es moment que teníem... I això fa que nesqui, i que “Cartografiem-nos” se convertesqui amb lo que és.

IRENE: Ahà.

AINA: Aquest elaboració, crítica dels horabaixes entre noltros, d’anar parlant, de discutir ses fotografies que mos havien duit, i com els he podríem, entre tots... (0,2). Tenim es fracassos de ses primeres escoles...

IRENE: Ahà.

AINA: A rel d’això elaboram la soledat. (0,2). La soledat jo crec que és, bé, sempre hi ha... d’això, problemàtiques, però crec que: a nivell de funcionament (0,2) és difícil millorar-ho....

EVA: No crec que tornem a fer un “Cartografiem-nos” [igual.

AINA: ... jo crec que és] molt difícil. Perquè era molt discutida... O sigui:, voltros mos dúieu ses coses, noltros, que clar, no havíem estat dins s'aula, vos la retornàvem, mos la discutíeu... A nivells, bastant profunds... Com que noltros no havíem, no teníem s'escalfor d'haver estat dins s'aula vos les podíem suavitzar i retornar (???) amb això, que ja està tan elaborat, ha estat discutit, ha estat criticat... Tornau a s'aula. I a partir , i, i, i, i... Gràcies a n'això varem assolir lo que varem assolir a la Soledat.

IRENE: Ahà.

AINA: Perquè realment va ser una feina d'equip. Profunda. (0,1). Com equip. (0,1). I això si què, m:::. No li poso cap pega, al contrari, crec que se pot eh, això...

IRENE: Ahà.

AINA: ...exportar a tot. Per això crec que era important sa, sa: publicació. Perquè encara que després hem, hem tengut problemes, hem tengut problemes abans, hem tengut problemes després, ara tenen moltes problemàtiques... Però com a mínim vàrem assolir un moment de feina interna, nostra, molt bona.

(Entrevista al departamento, 2011).

En las declaraciones de Aina también puede observarse que nuestra práctica educativa se basaba en una reflexión teórica profunda, en un constante buscar ideas y soluciones a las cuestiones, siempre distintas, siempre cambiantes, que se nos iban planteando (aquí hablo en pasado porque, como ha podido verse anteriormente a través de las declaraciones de Eva y Sebastià, el nivel de intensidad y complejidad en la elaboración de los proyectos no siempre ha sido el mismo). Esto conecta con lo que Carla Padró (2000) expone acerca de los cambios que están aconteciendo dentro del ámbito educativo respecto de la antes jerarquización y separación entre el mundo de la teoría y el de la práctica:

“En el camp de l'educació formal cada vegada més es parteix d'una concepció dialogant entre pràctics i teòrics. És a dir, una consideració vers la tasca dels pràctics més enllà de la traducció dels coneixements dels experts, o "o el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en los medios: el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores" (Zeichner, 1996: 44). A part, la reflexió també significa "el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es prioridad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y

desarrollo; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la "enseñanza", cosa que entronca con el hecho de reconocer la importancia de la práctica como portadora de teoría y que, la seva negació ha suposat "una falta generalizada de respeto hacia el conocimiento práctico de los buenos profesores en el ámbito de la investigación educativa, que ha tratado de definir una base de conocimientos para la enseñanza prescindiendo de la voz de los maestros." (Padró, 2000: 369-370).

VII- PEDAGOGÍA(S)

Preliminares

Cuanto más he ido pensando sobre “Cartografiem-nos”, más me he dado cuenta de la importancia de entender lo que sucede en este programa más allá de sus principales objetivos. Como si de un zoom se tratara, a más enfoque, más concreción. Repasando por infinitésima vez las mismas notas, prestando atención a las particularidades, reordenando temáticas, voy construyendo nuevas interrelaciones y afloran nuevas cuestiones. Lo que eran las directrices bases del proyecto se desdibujan, re-definen, y complejizan. Ha sido un trabajo arduo redimensionar en la escritura lo que durante el proceso parecía un magma, y lo que sigue a continuación es sólo uno de los posibles caminos. En los siguientes capítulos no daré cuenta de lo que “Cartografiem-nos” es; en lugar de (intentar) ofrecer una explicación exhaustiva del programa, señalaré cuestiones que me ayudan a pensarlo y a construir mi aprendizaje como educadora-investigadora.

En el marco teórico ya he descrito que ha habido un cambio del lugar desde el que entiendo “Cartografiem-nos”; cuando lo ideamos planteábamos la educación sobre todo desde las tesis de la pedagogía crítica, pero con el tiempo he decidido utilizar un marco más propio de las teorías feministas. Esto es debido a mi aproximación paulatina a las mismas (y al conocimiento de la crítica que desde éstas se ha realizado a la pedagogía crítica), por un lado, y a la necesidad, por el otro; como acabo de exponer, cuanto más reflexiono sobre el programa más particularidades emergen y más necesito una base que me permita pensar en especificidades (con sus contradicciones, tensiones, paradojas, etc.), en lugar de en objetivos generales. En este giro ha contribuido también en gran medida mi conocimiento de la crítica que Jennifer M. Gore (1992) realiza a la noción de empoderamiento, tan importante en la pedagogía crítica. Esta autora sostiene que dicha noción se basa en una concepción del poder como algo que puede darse o transferirse, mientras que se descuida el hecho de que nuestras subjetividades son inestables, cambiantes, contextuales, multidimensionales, complejas y contradictorias, de que nos constituimos en modos intersubjetivos, mediados por relaciones de poder-saber. Por tanto, en lugar de buscar actos de empoderamiento en los que el maestro confiere poder a sus alumnos, debemos entender lo que acontece en el aula desde el

marco de relaciones e interacciones en las que la posicionalidad, en cada contingencia, es clave.

En el análisis de mis notas de campo ha habido momentos. Primero, creía que debía mirar lo que había sucedido durante el programa para dar “mejor” cuenta del mismo. Después, empecé a ver que en mis notas habían “buenas” pedagogías, pero también “malas”; esto es, entendí algo ahora tan obvio para mí como el hecho de que las “malas” prácticas que habíamos desarrollado durante el programa eran igualmente esenciales para entender el mismo, aunque no se ajustasen a los objetivos iniciales y perseguidos por nosotros en su planteamiento. Resolví, momentáneamente, que había años en los que las experiencias habían sido mejores y peores, incluso que había “aulas” que funcionaban mejor que otras, y que eso, en parte, seguro que se debería a factores como el contexto escolar, las características del profesorado, y nuestra forma de colocarnos en cada caso. Pero aún he ido más allá. Me he dado cuenta de que las “buenas” o “malas” pedagogías no sólo suceden en “buenos” o “malos” colegios, con “buenos” o “malos” profesores, sino que ocurren dentro de un mismo grupo, habitan en y a través de los mismos actores. En un mismo “Cartografiem-nos” hay muchos y diversos momentos, precisamente por aquello de la advertencia de Jennifer M. Gore. En los capítulos que siguen he hecho un esfuerzo de pensar en “episodios”, para dar cuenta de la complejidad que nuestras prácticas encierran, más allá del programa educativo-contexto en el que éstas tienen lugar⁸⁵.

Pero no quiero empezar la casa por el tejado. Comenzaré este capítulo sobre pedagogías explorando algunas diferencias significativas con las que nos hemos encontrado con el profesorado, para dar cuenta de la dificultad que afrontamos cuando colaboramos con personas con paradigmas educativos diferentes. A la vez, esto me servirá para apuntar diferencias en cuanto al grado de complicidad con los que hemos trabajado en los distintos proyectos, y ver que nuestra intención de desarrollar lo que consideramos “buenas” pedagogías es en algunos casos más fácil que en otros. Hecho esto, continuaré hablando de aspectos relativos a los procesos de aprendizaje que en este proyecto han tenido lugar, para después tratar algunas de las complicaciones que han

⁸⁵ Aprendí la importancia de reflexionar sobre la experiencia a partir de “episodios” durante el seminario sobre autoetnografía, dirigido por Fernando Hernandez, durante el curso 2006-07. Fue allí donde trabajamos la noción de viñeta, a partir de la lectura de Humphreys (2005). Ésta es una narración breve que condensa un momento particularmente significativo, epifánico, – un episodio –, el cual supone un punto de inflexión para comprender la experiencia del narrador.

surgido en el camino y, finalmente, ver que todas las experiencias han tenido sus claroscuros.

Diferentes concepciones pedagógicas y de educación artística entre el profesorado

En un capítulo sobre las pedagogías que han conformado “Cartografiem-nos”, es importante situar los distintos planteamientos pedagógicos que seguían los diversos docentes con los que hemos tratado, pues éstos han marcado en gran medida tanto los términos de nuestra relación como la consecución de los diferentes proyectos.

Ya en el primer año, visitando el CP Eugeni López, se me confirmó aquello de que cada clase es un mundo. Íbamos a presentar “Cartografiem-nos” a los estudiantes, era la sesión introductoria. Fuimos primero a la clase de Xavier y todo transcurrió muy bien, pues una vez habíamos expuesto la idea, el profesor se había encargado de remarcar la importancia de poder participar en nuestro programa y había enfatizado lo bueno que era poder hacer algo juntos de manera que los chicos y chicas tuviesen que tomar constantes decisiones, ser actores de cómo se iba desarrollando el programa. Xavier enfatizó la necesidad de llegar a un compromiso mutuo de colaboración y respeto entre las partes, y sostuvo que un proyecto de estas características les llevaría a negociar conjuntamente cómo se evaluaba el trabajo realizado.

Luego nos fuimos al aula de Pere, y todo sucedió de forma muy distinta. El docente intentaba poner orden constantemente, los estudiantes se inquietaban, el ambiente se crispaba cada vez más. Se notaba que el maestro es de la vieja escuela, pues les había hecho realizar una actividad previa a nuestra visita, consistente en dibujar la fachada de los edificios de delante del colegio: “perquè aprenguin a fixar-se”. Así pues, de aquí se desprende una concepción de la educación artística basada en el dibujo. Como sostiene Barragán (1997), en los diseños curriculares para primaria y secundaria es frecuente la confluencia de planteamientos de dibujo como representación y dibujo integrado en los procesos de diseño, siendo en el caso de Pere el primero el que aflora. En nuestro país la importancia del dibujo en los planteamientos curriculares se remonta a la L.G.E (1970) y sigue aún vigente, a pesar de los cambios introducidos por la reforma de 1992. Barragán lamenta el modo en que se está impartiendo la enseñanza del dibujo:

“Se diría, desde una visión muy optimista, que partiendo del concepto tradicional de representación se ha evolucionado y se ha entendido la gran cantidad de recursos que puede ofrecer la producción artística especificada en un concepto amplio de las formas de representación. Sin embargo, un seguimiento sobre el terreno de cómo se llevan a la práctica estas propuestas daría como resultado la impresión de que toda la interacción se reduce a la impartición de unos conceptos teóricos sobre geometría descriptiva y sistemas de representación, y a la repetición de ejercicios estandarizados que para nada conectan con el desarrollo de la capacidad del alumno para resolver problemas de su realidad e interés.” (Barragán, 1997: 200).

Volviendo a los diferentes planteamientos de los profesores del CP Eugeni López, mientras que Xavier encaraba la presentación del programa destacando aspectos de colaboración y compromiso, como una oportunidad para aprender de forma diferente con alguien externo a la escuela, Pere intentaba establecer de entrada un clima de orden fijando contenidos de trabajo mediante una actividad previa (y creo que no sabía bien *previa a qué*, con lo cual dudo que tal actividad tuviera sentido). Es importante decir que con este colegio no terminamos el proyecto. Xavier se había ilusionado muchísimo con las oportunidades que “Cartografiem-nos” brindaba para hacer cosas y empezó a planear y planear trabajos, con lo cual llegado cierto punto se dio cuenta de que había sido demasiado ambicioso y de que no podían abarcar tanto. Aprendimos la importancia de conseguir estructurar una buena temporalización, que fuera plausible y tuviese en cuenta las otras agendas del colegio (carnaval, Sant Jordi, exámenes, etc.); los objetivos marcados tenían que ser alcanzables, o de lo contrario producirían frustración. Pero de esta ruptura del proyecto con el CP Eugeni López, y del modo como reaccionamos, me ocuparé en mayor detalle en el próximo capítulo; por ahora continúo con las diferencias entre el profesorado con el que hemos colaborado a través de las distintas ediciones de “Cartografiem-nos”.

El segundo colegio con el que trabajamos fue el Col·legi El Temple, y allí nos encontramos con maestros cuyas concepciones educativas eran también distintas a las nuestras, pero de otro modo. Yo trabajaba con el grupo de quinto curso, cuyo tutor era Toni. Este profesor, – que es quien un día en el parque me había dicho aquello de que antes se necesitaba sólo un libro para enseñar pero que hoy en día se requerían más recursos para motivar a los alumnos –, demostró una gran disposición para trabajar y un fuerte compromiso con nosotros durante todo el programa. No obstante, su

concepción de la educación artística difería de la nuestra, como pude comprobar de forma drástica un día que fui al aula a terminar con uno de los proyectos artísticos.

Con esta clase, fruto de la reflexión acerca del estado en el que se encontraba el barrio del Polígono de Levante, uno de los temas que habíamos terminado abordando era la limpieza (lo que no era nuestra idea inicial pero que se nos terminó imponiendo desde la dirección de la escuela, algo que explicaré más adelante, en el siguiente capítulo)⁸⁶. Habíamos pensado un proyecto artístico consistente en una barrida de la suciedad de los alrededores del colegio, limpiando lo que encontrásemos, y visibilizando nuestra acción mediante la colocación de pegatinas (con el logotipo de una escoba) en el suelo, en el lugar donde habíamos hecho la recogida. Mientras realizábamos las acciones las documentábamos, para luego utilizar las imágenes en un plano del barrio donde quedarían señalizados todos los puntos de la limpieza. Ese plano sólo era la documentación de la obra, pero cuando llegué al aula Toni les dijo a los chicos que ya estaba allí, que había venido porque teníamos que hacer la “obra”.

A pesar de nuestros esfuerzos por desarrollar trabajos grupales, sobre contextos específicos relevantes para los estudiantes, y en los que se articule una visión analítica y crítica sobre el tema de trabajo, que vaya más allá de aspectos de realización formales, el docente sigue aferrándose a una concepción de la producción artística basada en la generación de “obra” que bebe de fuentes modernistas y que va asociada a un sujeto hacedor individual. Como expone Pen Dalton (2001), los nuevos psicologismos y sistemas clasificatorios en educación sirven para reproducir el lenguaje y las asunciones del individuo creativo planteado por el modernismo, quien responde a estímulos, explora, revisa y modifica su conducta, observa el mundo y desarrolla su percepción visual. Este entendimiento de la persona individualista, humanista, racional, desarrollada lógicamente, como unidad esencial separada de la sociedad, es completamente distinto al modo en que el sujeto es planteado desde los enfoques de los estudios culturales y el feminismo. Pen Dalton sostiene que la resistencia a cambiar en el campo de la educación artística puede explicarse, en parte, por su constitución entre los términos del arte moderno, donde no se acepta ningún modo de examinar las asunciones modernas fuera de su propio marco.

De todos modos, con mi grupo hubo más complicidades que con el de Sebastià, cuya tutora era la directora del colegio. Con ella tuve pocos encuentros directos: el del día que fuimos al colegio para ver si colaborábamos juntos, el de cuando vinieron al

⁸⁶ Para una explicación de los diversos proyectos artísticos realizados, ver el anexo pág. 416.

museo a hacer la visita, – que trataré más adelante –, el día de la inauguración en el barrio, que se realizó dentro del mercado (en la inauguración del museo no traté con ella), y poco más. El día de la inauguración en el barrio pude observarla y vi cosas significativas respecto a su concepción de la educación en general y artística en particular. Vino sin sonreír y pareció estar tensa todo el tiempo, preocupada por si los estudiantes armaban jaleo. Cuando Aina se disponía a repartir más patatillas, ella objetó que ya era suficiente, que no se tenía que acostumbrar a los chicos a tener tanto. ¡Qué educación más espartana!, pensé. Cuando ya terminábamos Tina Fiol anunció que tenían que irse... que ahora le costaría mucho poner a los chicos y chicas en su lugar, calmarlos, meterlos en el aula (insistió mucho en este hipotético problema de disciplina). Daba la impresión de que cada vez que decía “ha ido bien...”, “está bien”..., lo decía como si lo que habíamos hecho fuera igual o equivalente a una “salida” que hubiesen hecho a un polideportivo o algo así..., algo que en realidad es para distraer, entretener, y que no tiene la más mínima importancia. En los comentarios de la directora subyacía una distinción entre las ciencias y las disciplina del saber por un lado, y una asignatura “maria”, para entretener, como es la educación artística, por el otro. Esta concepción del papel de la educación artística no es extraña sino bien tradicional, pues, como sostiene Hernández:

“Los objetivos y contenidos de la EA hacen referencia a un conjunto de experiencias agradables, divertidas, incluso interesantes, pero que no constituyen un conocimiento "útil" que conlleva reconocimiento social. Lo que se aprende en la EA parece tener muy poco que ver con las estrategias racionalidad que reclama la sociedad competitiva, productiva y de eficacia. En este sentido Anderson (1992) señala que "los aspectos de la vida mental como la intuición y la imaginación se han devaluado, reduciendo las funciones cognitivas valoradas a los datos empírico y traducidos a números". Una larga tradición de racionalidad vincula el desarrollo de la inteligencia a un modelo lógico de razonamiento ha llevado a considerar la experiencia subjetiva como de segundo orden frente al objetivismo cientifista (Eisner, 1992). Ello ha contribuido a crear una especie de mitos sobre lo "importante" y lo "necesario" en la sociedad y en la educación escolar que han situado a los planteamientos de la EA en un plano de residualidad.”
(Hernández, 1995: 23).

La otra escuela con la que trabajamos el primer año fue la des Capdellà. Teníamos un solo grupo, pues el reducido número de niños que atendían al colegio había hecho juntar en la misma aula los cursos de quinto y sexto. Con Maribí también surgieron fricciones, en parte fruto de nuestros distintos entendimientos de los objetivos del programa y de nuestras diferentes concepciones acerca de la educación artística. Recuerdo que en su valoración de la visita al museo, se había quejado de que los chicos habían visto pocos cuadros y de que les habíamos hecho pensar demasiado... Decía que habían salido con dolor de cabeza y que le hubiese gustado ver más obras y que los estudiantes obtuviesen la información justa y necesaria sobre ellas (autor, título, técnica, etc.).

El parecer de la maestra la vincula con una concepción tradicional de la Historia del Arte, que según Barragán (1997) tiene como fin primordial identificar y clasificar autores. Maribí se desmarca de un enfoque de tipo más temático de la Historia del Arte, en el que ésta se aprende a partir de un foco o tema de interés para el alumnado, y que se aproxima más a lo que nosotros pretendíamos con la visita al museo; utilizar las obras para reflexionar sobre el paisaje como construcción cultural y representación contingente, para después ver qué sucede en el “paisaje” del entorno de los estudiantes y pensar cómo lo podríamos tratar. Evidentemente, en un enfoque tradicional de la enseñanza de la Historia del Arte, basado en la contemplación directa de obras que están en el museo, para adquirir información canónica sobre las mismas, no tienen lugar posiciones como la adoptada por Gayle Marie Weitz y Marianne Stevens (2000), – quienes sostienen la necesidad de terminar con el canon masculino en la enseñanza de las artes (mediante la introducción de obras de mujeres y producciones culturales consideradas periféricas que se han quedado en los márgenes del discurso hegemónico) – o, tampoco, yendo más allá, discursos como el de Griselda Pollock (1988), quien defiende que una Historia del Arte feminista y crítica no sólo pasa por la incorporación de mujeres al canon sino por la construcción de una nueva epistemología de la disciplina de la Historia del Arte.

Otro factor que dificultó realizar un buen trabajo con este colegio fue la infantilización de los estudiantes por parte de los profesores. En la visita al museo había venido un maestro acompañante que durante la parte de taller se había mostrado muy predispuesto a participar, sugiriendo que con los alumnos podía hacer un rap e, incluso, estadísticas. No obstante, a la hora de la verdad dijo que no tenía tiempo y que, además, los estudiantes estaban muy “verdes” para hacer estadísticas. Como sostiene Paula M.

L. Moya (2006: 97), las identidades son socialmente significativas, constructos ideológicos contextuales y específicos, que se refieren de forma no arbitraria a aspectos verificables del mundo social. Las identidades son indexicales en la medida en que se relacionan con estructuras sociales y corporeizan relaciones sociales. La autora denomina identidades “adscriptivas” aquellas que nos vienen impuestas, y que a veces son llamadas “categorías sociales”. Son históricas y colectivas, y operan a través de la lógica de la visibilidad, siendo ejemplos: “negro”, “asiático”, “mujer”, “hombre”. Estas identidades vienen a nosotros desde fuera, desde lo social, y están altamente implicadas en el modo en que los otros nos ven y nos tratan. Por su parte, Hernández (2007a) incluye dentro de esas identidades “adscriptivas” la infancia y la adolescencia, que también son realidades sociales y discursivas cambiantes, productos históricos, ideológicos y contingentes. Este autor sostiene que “las categorías de edad/periodo que se utilizan para clasificar a los individuos en términos de estados de desarrollo relacionados con parámetros cronológicos y biológicos tienen el mismo efecto que las categorías de raza/etnia, clase social, género o religión que suelen presentarse como naturales y no problemáticas” (Hernández, 2007a: 29). Volviendo al caso del colegio des Capdellà, decir que “los alumnos están verdes”, infantilizarlos sin dejarles salir de la categoría/estadio cognitivo que les ha sido asignada por criterio de desarrollo biológico, es una estrategia docente para etiquetar a los alumnos y no tener que trabajar en direcciones que requieran más esfuerzo del indispensable.

En cuanto al segundo año que desarrollamos “Cartografiem-nos”, en el CP La Soledat vivimos una evolución por parte de las maestras referente a su posición respecto de las cuestiones pedagógicas implicadas en el programa. Como he referido en el capítulo anterior, cuando me ocupaba de las razones de los distintos docentes para colaborar con nosotros, la intención inicial de las maestras de esta escuela era cubrir con “Cartografiem-nos” la asignatura de plástica; pensaban que nuestro papel sería ir al colegio y realizar con los estudiantes unidades didácticas tales como – en palabras de Maria – “el paisaje”, el “color”, la “abstracción”... Estas categorías clasificatorias son propias de la disciplina de la Historia del Arte, – algo que aproxima este caso al del CP Galatzó –. Además, las expectativas iniciales de las docentes acerca de trabajar por bloques temáticos denotan su aferramiento a un planteamiento curricular de la asignatura (según el cual los temas a tratar están pre-fijados y condicionados en su dimensión tanto temporal como conceptual, procedimental, actitudinal, etc.), y las alejan de nuestra voluntad de trabajar por procesos de investigación a largo plazo, donde

los contenidos a explorar se van estableciendo paralelamente a la evolución del proyecto y a los deseos de aprender de los educandos. De todos modos, como he apuntado, las docentes pronto se dieron cuenta – y a esto ayudó mucho el curso de arte contemporáneo que hicimos para ellas – de que la dirección en la que queríamos trabajar era bien distinta y terminaron valorando como los aspectos más positivos de “Cartografiem-nos” aquellos en los que, precisamente, no habían pensado al inicio del programa; trabajar a través de procesos de investigación, estableciendo los contenidos en función de los problemas de interés de los estudiantes, haciéndoles actores principales de la dirección que nuestro trabajo iba adquiriendo.

La experiencia con el colegio francés, con quien colaboramos durante la tercera edición de “Cartografiem-nos”, no fue muy distinta en lo que se refiere a las concepciones de arte y educación por parte de los maestros. Como en el caso anterior, y también como en el caso del Col·legi El Temple, los profesores tenían una concepción de la creación artística basada en la producción de objetos, que les hacía separar “Cartografiem-nos” en dos etapas; la inicial de planteamiento de qué vamos a hacer – no artística –, y la posterior, de realización de las obras. Esto se hizo manifiesto en la entrevista evaluativa que hicimos, donde los docentes expresaron su incomodidad con los tiempos del programa. Según ellos, se había puesto demasiado énfasis en la parte de planteamiento de qué podríamos hacer, en detrimento de la fase de producción artística. La idea de que las obras se “hacen” más que se “piensan”, de que tienen una dimensión primordialmente objetual, era algo generalizado, como pude comprobar un día en el aula, cuando una niña me preguntó por qué no estábamos utilizando los objetos que los estudiantes habían recogido durante la investigación del barrio para la realización de las obras. Según esta alumna, Antoine les había dicho que los objetos que recogiesen los utilizarían después para hacer las obras, a lo que él respondió – defendiéndose de lo que creo que le pareció una acusación –, alegando que al principio así lo había entendido pero que después les había comentado que esos objetos les iban a servir para investigar y reflexionar sobre el barrio, y que luego ya planearían qué proyectos artísticos podían hacer.

No obstante esta concomitancia con los colegios anteriores, hay una diferencia substancial entre este caso y el de la escuela de la Soledat. Si bien en el curso anterior las maestras habían terminado valorando los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que “Cartografiem-nos” había dado lugar, los profesores del colegio francés, – como puede verse en los fragmentos de entrevista que he referido anteriormente –, seguían

pensando que éstos eran mejorables, fundamentalmente en lo que se refiere a cuestiones de “eficacia” y “rendimiento” en las formas de trabajo. Los docentes consideraban que el tiempo dedicado a la elaboración de los proyectos artísticos debería haberse encogido para dar un espacio mayor a la creación – manual – de las obras , algo que podría haberse conseguido dejando de pretender “que todo salga de ellos” y estableciendo “dinámicas de pensar y decidir más eficaces”, llegando – supuestamente – al mismo sitio más rápido. Este parecer sitúa a los maestros dentro de una concepción tradicional de la enseñanza, donde el tiempo requerido para el aprendizaje es entendido básicamente en su dimensión productiva. En términos de Giroux:

“En las escuelas, el concepto de tiempo restringe el desarrollo de relaciones sociales e intelectuales sanas entre estudiantes y profesores. Con ciertas reminiscencias de la vida en las fábricas, con sus tasas de producción y relaciones laborales jerárquicas, el horario normal de la mayoría de las aulas actúa como un freno sobre la participación y los procesos democráticos. La autocorrección del ritmo de avance es, como proceso del aula, compatible con el punto de vista según el cual la aptitud es la cantidad de tiempo requerida por los estudiantes para desarrollar una concepción crítica y la resolución de la tarea que es objeto de estudio.” (Giroux, 1990: 18).

A pesar de esto, las declaraciones de estos profesores ponen sobre la mesa la problemática de la dificultad implicada en la generación de procesos realmente democráticos en las aulas, algo que trataré más adelante.

Acerca de procesos de aprendizaje, diálogos, aciertos, desengaños y buenos y malos momentos

Una vez he abordado las distintas concepciones de pedagogía y educación artística que tenían los docentes con quienes hemos trabajado, quiero entrar en materia tratando algunas cuestiones pedagógicas implicadas en “Cartografiem-nos”. Empezaré explorando procesos de aprendizaje a los que este programa ha dado lugar, para luego recuperar ciertos malos momentos que hemos atravesado, con tal de hacerlos significativos. Por último, intentaré dar cuenta de los pros y los contras imbricados en nuestras experiencias, y así mostrar los matices que constituyen nuestras prácticas en el aula, evitando un acercamiento simplista a las mismas.

Procesos de aprendizaje

Adelante, hacia atrás, revisar, avanzar...

Trabajábamos en el CP La Soledat. Estábamos discutiendo el material de la investigación sobre el barrio⁸⁷. Ya habíamos fijado con los grupos temáticas principales, y hoy se trataba de ahondar en cada una de ellas...



Figura 27:
Imagen de la pizarra
del aula de 5º curso del
CP La Soledat.
Archivo del museo.

...Pasamos a hablar de la transformación y, aunque lo intentamos, ésta se orientaba claramente al futuro en lugar de hacia el pasado. Intenté hablar de lo segundo preguntando por la información que habían recopilado sobre el pasado de la plaza a

⁸⁷ En el capítulo anterior ya he especificado en qué consistía esta investigación así como los recursos que les dábamos para realizarla. Ver pág. 194.

través de la revista de la asociación de vecinos, pero no obtuve respuesta; era evidente que no se habían leído todo lo que nos habían entregado. María dijo que aunque quisieran centrarse en las necesidades del lugar estaría bien realizar como un anexo, aunque fuera a la manera de ejercicio, en el que recorriesen el pasado de la plaza. Para saber lo que quieren es necesario saber lo que hubo, tener una mínima perspectiva. En su caso realizar tal ejercicio era fundamental pues, son muy jóvenes y no conocían el pasado del lugar. La maestra hablaba de volver a contactar con la asociación de vecinos, pues habían sido muy activos con el tema de la plaza.

Queríamos que aprendiesen la historia de aquel lugar, a través de documentos y de lo que podían contarles los vecinos, para poder plantear su transformación con el mayor criterio posible. A ellos no les interesaba el pasado, pero como era necesario para el proyecto que querían realizar, resultaba pertinente. Esto conecta con el planteamiento de los proyectos de trabajo según Hernández, quien sostiene que en ellos: “se considera que aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, en la que se pretende, sobre todo, aprender a dar sentido, conectando con las preguntas que dieron origen a los problemas que abordamos y con los interrogantes que los sujetos se plantean sobre sí mismos y el mundo, para poder, a la postre, transferirlo a otras situaciones y actuar sobre ellos”. (Hernández, 2007a: 92).

Otro ejemplo de avances y revisiones. Esto sucedió con el *Lycée Français*, estábamos en el aula después de haber salido a la calle para trabajar en los proyectos artísticos. Como reflejé en mis notas de campo:

“Miguel ha comentado, entre todas las cosas, el episodio de cuando estábamos colocando los caballetes en las paradas del bus para hacer las fotografías de las intervenciones y una mujer ha reconocido su casa en una de las imágenes. He aprovechado esto para hablar de ello, y les he comentado que estas cosas pasan cuando se trabaja con aspectos del barrio como éste. En cierto modo, han hablado de arquitectura, construcción y urbanismo, pero, por otra parte, están tratando con viviendas en las que vive la gente. Esa mujer vive allí, ésa es su casa, su refugio, donde hace lo que quiere. Aunque el edificio esté en el barrio a la vista de todo el mundo, ésa casa es su territorio. Entramos en el terreno de lo público-privado. Antoine dice que cree que la mujer no ha puesto objeción porque el trabajo lo hacían niños, pero que si no hubiese sido así, ves a saber si su reacción hubiese sido otra...”

(Notas de campo, 2007-08).

Así pues, aprovechamos algo que había ocurrido durante la realización del proyecto para abordar un aspecto del mismo que no habíamos considerado; el binomio público-privado que se articula en las fachadas de los edificios que los estudiantes habían fotografiado y las posibles implicaciones éticas de tomar-(¿robar?) esas imágenes. Utilizamos lo que sucede para seguir aprendiendo, lo que conecta con una de las características que Hernández expone acerca de los proyectos de trabajo: “los PdT son una apelación a la inventiva, la imaginación y la aventura de enseñar y aprender, donde la evaluación no busca que el alumno repita lo que ha aprendido en su indagación, sino que se pretende enfrentarlo a nuevos desafíos a la hora de dar cuenta de su trayectoria y los momentos clave de su aprendizaje, y donde se conecta con nuevos conocimientos y problemas con sus experiencias y las del grupo con el que aprende” (Hernández, 2007a: 92). En el aula seguimos construyendo significado sobre lo que ha pasado en la calle, revisando nuestros juicios anteriores. Los estudiantes reflexionan sobre el binomio público-privado no porque yo quiera incluirlo en el curriculum a trabajar, sino porque hay algo en nuestro proyecto que nos ha llevado hasta allí, y porque queremos entender mejor lo que ha sucedido. Así, el modo de aprender de los chicos y chicas es a través de la construcción de sentido, no mediante el ser mostrados o el ser contados por el profesor, algo que, como sostienen Watkins et. al. (2002), son las formas más usuales de aprendizaje en las escuelas, especialmente la última.

El valor de la contradicción

Sigo con el colegio francés, pero retrocedo en el tiempo. Era la primera sesión después de su venida al museo y teníamos que seguir tratando los temas que surgieron de su investigación sobre el barrio.

“Empezamos a trabajar. Cuando preguntamos qué se comentó en la sesión del museo, en el auditorio, la primera respuesta que obtenemos es que se había hablado de que por la noche había muchos "borrachos". Esto me decepciona, ya que ¡creía haber roto esquemas y relativizado su juicio de lo que está bien y lo que está mal! Falsa alarma. Poco a poco todo va saliendo y se ven los matices. De todos modos, es interesante que, a lo largo de la sesión, ha salido a colación que el chico que había hecho este comentario era Ricardo, de la famosa casa de Ricardo a la que todos aludían en sus trabajos de investigación. Pienso que es normal; como vecino del barrio,

y por lo tanto, como alguien que padece el ruido de la marcha nocturna de la zona, se sigue quejando de los "contras" de esta característica de su barrio. En relación con este mismo tema, Sebastià dice que, a ver, a Ava Gardner, a la que tanto idealizan (la colocan en la categoría de aspectos gloriosos del pasado del barrio antes de su degradación), también le gustaba mucho la fiesta. (Timeo ríe). Esto sirve para que vean que, de hecho, este barrio ha sido en el pasado una especie de burbuja de oxígeno para quienes querían escapar de una sociedad excesivamente controlada; un punto de encuentro entre la mentalidad abierta de los extranjeros y la gente local que quería conocer otras cosas.” (Notas de campo, 2007-08).

A través de esta discusión, los estudiantes vieron que no todo es blanco o negro, que el “desenfreno” no es siempre “malo”, y más importante y significativo, se hizo evidente que sus prejuicios acerca de la fiesta no estaban sólo condicionados por su opinión de que el alcohol es negativo y perjudicial, sino también por su forma de juzgar a los presuntos juerguistas. Al parecer, que los fiesteros fuesen “buenos” o “malos” dependía de su estrato social; si se trataba de jóvenes sin dinero que hacen botellón o de gays, los estudiantes los criticaban, mientras que si se trataba de Ava Gardner, en cambio, enmudecían. Como puede verse, nosotros partimos de lo que los estudiantes consideran como cierto para generar desde aquí un proceso de aprendizaje. Como sostiene Hernández (2006: 373): “situar el aprendizaje de los alumnos lleva a abrirse a la escucha atenta no sólo de lo que dicen, sino desde “dónde” lo dicen, de la relación que están estableciendo con el mundo o el problema de objeto de estudio, para actuar a partir (y no en contra) de ellos”. A su vez, este autor expone que hacer esto es una de las claves para desarrollar pedagogías que impliquen al alumnado y promuevan un aprendizaje con sentido.

El problema nutre el proyecto _ el proyecto nutre el problema

En cuanto a lo primero. El mismo colegio. Ya habían decidido cuál de los temas que habían surgido de su investigación en el barrio querían tratar y yo iba a la escuela para ahondar en ellos e intentar empezar a plantear propuestas de trabajo.



Figura 28:
Imagen de trabajo del aula de 5º
curso del Lycée Français.
 Archivo del museo.

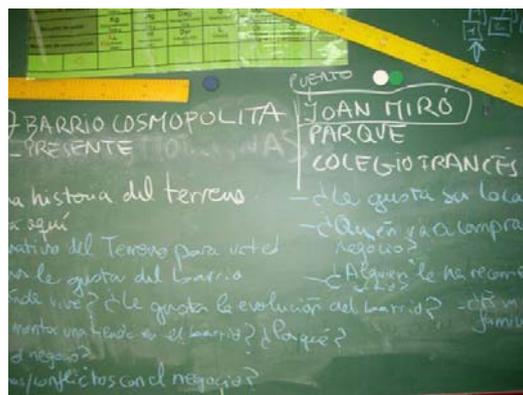


Figura 29:
Imagen de la pizarra del aula de 5º
curso del Lycée Français.
 Archivo del museo.

“Me persono diciendo que he hecho los deberes y que cuando Antoine me ha comunicado los temas que habían decidido trabajar lo primero que he hecho ha sido ir a los esquemas de la pizarra de la sesión anterior para ver a qué cuestiones los habían vinculado, y qué lugares le iban asociados. Cuestiones: barrio cosmopolita y presente del barrio. Lugares: Joan Miró, Parque de la Cuarentena y Lycée Français. Recapitulo: ¿Se acuerdan de qué significa cosmopolita? En seguida responden: diversidad de gente; gente que hace cosas muy distintas, que es de lugares diferentes. Cuando pensaba que todo iba viento en popa, me sorprende cuando exclaman que el mejor lugar, de los tres marcados en un principio, para trabajar la diversidad, es su escuela (algunos también abogan por el parque, pero son los menos). ¿Estáis seguros? Pero, ¡en vuestro colegio sólo sois vosotros! Y contestan que ellos hacen muchas cosas en el colegio, como estudiar, comer, jugar... Hacer elecciones ayuda a detectar malentendidos. Les digo que cosmopolita no significa tanto hacer diferentes cosas sino tener orígenes y procedencias diversas, estar en un lugar por razones y circunstancias distintas... Me explican que en la escuela hay estudiantes con procedencias diversas: gente de Argentina, Francia, Suecia, España... Antoine interviene: es verdad que allí donde busquemos siempre hay diversidad, es cierto que en la escuela también la hay, pero, al fin y al cabo, ésta es una comunidad por todos ellos vivida. En el barrio hay otros lugares mucho más plurales que éste y donde podían encontrar gente con orígenes mucho más diversos y, algo importante, desconocidos para ellos. Le reafirmo: para mí, lo interesante de elegir el tema de la diversidad es tener una oportunidad para aproximarse a lo desconocido.”(Notas de campo, 2007-08).

Así pues, ahondar en la cuestión de a qué llamábamos cosmopolita y diverso y cuántos grados de cosmopolita y diversidad había en la escuela y en la calle ayudó a perfilar el sentido del proyecto: una oportunidad para conocer a aquellos con quienes normalmente no nos relacionábamos.

Por otro lado, referente a las oportunidades de aprendizaje que brinda a los estudiantes el mero hecho de realizar los proyectos, me remito al colegio de El Temple, en el Polígono de Levante. Con la clase de quinto curso habíamos realizado pequeñas acciones en el barrio que partían de una reflexión sobre el estado en el que éste se encontraba y que pretendían bien mejorar sus condiciones, o bien generar opinión entre los vecinos⁸⁸. Una de las intervenciones consistía en colocar una silla con un cuaderno delante de un *graffitie*, de manera que los viandantes pudieran opinar sobre los mismos. Estábamos en la calle y teníamos que decidir dónde colocar la silla. Costaba mucho elegir el *graffiti* y la cosa se desmadraba, emergiendo espacios de discusión por entre pequeños grupos. Algunas de las cuestiones que los chicos y chicas se planteaban eran:

“¿Cuál nos gusta más?, ¿Pero si escogemos uno tan bonito entonces todo el mundo estará a favor!?, Si cambiamos la silla de sitio así tendremos opiniones de diversos graffitis...; hay uno muy bonito pero por el que pasa poca gente y otro más feo pero que está en un espacio más transitado”. (Notas de campo, 2006-07).



Figura 30:
Imagen de la realización
de los proyectos
artísticos con el Col·legi
El Temple.
Archivo del museo.

En clase, durante la elaboración del proyecto, habíamos discutido sobre si los *graffitis* les gustaban o no, si consideraban que eran “buenos” o “malos”, si deberían quedarse donde estaban o desaparecer, etc. Habían aparecido opiniones a favor y en

⁸⁸ Para una explicación de los diversos proyectos artísticos realizados, ver el anexo pág. 416.

contra... A veces el criterio según el cual se realizaba el juicio no era tan categórico, esto es; los *graffitis* en general no eran ni “buenos” ni “malos”, sino que dependía cada caso, de la calidad de cada *graffiti*, que los estudiantes juzgaban con criterios propios del mundo del arte (en términos de si está “bien hecho”, de la “técnica” del dibujo, de la pertinencia del tema, etc). Pero la discusión no había avanzado demasiado. En cambio, era en el momento de decidir dónde se tenía que colocar la silla que aparecían interesantes interrogantes, de otra índole pero igualmente relacionados con nuestro trabajo. En las cuestiones que los estudiantes se formulaban y que antes he referido puede apreciarse un giro de la cuestión ¿cuál nos gusta más? (opinión), hacia la conveniencia o no de colocar la silla delante de un *graffiti* bonito o feo. ¿No estábamos condicionando la opinión? Esta pregunta no tiene tanto que ver con la obra como con cuestiones éticas de los autores del proyecto: ¿querían condicionar las opiniones de la gente? ¿Podían? También, el contexto impelía a establecer prioridades: ¿era más importante la “belleza” del *graffiti* o que más gente pudiera opinar sobre el mismo? ¿Estaba bien hablar de un *graffiti*?

Realizar el proyecto ayudaba a los alumnos a complejizar ideas previas, lo que conecta con lo que Brown, Collins y Duguid (1989) denominan conocimiento situado. Estos autores afirman que recientes investigaciones han desafiado la concepción del aprendizaje según la cual aquello que se aprende se halla separado de cómo se ha aprendido. Por el contrario, parece que las situaciones co-producen conocimiento a través de la actividad. Así, aprendizaje y cognición son profundamente situados y la comprensión se desarrolla a través de un uso situado y continuado, en un complejo espacio de negociaciones sociales. Porque dentro de este marco el conocimiento se genera en situaciones, su naturaleza deviene contingente y en constante re-construcción, y la finalidad de aquello que aprendemos es generar riqueza en nuestra comprensión del mundo, ayudándonos no tanto a saber más, sino a vivir mejor.

Darse cuenta de la propia mirada

De nuevo en el colegio francés. Decidimos que uno de los trabajos que realizaríamos sería para dar a conocer la diversidad del barrio a través de los distintos comercios que hay en la calle principal, la Avinguda Joan Miró⁸⁹. Habíamos pensado en

⁸⁹ Para una explicación de los diversos proyectos artísticos realizados, ver el anexo pág. 416.

realizar preguntas a cada uno de los comerciantes para conocerlos mejor, aunque el proyecto aún no estaba perfilado; no sabíamos cómo recogeríamos la información y cómo la mostraríamos a la gente. Por el momento, aquel día iba al aula para ayudarles a diseñar las preguntas.

“Voy apuntando en la pizarra todas las cuestiones que se les van ocurriendo y suceden dos cosas interesantes. La primera es que Mario, un chico bastante quisquilloso, me dice que las preguntas no están ordenadas. Aprovecho su intervención para explicarles que, de hecho, estamos apuntando lo que se nos viene a la cabeza sin discriminar o poner orden, sólo para hacernos una idea de cómo será el trabajo. El objetivo de la sesión no es hacer el cuestionario sino diseñar el proyecto en conjunto y, precisamente, concretar el cuestionario pueden ser sus deberes para la próxima sesión. Les digo que me choca que aún nadie haya propuesto preguntar algo que a mí me parece esencial cuando se está trabajando con la diversidad, y es: ¿de dónde vienen y por qué montaron su negocio aquí? Entonces algunos responden afirmativamente, sin pensarlo, pero a la vez empiezan a dibujarse algunas caras de extrañamiento. Comienza una sucesión de preguntas tales como: ¿no les va a sentar mal que les preguntemos eso? ¿Y si no quieren hablar de ello? ¿No nos estamos metiendo donde no nos llaman? Les hago toda una reflexión. En primer lugar, me gustaría saber por qué creen que la gente que viene de fuera no quiere hablar de su condición de inmigrante, en relación con lo que sale el tema del racismo. Les pregunto si ellos también son racistas, o si los inmigrantes lo son hacia ellos mismos. Entonces, ¿por qué dar por hecho que no quieren hablar de ello? ¿Les incomoda a los comerciantes o les incomoda a los alumnos? ¿Por qué incomoda eso? Y si incomoda tanto, quizás deberíamos cambiar de tema de trabajo; si no podemos preguntar de dónde vienen los diversos comerciantes que se han afincado en el barrio no podemos trabajar el tema. ¿O es que creen que preguntarles lo que opinan del barrio va a servir para conocer la vida cosmopolita del mismo? Las preguntas que les inquietan son las que afrontan el tema que han elegido de forma más directa, y eso es un problema. Además, les explico que todo, absolutamente todo, puede preguntarse siempre que se haga con educación. Por otro lado, digo que no duden que si los comerciantes no quieren responder a alguna de las preguntas no lo van a hacer. Con esto parece que se quedan más tranquilos. También ha habido otra cosa interesante, y es que cuando proponían las preguntas que formular a esta gente, éstas eran muy tendenciosas y hablaban directamente de lo que

era la propia opinión de los chicos y chicas. Una de sus propuestas iniciales era algo así como ¿le gustan las partes nuevas del barrio o cree que los edificios nuevos no están bien? Aquí Antoine ha intervenido. Les ha hecho reflexionar sobre el hecho de que sus preguntas hablan de ellos más que de los entrevistados. Les dice que "¿le han atracado?" es sintomático de que ellos creen que sí, que con lo de los edificios pasa lo mismo... Tienen que ser conscientes de que cada persona es diferente y tiene percepciones, preocupaciones y experiencias diferentes. Si hacen preguntas tan cerradas es probable que todo lo que consigan sea un sí o un no, pero que si, en cambio, hacen preguntas más abiertas, se van a encontrar con sorpresas. Por ejemplo, han cambiado: "¿le han atracado alguna vez?" Por: "¿le va bien el negocio? "; "¿Ha tenido problemas con el negocio?"." (Notas de campo, 2008-09).

En este caso, aprender pasa no sólo por conocer al otro sino también por examinar nuestra propia mirada sobre él, reflexionando sobre nuestra forma de emitir juicios. Ésta es una de las recomendaciones de Hernández (2006) para generar prácticas de aprendizaje significativas y motivadoras para los estudiantes. Según dicho autor, aprendemos mejor cuando hacemos explícitos nuestros procesos, logros, dificultades, etc., ya que reconocerlos puede ayudarnos a pensar futuras decisiones y acciones. En este sentido, mi papel como educadora no se limitaba a elegir y desarrollar con los estudiantes un tema más o menos relevante, sino que lo interesante era intentar llevarlos más allá de su zona de confort, planteándoles preguntas sobre sus miedos y prejuicios. Tal y como se verá en el capítulo “Saberes y aprendizajes en mi construcción como educadora”, este ejercicio de reflexividad me lo intento aplicar también a mí misma.

Como Antoine manifestó en la entrevista que le realicé al final del proyecto, y que ya he referido en el capítulo anterior, en este curso, uno de los aprendizajes más interesantes lo constituyó realizar un ejercicio de dejar de valorar el barrio en términos maniqueos y con etiquetas de “bueno” y “malo”, para empezar a percibir matices y complejidades. Cuando me encontraba sumergida en el proyecto, interpretaba la dificultad de los estudiantes para emitir juicios más allá de términos dicotómicos en clave de sus ideas estereotipadas sobre el barrio. No obstante, bastante más tarde, la lectura Paula M. L. Moya (2006) y el conocimiento de su planteamiento de la identidad como *episteme* me ha abierto otra posibilidad. La autora sostiene que todo conocimiento es situado y que, por tanto, nuestras identidades son recursos epistémicos que deberían ser fomentados en lugar de ignorados. En situaciones en las que se alienta el respecto

mutuo y la cooperación intelectual, la existencia de perspectivas divergentes sobre aquello que se discute puede llevar a soluciones creativas y nuevos conocimientos. A más diversidad en el aula, mayor potencial para el aprendizaje. En sus palabras:

“The recognition that identities are epistemic resources has implications for a wide range of policies that are external to the classroom, but that bear on what happens within it. At the most basic level, it provides a strong justification for integrated schools and classrooms. If a teacher is working in a classroom that is extremely homogeneous – along lines of race, gender, sexuality, class, religion, and ability – she will have fewer perspectival differences to exploit in her efforts to encourage her students to think critically about their own assumptions and values. Insofar as preparing students to be good citizens of a functioning democracy is an important goal of education, it must provide students with opportunities to exercise their critical capacities by reflecting on the convictions that guide their judgements about the best way to structure our common society. Students who are not encouraged to think about *why* they believe what they do will have difficulty understanding why other people believe differently. They will, moreover, be deprived of important occasions to consider changing their beliefs and transforming their identities. By contrast, a teacher whose classroom is diverse along lines of race, gender, sexuality, class, religion, and ability will rich variety of perspectives to draw on. She will have a greater probability of success in her efforts to encourage the sort of productive dialogue that is fundamental to the goal of educating for a multicultural democracy.”

(Moya, 2006: 104).

Después de haber leído a Paula M. L. Moya, me doy cuenta de que la falta de flexibilidad en los razonamientos de los estudiantes se debía, en parte, a la homogeneidad del grupo. Sí, es cierto que había franceses, españoles, argentinos, italianos y suecos, pero predominaban con diferencia los dos primeros y, al final, se trataba casi por completo de gente de clase alta y europea que no habían tenido el menor contacto con aquellos comerciantes de la avenida principal del barrio, en su mayoría asiáticos o sudamericanos venidos a la isla en busca del trabajo que pudiesen encontrar. Además, y como trataré en el próximo capítulo⁹⁰, dicha homogeneidad característica del alumnado se veía reforzada por un sistema de enseñanza francés que, en lugar de abrir

⁹⁰ Ver pág. 328.

puertas y ofrecer oportunidades de contacto con otros mundos, alimenta este sentimiento identitario y de pertenencia exclusivo y cerrado.

¿Y qué hay de mi propia mirada en relación con cómo debe de tratarse la diversidad? A pesar que las conversaciones con mi grupo de la escuela francesa fueron intensas, – como he intentado reflejar –, desde la distancia no estoy nada satisfecha con el “resultado” de nuestro proyecto acerca de la diversidad del barrio. Terminamos realizando cuestionarios que repartimos a todos los comerciantes de la avenida principal y que posteriormente agrupamos en dossiers que dejamos visibles en cada tienda para que se los llevase la gente (anunciando los puntos de recogida de los dossiers mediante mapas-carteles que se colgaban por las calles). Al final, creo que sin quererlo caímos en lo que Aída Sánchez de Serdio (2007) denomina un “tapiz” multicultural”, una representación apromblemática y celebrativa de la diversidad que no contribuye a generar discusión alguna sino que se limita a “mostrar”, sin cambiar las condiciones de existencia ni de comprensión de aquellos a los que se representa. Aunque sea triste decirlo, de esto me dí cuenta al leer la tesis de esta autora, no antes.

No es que su texto me descubriese algo desconocido – pues estaba al corriente de algunas de las discusiones acerca de cómo entender lo multicultural y sus consiguientes repercusiones de cara a planteamientos educativos (Chanda, 2003; Barbosa, 2002; Guerra, 2001; Delgado, 1998) –. Más bien, éste actuó como espejo en el que mirarme y revisar lo hecho hasta el momento. Durante el tiempo que realizamos los proyectos con la escuela francesa, el trabajo sobre los comerciantes me había parecido bien, ya que, ante un contexto de absoluta desconexión de los estudiantes con los habitantes del barrio, consideraba todo un logro realizar un ejercicio de conocimiento de la diversidad y no me planteé tanto la visión de la diferencia que desde él estábamos dando. No deja de sorprenderme cuán grande es el poder del contexto para redefinir nuestras ideas. El curso anterior de colaborar con la escuela francesa habíamos estado en el colegio de la Soledat, donde la diversidad era vivida por todos; allí habíamos tenido discusiones mucho más ricas alrededor de posibles planteamientos multiculturales de los proyectos a realizar con los alumnos.

A este respecto, recuerdo especialmente la reunión de departamento que tuvimos para preparar la visita al aula que haríamos con tal de detectar los temas para la realización de los proyectos artísticos. Mis notas de campo reflejan cómo en ésta aparecieron varias e interesantes cuestiones relacionadas con cómo afrontar lo multicultural.

“Nos hemos reunido Sebastià, Eva y yo para empezar a hablar de la visita al colegio (Aina está de vacaciones). Una de las cuestiones primeras que tratamos es cómo hacer el esquema de trabajo, si por temas o lugares⁹¹. Pensamos que es mejor la segunda opción ya que los temas que hemos sacado son demasiado generales y pueden llevar fácilmente a la dispersión, algo que a las alturas a las que estamos ya no nos podemos permitir. No hay tiempo y la semana próxima tenemos que haber concretado el proyecto a realizar. Aina después ha confirmado que también prefiere esta opción. De hecho, ella ha empezado proponiéndolo por iniciativa propia. Los lugares que hemos pensado le parecen bien. Además, a partir de abordar un lugar se pueden trabajar todas las perspectivas y ampliar el tratamiento a las relaciones, redes y tránsitos que se deriven del núcleo de reflexión y actuación.

Volviendo a la reunión, han surgido otros temas de discusión relevantes. Por ejemplo, cuando empezamos a enumerar aquellos espacios del barrio que más aparecen en la documentación que los grupos han elaborado, salen espacios como: el edificio Brotats, las zonas verdes, el PAC y la plaza de los patines. Inevitablemente, a medida que vamos nombrándolos consideramos la mayor o menor conveniencia de los mismos de cara a su hipotética conversión en temas de trabajo. Es cierto que esto tiene que ser decisión de los alumnos, pero nosotros estamos también en el proceso y ésta es una línea muy fina y fácil de cruzar. Eva y yo tenemos una preferencia clara por la plaza de los patines pero, en cambio, esta opción disgusta a Sebastià. Al hablar de por qué cree poco conveniente este lugar, él afirma que la plaza es demasiado recurrente, fácil de trabajar y que, en cambio, hay partes de la Soledad que parecemos tener miedo a trabajar y que él considera más interesantes. Se refiere a la Soledad Sur. A raíz de este conflicto de puntos de vista discutimos acerca de cuál es el criterio para decidir la conveniencia o no de un lugar; si se trata de que éste sea un enclave cercano, cotidiano y significativo para los estudiantes o si lo importante es, cómo sostiene él, mostrar aquello que nunca se muestra. Digo que, de decantarnos por esta última opción, entonces parecerá que no prima tanto que lo que se trabaje en el proyecto sea significativo para los chicos y chicas (muchos de ellos no habían estado en la Soledad Sur antes de la salida exploratoria del barrio con la escuela). ¿Es que nos estamos

⁹¹ Para poder agilizar la sesión en que comentábamos con los alumnos los resultados de su investigación sobre el barrio y ver qué posibles temas de trabajo surgían a partir de la misma había que estructurar mínimamente la forma de proceder. Pensamos cómo presentar el material a los estudiantes; si a través de los “temas” o los “lugares” que habían indagado. Iba a hablarse todo, pero se trataba de ver en qué orden nos sería más fácil.

auto-imponiendo una especie de cometido político según el cuál queremos reivindicar algo así como la representación de todos los entornos de la isla y el dar voz a aquellos que quedan en la oscuridad? No me parece que éste tenga que ser el objetivo de nuestro trabajo, de hecho, no puede serlo. Además, ¿hasta qué punto no es esto fomentar la mirada exótica de los de la Soledad norte? ¿No es nuestra mirada hacia aquel barrio ya demasiado exótica en sí, hasta el punto de que no se puede soportar? Si encima reforzamos la alteridad del otro...

Otra problemática ha surgido cuando Sebastià ha dicho que estaría bien trabajar la multiculturalidad, por ejemplo, mostrando las vidas de chicos de la clase que tienen orígenes diferentes. Me he mostrado reacia porque me da miedo caer en un modelo de alteridad celebrativo, poco problematizador y en el fondo reaccionario. [Y es que conozco la tesis de Delgado (1998) acerca del multiculturalismo. Este autor deconstruye la idea de diferencia en la que están basados numerosos proyectos multiculturales, mostrando que lo que en apariencia se muestra como un intento para tratar la diversidad desde una intención democrática e igualitaria, es en realidad – ya sean conscientes de ello o no sus promotores – un mecanismo que perpetúa un sistema jerarquizador y clasista en el que, evidentemente, el Otro sigue llevándose la peor parte]. Digo que el multiculturalismo es un tema muy delicado con el que yo personalmente no me siento preparada para enfrentarme, sobre todo en una barriada tan sensible. Además, ¿cuál sería el criterio para hacer esto? ¿Cómo elegiríamos a los chavales que se representarían? ¿Por qué tenemos que dar por hecho que un colombiano y una japonesa son más diferentes entre sí que dos inmigrantes nacionales de tercera generación? ¿Quizás los otros están aquí desde hace más tiempo y resulta que no les queda nada de sus culturas de origen... [Subyacente a esta idea de mostrar a alumnos de distintas nacionalidades se halla una concepción tipificada del sujeto según su procedencia. Ésta resulta problemática si se tiene en cuenta la tesis de Elizabeth Ellsworth (2005) acerca de una pedagogía de la experiencia. Según la autora (2005), una pedagogía que pretenda trabajar desde la subjetividad de los estudiantes y crear condiciones para posibilitar el desarrollo de los mismos dentro de la acción educativa no puede presumir o diagnosticar al alumno, entenderlo como algo ya dado. En lugar de esto, la autora clama a encontrar el modo de relacionarnos con los estudiantes desde la base de que no coinciden con ellos mismos, de que hay algo escurridizo en ellos que hace que se nos escapen].

No se trata de dar voz a nadie... [Y es que, como ya he tratado anteriormente en la tesis (ver pág. 31), autoras como Elizabeth Ellsworth (1989), Carmen Luke (1992) o Valerie Walkerdine (1992), entre otras, han problematizado la idea de empoderamiento tan vital en los discursos de la pedagogía crítica, viendo que bajo este lema se esconden, a menudo, situaciones igualmente opresoras]. *Decidimos que no lo trabajaremos de forma directa pero que la diversidad puede – debe – ser un tema que aparezca en el trabajo.*” (Notas de campo, 2007-08).

Así pues, éramos conscientes de la instrumentalización política de discursos multiculturales, de la posibilidad de caer en clichés, de que la diferencia habita en cada uno de nosotros, y de la riqueza identitaria y epistémica que podíamos explotar si trabajábamos *desde* y no *hacia* la diversidad. Un planteamiento de lo multicultural, por tanto, mucho más complejo que el que adoptamos el curso siguiente con la escuela francesa (en especial en el trabajo sobre los comerciantes que realizamos con mi grupo). Tal riqueza pudo darse, en parte, por razones de tiempo (que permitía una mayor reflexividad), en parte, por las características del barrio y del alumnado (que estaban totalmente integrados en la zona). Y es que las dos escuelas nos colocaban en bases de partida muy distintas para pensar lo multicultural.

De diálogos...

Recuerdo el día que en el programa con el CP La Soledad fui al aula de quinto y tuve que modificar todo el plan de trabajo que tenía para la sesión porque los estudiantes no habían podido concretar su proyecto de reforma de la plaza. En lugar de dedicar el tiempo a pensar los proyectos artísticos estuvimos las dos horas diseñando juntos la plaza que queríamos para el barrio. Disfruté mucho, pues la participación era máxima, la discusión profunda y sumamente interesante. ¡Esto sí era una práctica dialógica de verdad!, pensaba mientras conversábamos. Los niños tenían en cuenta cada detalle: la distribución de las zonas de juego, la colocación o no de vallas protectoras y dónde se tenían que situar, el tipo de vallas adecuadas, la iluminación, la zona de parque infantil, la distribución de la misma relativa a las otras zonas de juegos, la ubicación de los bancos para la gente mayor y cómo hacerlo para lograr su protección de balonazos sin negarles la visibilidad del interior de la pista, la colocación de papeleras, la situación del chiringuito, la conveniencia de colocar un cartel en el que se especificasen los usos

debidos y no debidos de las instalaciones, etc. Mientras discutíamos todas estas cuestiones afloraban distintos puntos de vista y veíamos que cada decisión implicaba una renuncia, favorecía a unos y perjudicaba a otros... Yo mediaba para negociar entre las distintas voces y para que las diferencias no se convirtiesen en conflicto, aunque eso no terminó de suceder, y a pesar de las diversas opiniones que respecto a algún punto en concreto los estudiantes podían tener, todos parecían sentirse partícipes y autores de lo que ya se estaba perfilando como el proyecto de reforma.

En *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* (2005a), Elizabeth Ellsworth sostiene que con los estudiantes debemos intentar elaborar lo que ella denomina un diálogo analítico, donde en lugar de pretender conocer la “verdad” o la “realidad”, se partiría del reconocimiento del carácter histórico, contingente y construido del conocimiento y se visibilizarían las cuestiones de poder-saber implicadas en la situación pedagógica, a la vez que el potencial de las diferencias existentes en el aula para elaborar pensamientos complejos. Por tanto, practicar el diálogo analítico supondría adoptar un posicionamiento de carácter más epistemológico, que no se preguntaría tanto “¿qué es verdad?” sino “¿de qué forma el mundo incrementa o decae en valor cuando un lector o un grupo de lectores performan y dejan suelto por el mundo este significado particular o lectura de un texto o acontecimiento” (Ellsworth, 2005a: 131). En cierto modo, esta cuestión estuvo sobre la mesa durante toda la elaboración del proyecto de reforma de la plaza y fue el planteamiento de interrogantes de carácter ético relativos a la toma de decisiones (“Si ponemos vallas quedará más feo pero si no las ponemos las personas mayores que se sienten en el banco pueden recibir balonazos”), lo que engendró las reflexiones más interesantes.

Cuestión de motivación

A parte de los intensos momentos de diálogo, otra de las grandes satisfacciones que me llevo de “Cartografiem-nos” es la enorme motivación que en algunas ocasiones he observado en los alumnos, como por ejemplo el día que con el colegio de la Soledad decidimos que el trabajo de los chicos y chicas sería diseñar un proyecto de reforma para la plaza. Aquel día, antes de marcharnos queríamos explicitar con el grupo porqué querían trabajar la plaza de los patines desde su transformación de cara al futuro. Fue muy bonito porque hubo un montón de manos alzadas. ¡Lo que iba a trabajarse era realmente significativo para ellos! (o, como siempre, para algunos de ellos). Salieron

razones como: cambiar la plaza ayudará a cambiar la imagen del barrio, hay muchas cosas que mejorar en ese lugar, si el lugar se mejora entonces disfrutaremos más, es algo que va a cambiar inevitablemente y aún no se ha decidido cómo de manera que estaría bien dar nuestra opinión al respecto. Una chica hizo un razonamiento muy bueno: la plaza es un lugar lleno de vida, ya sea antes, ahora o en el futuro. Por eso es mejor no trabajar la vida en sí – que sea como sea la habrá – sino cómo queremos que sea la vida que haya allí en el futuro. Sebastià, muy oportuno, exclamó seguidamente con su peculiar estilo que eso le había encantado, y empezó un aplauso que se terminó haciendo extensivo a todo el grupo. Fue muy divertido.

Otra ocasión, durante la realización de los proyectos artísticos con el Col·legi El Temple. Después de haber instalado la silla con el cuaderno y el bolígrafo delante de un *graffiti*, nos habíamos desplazado por el polígono para realizar las demás intervenciones en el espacio público. Cuando acabamos el recorrido de todos los puntos en los que debíamos intervenir fuimos a comprobar la silla de los *graffiti*. El lenguaje corporal de los estudiantes mientras se iban acercando al lugar de la intervención no dejaba dudas acerca del suspense generado por si habrán habido cambios o no. “Si, si, está allí, ya la veo, no han quitado el cartel, a ver... el cuaderno...” Desilusión al ver que todo seguía igual. Rogaron a Toni que les diese permiso para preguntar a alguien más – no era lo paradigmático ya que lo idóneo sería que la gente participara por iniciativa propia, pero era mejor provocar la situación que dejar que no pasara nada –. Íbamos muy mal de tiempo para llegar al colegio y él se lo explicó pero, entre negativas y plegarias, apareció otro hombre, al que prácticamente asaltaron.

En estos dos casos puede verse que lo que se trabajaba con los estudiantes era realmente significativo para ellos y que, por tanto, éstos no se resignaban con un “no”; querían que la gente participase, que el proyecto creciese. Aquí es útil referir el punto de vista de Meirieu (2007) respecto del lugar del deseo en la enseñanza. Según este autor, para que haya deseo es necesario antes haber generado problemas que resolver que partan de los propios alumnos; son ellos los que deben haberse formulado la pregunta. La escuela tradicional hace lo contrario; da respuestas sin preguntas. Es necesario recuperar un saber vivo para la escuela, que no esté osificado, que sea dinámico y, en tanto que aporta algo, sea emancipador. Además, otro factor para conseguir la motivación y que ha sido señalado por Watkins et. al. (2002) es el hecho de trabajar fuera de la escuela. Contrariamente al contexto escolar, trabajar fuera del aula ayuda a aprender desde contextos reales, de primera mano, de manera co-operativa a la vez que

autónoma, y con flexibilidad. Todos estos componentes ayudan también a que los estudiantes se sientan artífices de su proceso de aprendizaje y, por ende, estén implicados y motivados.

Encuentros que posibilita el programa, encuentros que son posibilitadores

Como ya he remarcado en varias ocasiones, mi visión de “Cartografiem-nos” es parcial; hay cosas que mis ojos, oídos y punto de vista no me dejan percibir. Por eso las historias del programa que me llegan a través de otros son tan importantes como las que yo puedo construir. Por ejemplo, pienso en lo que Aina me comentó después de haber terminado la inauguración de la exposición en el barrio de la Soledat. Se ve que una de las vecinas que había venido se había emocionado mucho, hasta el punto de llorar. Le había contado a Aina que el abuelo de su abuelo ya había nacido en el barrio, que ella había vivido allí toda su vida y que le entristecía mucho el mal estado en el que estaba. Que estaba tan y tan contenta de que estos estudiantes hubiesen hecho todo este trabajo y de que alguien le diera la oportunidad de decir qué quería que se hiciera en este espacio... Entonces me dí cuenta de que lo que la vecina le había dicho a Aina también se lo habría contado a los chicos y chicas, a los que había visto interactuar durante la inauguración, pero sin saber lo que estaban hablando. El hecho es que la inauguración fue, entonces, una oportunidad más para aprender sobre la plaza y su gente. Este episodio me vuelve a remitir a la perspectiva del aprendizaje situado, cuya condición social es remarcada por Hernández (2006):

“La concepción situada es social por naturaleza. Debido a la insatisfacción con las visiones individualistas sobre el aprendizaje y la construcción del conocimiento, cada vez más se considera el carácter sociocultural del aprendizaje. Esto supone que las interacciones con otras personas juegan un papel importante en lo que se aprende y en cómo se aprende. (...). Algunos de los investigadores señalados conceptualizan el aprendizaje como un saber vinculado a la participación en el discurso y las prácticas de una comunidad específica. Desde este punto de vista, aprender es una cuestión de aculturización en las maneras de pensar de una comunidad que el resultado de una instrucción explícita de determinados conceptos, habilidades o procedimientos.”
(Hernández, 2006: 10-11).

Los malos momentos significan

Como ya he apuntado en el marco teórico, desde una perspectiva feminista postestructuralista, Mimi Orner (1992) critica las tradiciones pedagógicas emancipatorias o liberatorias, sosteniendo que éstas tienen importantes limitaciones de índole tanto pedagógica como política, pues lo que bajo las pedagogías críticas se denomina “auténtica voz del estudiante” se fundamenta sobre posiciones epistemológicas sobre la subjetividad que son esencialistas y realistas. La autora pretende trabajar para desafiar los discursos emancipatorios y las asunciones de una identidad fijada y unificada de los estudiantes, que tanto abundan en los trabajos sobre las voces de los estudiantes.

“Educators concerned with changing unjust power relations must continually examine our assumptions about our own positions, those of our students, the meanings and uses of student voice, our power to call for students to speak, and our often unexamined power to legitimate and perpetuate unjust relations in the name of student empowerment.” (Orner, 1992: 77).

Mimi Orner busca, por tanto, ahondar en las ausencias dejadas por las pedagogías liberadoras, atendiendo a los detalles, a lo que sucede en los pequeños momentos, en prácticas relacionales entre los distintos componentes de un aula. Pretende ir más allá de discursos generalizadores para atender la complejidad que algunos silencios pueden implicar:

“There are times when it is not safe for students to speak: when one student’s socially constructed body language threatens another; when the teacher is not perceived as an ally. It is not adequate to write off student silence in these instances as simply a case of internalized oppression. Nor can we simply label these silences resistance or false consciousness. There are many compelling conscious and unconscious reasons for not speaking –or for speaking, perhaps more loudly, with silence.” (Orner, 1992: 81).

Como educadora que ha trabajado en distintos colegios, me he encontrado con situaciones muy incómodas, a pesar de las buenas intenciones que desde el museo pudiéramos tener en relación con las prácticas educativas que queríamos desarrollar con los estudiantes. Algunas de esas situaciones están plagadas de silencios de los que quiero hablar, precisamente, para no caer en lo que Mimi Orner critica.

Uno de los grupos más difíciles con los que trabajamos fue uno de los sextos del CP La Soledad, cuya tutora era Marta. Recuerdo la tensión que había el día que volvimos a la clase para empezar a idear los posibles temas de trabajo que se desprendían de su investigación previa al barrio, casi al principio del proyecto. Fue muy duro intentar entablar una conversación con los estudiantes, y no por un problema de “disciplina”; casi que, precisamente, se trataba de lo contrario. Los alumnos se mostraban totalmente pasivos, nuestras preguntas casi no tenían respuestas y, cuando al fin decían algo, su discurso era muy poco elaborado; costaba horrores ir más allá de la afirmación/negación. Todo el tiempo teníamos que pedirles que explicasen el por qué o que desarrollen sus argumentos. Era todo bastante forzado y había mucha crispación cuando la profesora les instigaba a contestar. Era en estos momentos en los que se evidenciaba más que, lo que intentábamos que fuese una conversación, no era nada más que un interrogatorio.

Además, había otros inconvenientes, y es que ya hacía mucho tiempo que habían salido a la calle a hacer el trabajo de campo, y había cosas que les costaba recordar, o que ya se habían perdido definitivamente. Quizás se sentían violentados... Luego, al terminar, la docente nos explicó que una de las razones por las cuales los estudiantes eran tan poco expresivos era el idioma; al no dominarlo, se sentían cohibidos. De hecho, al principio de todo, mientras yo colocaba la cámara, ella había hecho salir fuera a Sebastià para advertirle de que los estudiantes eran muy poco participativos, y que no nos desanimáramos o pensáramos que era culpa nuestra si nos costaba dialogar con ellos.

“Excusas” a parte, creo que lo que sucedía con esta aula era que pretendíamos conversar con un grupo de estudiantes que durante toda su escolarización habían recibido el mensaje de que ése no era el lugar para “hablar”, sino para “obedecer” o “asentir”. En este sentido, su silencio era lógico. ¿Por qué tenían que creernos cuando les visitábamos esporádicamente para decirles que nos interesaba su punto de vista? ¿Íbamos a ser nosotros más fuertes que todos los mensajes que habían recibido hasta entonces? Interpreto su silencio como la resistencia del grupo a comportarse del modo

como les intentábamos interpelar, como una forma de decir: “eh, sabemos que no vais en serio, nosotros sabemos que estamos destinados a asentir lo que os plazca”. Creo que el giro que les estábamos pidiendo que realizasen hubiese necesitado, primero, de la creación de condiciones de confianza – no les estábamos timando, de verdad queríamos que hablasen – y, además, de una cierta sensación de posibilidad de continuidad dentro de la escuela en la que ellos tendrían que seguir estando cuando nosotros nos fuésemos, una vez terminado “Cartografiem-nos”. Quizás esos chicos y chicas se preguntaban por qué merecía la pena meterse en nuestro fregado si, total, luego iban a volver a estar igual... Es importante tener en cuenta que la especificidad del caso que relato se enmarca dentro de la globalidad del estado de la educación en general, que Giroux describe del siguiente modo:

“El hecho de que el currículum oculto tradicional de la enseñanza va en contra de los fines explícitamente afirmados del currículum oficial no escapa ya a los sagaces análisis sociales. En lugar de preparar a los estudiantes para acceder a la sociedad con habilidades que les permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo, las escuelas son fuerzas conservadoras que, en su inmensa mayoría, socializan a los estudiantes para que se adapten al status quo. La estructura, organización, y contenido de la enseñanza contemporánea dota a los estudiantes de las necesidades de personalidad requeridas en la fuerza de trabajo estructurada burocráticamente y jerárquicamente organizada.” (Giroux, 1990: 13-14).

O como expone Hernández (2006), tanto en España como en Francia las aulas son pensadas para ser funcionales en lugar de estimulantes, estando los estudiantes destinados a aprender contenidos de carácter marcadamente intelectual (previamente fijados), y privados de autonomía para gestionar o pronunciarse sobre la dirección que querrían que emprendiera su aprendizaje. Aulas donde los sujetos pasan a ser sólo alumnos y en donde se fomenta la individualidad por encima del la cooperación o el sentimiento de grupo. Está más que discutido que cuando enseñar se entiende como la mera transmisión de contenidos por parte del docente a sus alumnos, el aprendizaje de los mismos deviene superficial (Watkins et. al., 2002).

También, algunas veces los problemas en el aula no se deben a “silencios” sino, ahora sí, a indisciplina. Sebastià tuvo bastantes problemas con su grupo el año del Col·legi El Temple, pues la directora de la escuela y tutora de su clase a menudo se

ausentaba cuando él trabajaba con los estudiantes y en la clase había mucho caos. Esto determinó de manera importante el tipo de prácticas pedagógicas que se podían llevar a cabo o no con los estudiantes. Recuerdo la frustración con la que me contaba la forma en que tenía que proceder en el aula, que a veces era de todo menos “democrática”. Por ejemplo, pienso en cuando tenían que realizar las explicaciones sobre los proyectos artísticos y los carteles para anunciar la exposición. En lugar de hacerlo en grupo mediante un debate, Sebastià les hizo hacer uno a cada uno y luego se encargó él – no el grupo – de elegir el “mejor”. Generar otra dinámica de trabajo era imposible en aquel clima, teniendo él incluso que realizar por sí mismo algunas tareas como pegar fotografías en los cartones explicativos del proceso de producción de las obras, pues de lo contrario éstos no estarían hechos a tiempo para la exposición...

Te preguntarás, lector, por qué seguíamos trabajando en este clima, si realmente valía la pena no renunciar al proyecto cuando el grado de implicación del grupo era tan bajo y cuando los horizontes pedagógicos de los docentes diferían tanto de los nuestros. Pues bien, como sucede en la gran mayoría de programas de este tipo (por no decir en todos), hay también en juego intereses extra pedagógicos, que son igualmente apremiantes. Como departamento educativo nos habíamos comprometido con el museo a realizar y completar “Cartografiem-nos”, y aquel año el Col·legi El Temple estaba siendo, a pesar de todo, la institución con la que mejor trabajábamos. No haber llegado a puerto con ellos podría haberse interpretado desde la dirección de Es Baluard como un síntoma de incompetencia profesional por nuestra parte, y no queríamos eso. Además, no hace falta mencionar que la realización de este programa educativo (y la consiguiente publicitación, una vez finalizado, de las exposiciones de los trabajos realizados dentro del mismo), era más que conveniente para nuestra institución, como lo sería para cualquier otro museo⁹².

En mi caso, también yo me he enfrentado a situaciones de descontrol. Más allá de los malos momentos que éstas me han hecho pasar, las considero importantes por su potencial reflexivo. En *El profesor como extranjero* (1997), Maxine Greene subraya que un buen docente es aquel capaz de distanciarse de sí mismo, de ver desde fuera y en perspectiva lo que sucede en el aula. Sólo de este modo podrá desnaturalizar lo que

⁹² Como expone Eilean Hooper-Greenhill (1994), en la actualidad el uso social de los museos está en la base de su reconocimiento y apoyo, tanto por parte de los ciudadanos como del gobierno y de los patrocinadores. Así, la función educativa del museo, la capacidad del mismo para generar una amplia oferta de programas públicos y de atraer distintas audiencias, deviene crucial.

parece usual y verlo con ojos críticos, repensándolo, resignificándolo, constituyéndose en este proceso como sujeto de la forma que él quiere y enseñando a sus alumnos a hacer lo mismo. A lo largo de mi experiencia como educadora, los momentos que más me han llevado a distanciarme de mí misma y verme desde fuera, como otra, son paradójicamente aquellos en los que me he encontrado, arrastrada por los acontecimientos, actuando como no quería. Es como si el componente extremo de algunas situaciones me escupiese de lo que pasa, funcionase como resorte que me posibilita mirar desde fuera. Los momentos duros suelen ser reveladores.

Una de estas situaciones se produjo cuando estábamos con los grupos de sexto en el CP La Soledad. Intentábamos trabajar, pero era muy difícil, pues había momentos de auténtico desorden, sobre todo cuando Marta, la profesora, se ausentaba.

“Al ver que no había forma de encarrilar la situación, he perdido los nervios; bueno, más bien he fingido perderlos, en una medida desesperada para conseguir producir un choc en los chavales que les hiciese reaccionar. No estoy nada orgullosa de esta faceta de mi actuación en el aula; nunca he querido chillar, pero el ruido era tal que ésta ha sido la única forma que he encontrado para imponer provisionalmente mi voz a ese caos. Al principio ha funcionado y ha vuelto la calma, pero cada vez que se producía esta situación mi manera de reaccionar surgía menos efecto, como es lógico. Tengo que decir que el desorden que imperaba no era, en el fondo, tan malo, en el sentido de que no era de aquel que se crea cuando los estudiantes pasan completamente de lo que se está trabajando en el aula; muchos de los momentos de caos generados eran, en parte, o al menos en algunos casos, fruto de que los alumnos se ponían a comentar entre ellos, de forma nerviosa y desordenada. En este sentido, mejor esto que situaciones de desobediencia por rechazo a lo que se está haciendo. Pero lo cortés no quita lo valiente. Conforme el desorden aumentaba, a medida que pasaba el tiempo, me he ido poniendo nerviosa al observar que la situación era cada vez más incontrolable. Esto ha hecho que llegado cierto punto haya recurrido a una de las peores y más rastreras estrategias que puedan haber, una de aquellas que cuando aprecias desde fuera tanto críticas: el chantaje emocional. He terminado soltándoles que si no estaban dispuestos a trabajar o no les interesaba, que no pasaba nada, que sólo haríamos el proyecto con los quintos, que se estaban portando muy bien. Les he dicho que nosotros habíamos venido con mucha ilusión y le habíamos dedicado muchas horas a esta experiencia pero que no estábamos dispuestos a llevarla a cabo a cualquier precio y

que, o hacían el favor de comportarse, o nos íbamos en aquel mismo momento. Tal cual. Es como si me hubiese salido de dentro un monstruo o algo así, como si me hubiera transformado en lo que nunca quise.” (Notas de campo, 2007-08).

Mi intención al narrar un episodio tan patético no es autofustigarme o inspirar compasión en el lector. Para mí, lo que sucedió y que cuento en este relato es prueba de que enseñar no es sólo una cuestión de adoptar un posicionamiento pedagógico, sino de desarrollar un repertorio de estrategias y tácticas que nos permitan encarar conflictos sin traicionar nuestras intenciones iniciales. Aquel día performé un modelo docente que no quería y que critico desde una posición teórica porque me faltaban recursos para encarar las urgencias prácticas del aula. ¿Pero cómo actuaría ahora si esa situación se repitiese? ¿Lo haría mejor? No lo sé. Hay cosas que para resolverse necesitan de experiencia, un cierto arte que se adquiere con el tiempo y poco a poco. El terreno donde he aprendido a enseñar es el del museo, un contexto muy distinto a este.

Micro prácticas

Hasta ahora he dado cuenta de la diversidad de experiencias que hemos vivido a través “Cartografiem-nos”, viendo que nos hemos entendido con unas escuelas mejor que con otras, y con ciertos profesores y aulas más que con otros. No querría caer en una descripción opaca que dejase la impresión de que ha habido buenos y malos proyectos, sino que considero necesario evidenciar que, ya fuesen éstos más o menos satisfactorios, todos han tenido sus claroscuros. Ni siquiera los mejores “Cartografiem-nos” están exentos de momentos agrios y de actuaciones desafortunadas. Por ello, en lo que sigue, quiero tratar algunas prácticas problemáticas que desarrollamos en los proyectos de los que me siento más orgullosa. Todo para ver que, al final, este programa educativo, como cualquier otro, se construye no a través de una determinada Pedagogía, sino a partir de las micro prácticas que se articulan a cada momento.

De todas las cuestiones que me preocupan y que me han ocupado en nuestras experiencias educativas, el tipo de diálogo que establecemos con los grupos siempre ha sido de las más punzantes. Por muy buena que fuese la experiencia con un aula cuando realizábamos “Cartografiem-nos”, siempre hubo momentos en los que la forma de conversar que he descrito anteriormente con la clase de quinto curso de la Soledad

(cuando diseñábamos la reforma de la plaza), era inviable. Por ejemplo, incluso con aquel mismo grupo, en la misma sesión, llegamos a un punto en que la fluidez de la conversación decayó y en el que yo tuve que tomar más las riendas de la situación.

“Cuando eran las once menos diez de la mañana, después de dos horas, les he dicho que el proyecto de reforma estaba definido casi por completo y que en la media hora que quedaba estaría bien contemplar otros aspectos de su obra. Les he dicho que María me ha contado su intención de enviar la maqueta al ayuntamiento e invitar a la alcaldesa a la inauguración, y que a eso hay que darle forma. Les he comentado la idea de una caja en la que transportar la maqueta, y hablamos de cómo tendría que ser la invitación, a lo que se ha acordado que ésta tendrá que ser muy formal. También hemos decidido que en la caja podrá haber documentación relativa al presente de la plaza (por ejemplo pueden usar las fotografías que realizaron de la misma), para que se vea su estado actual y la necesidad de reforma.

Una vez ha estado acordado esto le intento dar una vuelta de rosca más al contenedor. Les digo que en lugar de una triste caja tienen que pensar que se trata de algo artístico... Pueden hacer de ese contenedor algo un poco más inusual, que le de otras connotaciones. Les hablo de la idea de una maleta, y de la asociación con los viajes o con un maletín de negocios... Les explico que hay un artista que trabaja con maletas y las convierte en museos portátiles. Les invito a que piensen en cuando vinieron al museo: ¿no es éste de alguna forma un contenedor de obras? Su maleta podría ser un museo de la plaza de los patines, con montones de cosas que se refiriesen al presente y al futuro. Hablamos de que la maleta se podría pintar de blanco y escribir el destinatario y el remitente, como si de una caja se tratase. Una niña, Carmen Cifuentes, ha sugerido que las letras se hagan con graffities, porque en el barrio hay muchos y la maleta se refiere al barrio. Dice que su primo es un artista del graffiti y que si se lo propone seguro que podrá pintar la maleta súper chula. La profesora exclama que la idea es genial, pero que en todo caso le pida a su primo que haga un esbozo en papel y que luego ya los demás lo copiarán, porque se trata de un trabajo de la escuela y no estaría bien... A todo el mundo le encanta la idea. Por último, repasamos los materiales con los que harán la maleta: plastilina, catón pluma, cartulinas, hilos, madera, etc. Hemos resuelto el problema, pero yo les he ayudado más que "un poco".” (Notas de campo, 2007-08).

De todas formas, no quiero dejar de remarcar que en el momento actual de escritura de la tesis, considero que por aquel entonces era excesivamente dura conmigo misma en relación con la cuestión de que ayudaba a los estudiantes "más que un poco". A veces me exigía demasiado, olvidando el peso que tenían las condiciones en las que trabajábamos con los alumnos. La (relativa) pasividad del grupo, que me conducía a tirar del carro, no es fortuita ni culpa mía (del todo); tiene que ver con lo aprehendido por los estudiantes respecto de que el museo es un lugar de verdades en el que su papel se limita a asumir y asentir lo que se les cuente. Y es que, como ya he apuntado a lo largo de la tesis, Carla Padró (2000) sostiene que aunque haya habido cierto cambio en las prioridades de los museos, (desplazándose el énfasis de coleccionar a transmitir información al público), en éstos sigue imperando la función de construir y perpetuar discursos hegemónicos. Por otro lado, Carmen Möersch (2009) expone que dentro del prisma de la función reproductora de los museos se entiende que la labor de los mismos es proveer acceso a la herencia cultural relevante, y que el papel de los departamentos de educación se limita a proporcionar herramientas a los distintos públicos, para que éstos sean capaces de superar las barreras intelectuales, sociales, o físicas que puedan tener, y así alcanzar determinados y pre-establecidos conocimientos. Partiendo de esta base, está claro que la cultura de la agencia no puede crearse de un día para el otro.

Pero volviendo sobre el terreno. En el caso del *Lycée Français*, a pesar de que construimos muy buenos momentos, el diseño de los proyectos se había realizado a marchas forzadas debido a la escasez de tiempo y la imperiosidad de tomar decisiones. Recuerdo el estrés que suponía ir a la escuela a toda prisa, después de haber terminado un taller de tres horas en el museo, comiendo un bocadillo por el camino, y teniendo una lista llena de puntos que tratar con los niños, en unas escasas dos horas (de las cuales no se podía aprovechar la totalidad del tiempo, pues al final siempre se cansaban). Mis notas de campo del día que fui al aula para pensar la realización de los proyectos artísticos sacan a relucir la consecuencia y la dificultad de trabajar a este ritmo necesitando resultados.

“Ya es la segunda hora y les digo que en el tiempo que queda tenemos que diseñar el proyecto artístico para el otro tema de trabajo que han elegido (con Antoine y Timeo): la necesidad de las cosas modernas. Empiezo preguntando si se acuerdan de los dos temas asociados y efectivamente: barrio cosmopolita y presente del barrio. Les hago ver que las dos cosas se refieren al presente; que en el auditorio ya habíamos

hablado de que el hecho de que el barrio hubiese crecido en número de habitantes es una cosa actual y que sus temas son del "ahora", mientras que los de la otra clase (pasado y vida diurna/vida nocturna) van en parte asociados al "antes", – o al menos hemos estado hablando de ellos en gran medida en relación con el pasado –. Les he preguntado si se acuerdan de los lugares que han asociado a este tema y que Antoine me ha contado por teléfono, y responden también: el centro cultural del barrio y el autobús. Me dicen que saben que la exposición se va a hacer en el centro cultural y respondo que quizás sería más interesante trabajar el bus. Como el centro cultural ya se abarcará con la exposición, de este modo acogerían en su proyecto un espectro más amplio de lugares del barrio. Están de acuerdo. Además, les comento que trabajar sobre el bus es una forma de vincular este trabajo con el anterior, sobre el tema de la diversidad. ¿No es más diverso el bus que el centro cultural? Veo caras dubitativas y planteo en cuál de los dos lugares hay más diversidad: ¿quién va al centro cultural? Los vecinos. ¿Quiénes usan el bus? Hacemos un listado. Observamos que no sólo van en el bus vecinos y trabajadores sino también empleados y turistas; gente de aquí y de fuera que tienen necesidades diferentes, – y subrayo necesidades –. ¿No es éste su tema? ¿Necesidad de las cosas modernas?

Les hago reflexionar sobre lo que estuvimos hablando al principio del proyecto; que la gente conoce los lugares en función de los recorridos que hace por los mismos, de los sitios a los que va. Les pregunto por dónde pasa el bus (nº 3 y bus turístico también) y les hago ver que es por la arteria del barrio, por la avenida Joan Miró, que además coincide con el lugar de trabajo de su primer tema. Pensamos en los distintos "paisajes" de los diversos usuarios del bus, paisajes de lo nuevo. Salen hoteles, playas, bloques de edificios en la parte alta... Sugiero que estaría bien hacer que desde el bus se hagan visibles todos estos paisajes a quienes normalmente no los visitan; que los turistas vean las construcciones de la parte alta y que los vecinos vean los hoteles. Además, les digo que me resulta curioso que con el tema que han elegido no hayan mencionado las construcciones nuevas, pues ésta fue una de las cuestiones más controvertidas de las que se hablaron en el auditorio y tiene una relación directa con lo que ellos se proponen trabajar. Están de acuerdo. Les digo que la discusión del auditorio el día de su visita al museo fue tan rica que vale la pena hacerla visible... Les pregunto si se acuerdan de lo que habíamos hablado. Me dicen que todo tiene una parte buena y una parte mala. Por ejemplo, los hoteles tapan la vista pero a la vez

generan riqueza y trabajo. Los edificios también tapan la vista pero por otro lado permiten que en el barrio pueda vivir más gente.

¿Cómo podríamos mostrar esta complejidad? Les he traído otro ejemplo de artista que nos puede servir y les saco las intervenciones de Rogelio López Cuenca (serie Total, 2006), que discutimos una por una. Les encanta. Les hago ver que este artista no comunica su opinión acerca de un lugar concreto sino que piensa frases cortas, tipo eslóganes, para hacer pensar a la gente. ¿Se ven capaces? Más adelante ya nos preocuparemos de decidir los textos para sus fotos. ¿Cómo podríamos hacer visible esto? Dibujos, fotografías... alguien dice que mejor las fotografías, porque permiten reconocer los lugares. Perfecto. ¿Cómo lo podríamos hacer? Empiezan a hablar de ir a hacer más fotos, a lo que respondo que se acuerden de que casi no tenemos tiempo y de que tienen que pensar que ya llevan mucho trabajo hecho y en cómo aprovecharlo ¿no es cierto que la polémica sobre las construcciones nuevas vino a raíz del visionado de sus fotografías del barrio? ¿Por qué no las íbamos a aprovechar? Se muestran entusiasmados. Y además, ¿se acuerdan de que una de las preguntas del formulario que habíamos empezado a hacer era dónde viven los comerciantes? Si viven en bloques de edificios nuevos quizás podríamos ir a fotografiarlos y debajo de la foto poner casa de tal y cual, propietario del comercio tal, ir a ver el proyecto en... ¡Es otra forma de conectar los dos trabajos! Les digo que si después resulta que alguien considera oportuno o pertinente mostrar alguna vivienda, pues que entonces perfecto; vamos y lo hacemos... pero que hay que pensar en economizar al máximo tiempo y recursos.” (Notas de campo, 2008-09).

En esta narración sobre el proceso de diseñar el proyecto de la necesidad de las cosas nuevas, (que terminó llamándose *El Terreno Escondido. ¿Usted qué piensa sobre el Terreno?*)⁹³, puede verse que tuve que conducirles mucho para lograr que se terminase la hora y supiéramos qué íbamos a hacer. Es cierto que el “contenido” del proyecto era suyo, pero las preguntas que les había hecho para que lo elaborasen les habían marcado claramente una dirección desde la que pensar. Esto me remite incómodamente a las críticas realizadas por Elizabeth Ellsworth (2005a) a lo que ella nombra como diálogo comunicativo. Como ya he mencionado anteriormente, esta autora trata el problema de la voz y de la representación en el diálogo. Sostiene que

⁹³ Para una explicación de los diversos proyectos artísticos realizados, ver el anexo pág. 416.

éste, como comúnmente lo entendemos, está basado en la falacia de la comprensión total. Se cree en el lenguaje como espejo del mundo, se obvia que es una representación que media entre nosotros y la realidad. De este modo se encubre el hecho de que en el diálogo no se afirma lo real, sino el discurso de la persona que se supone estar en posesión de la verdad. Desmitificados la neutralidad y la comprensión total, la pregunta se orienta hacia qué tipo de conocimientos profiere el diálogo comunicativo y qué técnicas utiliza éste para regular el conocimiento y la relación del profesor y los estudiantes hacia la verdad.

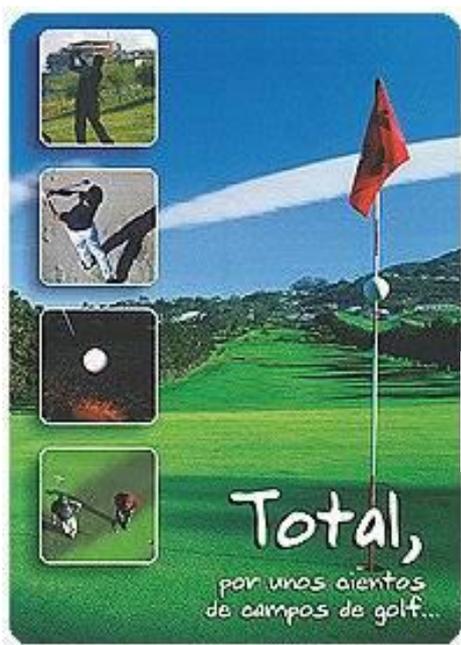
“[el diálogo] sitúa la llamada a la comunicación dentro de un circuito cerrado, dirigido a alguien cuyo paradero (dentro de redes de conocimiento, poder y deseo) es ya conocido dentro de un territorio que todavía no es conocido. Si el envío se convierte en un retorno, el otro no tiene ninguna importancia.” (Ellsworth, 2005a: 91).

Dentro de las reglas de este tipo de diálogo, comprender significa añadir información nueva a una forma de conocer previamente establecida, que nunca se transforma. Se crea la ilusión de que el interlocutor controla la conversación. Esta credulidad funciona por la opacidad del discurso, en tanto que esconde los mecanismos a través de los cuales éste se constituye. Sólo la falta de comprensión, el equívoco, la ambigüedad, o el sinsentido, pueden suspender la lógica del diálogo comunicativo. Si no aparece ninguna sutura que deje aflorar el artificio no puede haber lugar para la reflexión. La comprensión se ve como algo neutral y se espera que el interlocutor participe del diálogo, pues, de lo contrario, es un antidemócrata desposeído de las virtudes morales que se le requieren a un participante.

Según la lógica del diálogo comunicativo no se puede estar en desacuerdo con alguien sin comprender o reflejar su visión; esto daría lugar a un oxímoron. No puede tolerarse a quien expone que las diferencias que separan a los integrantes de la conversación son tan grandes que no es posible la comprensión. Esta persona pone en primer plano el reconocimiento de lo irreductible del margen en todas las explicaciones, los intereses, las exclusiones.

Pero aún siguiendo con el caso del *Lycée Français*, y como he mencionado antes, a pesar de lo constreñidos que estábamos por las circunstancias en las que trabajábamos, con esta escuela también logramos llevar a cabo buenas prácticas. Si bien

la limitación temporal y la mala repartición de las sesiones (ambas fruto de haber empezado a trabajar juntos demasiado tarde en el calendario escolar) hicieron que tuviésemos que dirigir mucho a los estudiantes para diseñar los proyectos, también supimos encontrar, para compensar, otros espacios o estrategias para lograr una participación más activa por su parte. Con el aula de los pequeños, de la que yo me encargaba, uno de los momentos que más funcionó fue durante la realización de una actividad para el proyecto de *El Terreno Escondido: Usted qué piensa sobre El Terreno?* Como ya he explicado, los chicos habían tomado fotografías de partes un tanto “oscuras” del barrio que no se podían percibir desde la carretera principal por



donde pasaba el bus de la playa de Illetas. El objetivo era que las personas que usaban este bus – turistas, gentes de otras áreas de Palma que desconocían El Terreno – tuviesen acceso a otra vista del lugar, cuando mirasen las fotografías de los estudiantes, que colocaríamos visibles.

Figura 31:
Rogelio López Cuenca, *Serie Total*, 2006

Para provocar la reflexión de los espectadores, e influenciados por la obra de Rogelio López Cuenca, queríamos pensar frases provocativas que acompañasen a las imágenes. Eso era lo que nos proponíamos aquel día. Fui colgando las fotografías una a una y ellos iban decidiendo las frases. Cuando se daba el caso de que teníamos varias imágenes sobre un mismo lugar, primero les pedía que eligiesen la mejor de ellas. Realmente se creó una dinámica muy bonita en la que ellos proponían, yo sacaba punta, y me daban otras opciones.

Diálogo aparte, algunas dinámicas de aula que hemos puesto en funcionamiento también deben revisarse desde el punto de vista de hasta qué punto se fundamentan en un espíritu “democrático”. Aún con el grupo del *Lycée Français*, teníamos que hacer los carteles para el proyecto sobre los comerciantes del barrio, que anunciaban los puntos de distribución de los cuestionarios. Quería que el diseño de los mismos respondiera a la voluntad del conjunto del aula tanto como fuera posible, y por ello lo primero que hicimos fue pensar entre todos qué tipo de información debía contener el cartel, qué gráficos tenían que aparecer, y cómo se iban a distribuir todos los elementos. Una vez

hecho esto, les pedí que cada uno hiciese un cartel diciendo que luego se elegiría el más conveniente para reproducirlo (necesitábamos muchas copias). Pasado un buen tiempo, exclamé que los carteles les estaban quedando muy bien y que era mejor que los terminasen en su casa para el lunes, de forma que pudiesen escoger con Antoine el mejor, que iba a tener muchos dilemas porque todos parecían geniales. Era mejor aprovechar el tiempo que nos quedaba para pensar los formularios (su portada, la información que iban a poner...).

Visto desde la distancia, ya fuera de aquel trajín y sin la presión de una fecha marcada para la finalización del proyecto, el tema de la elección del cartel se me aparece como problemático. Cuando la siguiente sesión volví a la clase, los estudiantes me dijeron que finalmente se habían elegido cuatro y había niños que estaban visiblemente contrariados por la selección que se había realizado. Al final, ¿era justo que fuese Antoine el juez último de aquellos carteles? ¿Era el criterio de la “calidad” del cartel el único posible? ¿El más válido? ¿Qué hubiese sucedido si yo hubiese estado presente durante el proceso de selección? ¿Era útil favorecer una creación conjunta del cartel – los elementos fundamentales del mismo los ideamos entre todos –, si al final los jueces no cambiaban, eran los mismos?

Es con los grupos con los que, por determinadas circunstancias, hemos tenido que impulsar el curso de los acontecimientos o la toma de decisiones, cuando más se nos ha hecho palpable la tensión entre establecer unas bases de actuación o dejar hacer. Esta fricción no es nada nueva, pues como dice Maxine Greene (1997):

“La escolarización, tradicionalmente, se ha enfocado al cultivo de ciertas disposiciones y a la constricción de otras, dependiendo siempre de lo que la cada cultura valora y de qué actitudes se consideran en cada momento como "necesarias para la continuidad y el progreso de la vida de la sociedad". Sin embargo, los críticos románticos del presente se distancian de este acercamiento. A. S. Neil, John Holt, Paul Goodman y otros como ellos creen que el cultivo deliberado de disposiciones es manipulación. Hablan de "el furor y la vergüenza" que experimentan los niños obligados a ir a la escuela contra su voluntad y "coaccionados" a acomodarse a lo que se considera correcto. Piensan que la intervención socializadora de los adultos impide el aprendizaje espontáneo que tendría lugar si se dejara en libertad a los niños. Todo ello implica que el entrenamiento de determinados hábitos y la imposición de determinadas normas crea siempre un ambiente artificial. El crecimiento natural se hace imposible. La educación moral se convierte en una simulación, en un engaño.” (Greene, 1997: 115).

Giroux (1990) es un gran defensor del trabajo en grupo como elemento para favorecer procesos democráticos en el aula, dentro de los cuales los estudiantes puedan aprender unos de otros y donde se pueda gozar de las ventajas del aprendizaje colectivo, de modo que las dinámicas de competitividad e individualismo imperantes en un modelo tradicional de enseñanza se inviertan y substituyan por las de cooperación y solidaridad para una construcción conjunta y activa del conocimiento. No obstante, llevar a la práctica tal horizonte es una tarea harto ardua, compleja y plagada de “impurezas”. Las dificultades no sólo pueden aparecer cuando determinadas restricciones contextuales o circunstancias llevan a interrumpir ciertos procesos democráticos (como en el caso anterior, cuando llegados a cierto punto tenemos que avanzar y lo que había sido la planificación conjunta de un cartel tiene que pararse y entran en juego métodos de selección que tienen que ver más con una posición autoritaria que dialogada por parte del profesor). A veces los problemas aparecen, ya, en las mismas situaciones en que se definen significados.

A este respecto, me parece pertinente referir lo que sucedió con el CP de La Soledad, cuando diseñábamos el proyecto de reforma de la plaza. Estábamos discutiendo cómo se tenían que distribuir las zonas de juego cuando María y yo nos dimos cuenta de que la gran mayoría de los estudiantes proponían opciones desde la idea de que había juegos de chicos y juegos de chicas. Incluso se llegó al extremo de que una alumna dijo que el fútbol era lo más popular y era injusto que si jugaban los chicos a este deporte entonces las chicas tendrían menos espacio. Recuerdo la mirada que intercambiamos con María: ¡esto es el colmo! No sólo nos encontrábamos con una opinión generalizada, esencializadora y machista, acerca de la distinción entre chicos y chicas, sino que las niñas que intentaban adoptar una aptitud de defensa de los intereses de su género se aferraban también a esa misma distinción: ¿por qué un juego de niños tenía que tener más espacio que un juego de niñas?, decían. Ya era suficiente. Les dijimos que nos negábamos a admitir que hubiese juegos para chicos y juegos para chicas, que todos podían jugar a todo y que, si acaso, la discusión tenía que ser sobre la distribución de distintos tipos de juegos, no sobre cómo separar a personas según su género. Los espacios de pelota y los juegos de ruedas (patines, bicicletas...) tenían que ser del mismo tamaño, para no discriminar a nadie ni dar prioridad a unos deportes por encima de otros; lo que había que distribuir era la disposición de los espacios, no la legitimidad o no de determinados juegos para tener un lugar propio. Ya está; nos habíamos impuesto.

Paula M. L. Moya (2006) sostiene que aquello que sabemos se halla íntimamente ligado a nuestra forma de entender y comprender el mundo y a nuestra concepción de nosotros mismos. Nuestros marcos conceptuales son inseparables del modo como nos entendemos en términos de género, cultura, raza, sexualidad, habilidad, religión, edad, y profesión. Nuestras identidades moldean nuestras perspectivas interpretativas, influyendo sobre nuestro modo de entender tanto nuestras experiencias diarias como nuestra producción de conocimiento de índole más académico, a través de nuestra actividad como docentes e investigadoras. Creo que aquí está una posible respuesta a por qué en el episodio que acabo de describir la maestra y yo alcanzamos un tope, diciendo: “hasta aquí hemos llegado”.

Soy hija de una familia desestructurada cuyo padre se ha responsabilizado de su paternidad al mismo nivel que la madre: lavando, planchando y cocinando, cuidando, protegiendo y demás actividades que uno se pueda imaginar. He sido estudiante en un colegio donde se trabajaba desde la coeducación. No he aceptado compañero de viaje que no me respetase y trabajase en las labores domésticas y demás por igual. Como investigadora, mi posicionamiento tendría que estar a estas alturas más que claro. De pequeña jugaba a fútbol, aunque a los chicos no les hiciera gracia. En lo que se refiere a María, no la conozco tanto a nivel personal, pero como docente entiendo que en una clase donde hay muchos estudiantes sudamericanos, magrebíes y gitanos, uno de sus objetivos educativos debe ser trabajar desde la coeducación e intentar evitar posturas machistas.

Paula M. L. Moya (2006) sostiene que la discrepancia en puntos de vista puede ser muy productiva de cara a la construcción de conocimientos, pues cuando se ahonda en el desacuerdo desde el respeto, hay oportunidad para que la divergencia dé lugar a nuevos conocimientos y soluciones mucho más creativas que cuando en un grupo se parte de la complacencia y el asentimiento fáciles o dados por sentado. En el caso que antes he expuesto, la maestra y yo no supimos aprovechar las diferencias entre nuestros puntos de vista para generar nuevos aprendizajes, desperdiciamos la oportunidad de usar la tensión para tejer una conversación sobre nociones de género y cómo éstas afectan a nuestras identidades, por ejemplo.

Pero la relevancia de la escena que he relatado tiene para mí, también, otra dirección. Después de leer *Aulas de Colores y sueños* de Zulma Caballero (2001), conecto claramente lo que ocurrió en el CP La Soledad con un suceso descrito por esta autora en un subapartado de su libro, titulado “La democrática obediencia”. A

continuación voy a citar un amplio fragmento de su texto, por cuanto me parece importante para situar mi experiencia como educadora dentro de un marco más global, pero, sobre todo, porque la comparación entre ambas situaciones dejará ver similitudes y diferencias que son productivas para ampliar la reflexión que estoy construyendo.

“La discusión comenzó en clase, unos minutos antes de salir al recreo, cuando alumnas y alumnos de 5º curso comenzaron a planificar los juegos que realizarían durante la media hora de descanso. Olga, la maestra, les propuso que jugaran al basket o al fútbol. Los varones dijeron que ellos querían fútbol, y acompañaban sus decires con gritos y gestos que a Sadaf le resultaban muy "chulos"; las chicas masivamente optaron por el basket, señalando de paso que el día anterior ya se habían volcado decisiones a favor de los varones. La discusión fue calentándose, hasta que intervino la maestra: "basta de pelear, vamos a votar". Y claro, como en el curso hay hoy diez varones y diez chicas, pero una de las chicas, Guadalupe, que es gitana, nunca vota, ganaron ellos: "hoy jugarán al fútbol, lo decidisteis vosotros por votación, ha sido la decisión de la mayoría, dijo Olga después de contar las manos levantadas; "de todos modos, las niñas también podéis participar del juego, porque hoy en día las mujeres pueden hacer las mismas cosas que los hombres".

A Sadaf le resulta difícil encontrar el sentido en este pequeño acontecimiento de su vida escolar. Existen en el aula reglas democráticas coeducativas, cuyo sentido apunta a la igualdad de derechos entre niñas y niños, y el mecanismo de votación asegura que todos y todas pueden participar en la decisión; pero por otro lado, el mismo mecanismo de votación se constituye en un sinsentido: ¿cómo obtener una votación justa, si las niñas que votan son minoría numérica?

(...)

Pero hoy Sadaf percibe que algo no resulta del modo en que debería suceder, y que en la escuela pasan cosas muy parecidas a lo que también ocurre en otros espacios sociales; es como una especie de fraude. En clase, los varones son el grupo hegemónico ("la mayoría quiere jugar a fútbol!, dice la maestra); y las chicas, para no quedar fuera de juego, también juegan al fútbol. Con tal de no quedar excluidas buscan integrarse, en una típica situación propia de la escuela mixta, que se caracteriza por su carácter androcéntrico. Después, durante el desarrollo del juego pasan a ocupar lugares subordinados, o bien ingresan en el juego cuando hay que completar el número de los equipos, como si formaran un ejército de reserva o fueran mano de obra complementaria.

(...).

Cuatro niñas se han animado a jugar a fútbol con los varones, pero pronto comienzan los problemas; las chicas se quejan porque los varones no les dan pases, y ellas quedan infructuosamente esperando la pelota aunque hayan corrido muy rápido para ubicarse

en la posición adecuada para recibir y marcar el gol. La pelota se comparte entre los varones más capaces y veloces, que monopolizan la posesión del balón para lucirse y alcanzar a marcar los tantos. Pero las chicas que están jugando a fútbol son las más decididas y activas, y se dan cuenta de la estratagema de los varones; protestan con furia, aunque la respuesta contundente es: "Si no les gusta, se van".

Las mujeres, si bien son aceptadas para que ingresen al juego, son igualmente dejadas de lado y excluidas, aunque jueguen mejor que algunos varones; se quedan pidiendo inútilmente el pase que no llega, ya que los chicos han hecho un buen negocio: convencieron a la maestra de que, como son muy democráticos, aceptan que las niñas entren en "su juego", pero luego las ignoran. Y si ellas cometen algún error, si yerran el puntapié, son recriminadas por el hecho de ser mujeres, como si estuvieran ocupando un lugar que no les corresponde y en el cual no saben desempeñarse.

Sadaf es marroquí, y su cultura espera de ella sometimiento, silencio y pasividad. Debe ocupar sólo el espacio "femenino", aquel que Dios ha dicho, a través del profeta, que le corresponde según su sexo (ella misma luce con orgullo una medalla en su cuello; se la ha regalado papá y dice *Dios* en árabe). Pero la escuela catalana le dice que acá las cosas son distintas, que ella tiene los mismos derechos que los varones; sin embargo, una realidad paradójica contradice al discurso democrático.”

(Caballero, 2001: 114-116).

Como el lector habrá observado, la historia Zulma Caballero empieza como la mía; la discusión de aquella clase por decidir a qué jugar está mediada por la misma concepción esencialista del género, que en el CP de la Soledad hacía pensar a los estudiantes que hay juegos de chicos y de chicas, y que en este caso hacía que las niñas optasen por el basket en lugar del fútbol. Después, puede verse que los chicos ganaron en una votación realizada dentro de un sistema dudosamente democrático (“¿cómo obtener una votación justa si las niñas que votan son minoría numérica?”), y cómo las chicas intentaron adaptarse a la situación jugando al juego elegido por los chicos (“que convencen a la maestra diciendo que son muy democráticos y que por eso dejan jugar a las niñas”), pero sin lograr integrarse, siendo marginadas. Para mí, este relato evidencia las problemáticas irresueltas en los discursos de la pedagogía crítica. Y es que, como ya he mencionado en el marco teórico, Carmen Luke (1992) se muestra muy escéptica acerca de las posibilidades de transformación reales que alberga esta corriente:

“Viewed historically and epistemologically, what does the critical pedagogy agenda propose for concrete action, other than signify an optimistic epistemological turn, a reinstatement of liberalism’s idealized individual and democratic ideals, a new celebration of democratic (critical) education as the hard work of freedom? In terms of that oppressed triad – race, gender, class – how will critical and dialectical thinking, expressions of subjectivity and cultural experience, and a language of critique transform the real material conditions of, for instance, inner-city girls and women of color, mapped as they are on blind spots in a "democratic" political economy that has given them token equal access in principle to education and workplace? Einstein (1987), for instance, rightly notes that under liberalism women are given access to the public. The problem in Einstein’s view is that the liberal state can grant legal and equal opportunities of access to the public sphere without providing for women the conditions for equal participation. This move, in turn, denies equal access to power (and rewards) with which to articulate and legislate change in their diverse interests.” (Luke, 1992: 36).

Pero, volviendo a mi propia experiencia como educadora, sobre las problemáticas y dificultades de desarrollar procesos realmente democráticos en las aulas, y de los distintos modos en que hemos terminado ejerciendo nuestro poder sobre los alumnos en relaciones no demasiado dialécticas. En ocasiones hemos actuado “imponiéndonos”, paradójicamente, en nuestro intento de trabajar a partir de las subjetividades de los chicos y chicas, queriendo conocerles, ahondando en sus distintas identidades. Cuando los alumnos del CP La Soledad vinieron al museo, en la última parte, mientras estábamos visionando y comentando el material que los estudiantes habían producido en su investigación sobre el barrio, sucedió algo significativo al respecto. Estábamos revisando fragmentos de entrevistas realizadas a los estudiantes en las que éstos hablaban de las casas en las que vivían y con quién. Cuando llegamos al caso de Zoraida Vargas se pudo apreciar claramente que ella, a diferencia de otros, compartía la casa con mucha gente. Interpelada por la maestra, (porque cuando su cita había salido en la proyección ella no había dicho nada), la niña contó que en su casa en ese momento eran veinte porque habían venido algunos familiares de Barcelona. La maestra le preguntaba, le intentaba tirar de la lengua, en lo que parecía una especie de exposición de la intimidad de la niña, en la que se evidenciaba su diferencia respecto a los demás. Yo me preguntaba si nuestra intención de crear diálogo hablando sobre las particularidades de cada uno no estaba siendo, en realidad, contraproducente pues, de

alguna manera, parecía que a Carmen se la estaba “marcando” y, por el modo en que ella respondía a las preguntas que se le estaban haciendo, aquello no parecía gustarle.

Paula M. L. Moya (2006) advierte del peligro de caer en clichés cuando se trabaja sobre la identidad del otro, subrayando la necesidad de entender la construcción identitaria como un proceso complejo que no se puede tratar de forma simplista: *“Do not assume that a Latina/ o student’s first language is Spanish. Do not assume that your women students are not going to do well in math. Rather, listen to what your students say about their growing-up, their partners, their abilities and disabilities, their intellectual and social commitments. Do not accept consistency and allow for contradictions. Treat each student as an individual who is shaped and reshaped by his or her changing social and economic situation”*. (Moya, 2006: 110). Desnaturalizar el proceso de formación de la identidad de los estudiantes tiene un gran potencial para ayudarles a entender que las identidades de los demás son complejas, múltiples, y conformadas en relación con ellos mismos y su situación. No obstante, hacer esto es difícil, y corremos el peligro de acabar estigmatizando o reforzando tópicos sobre lo que ser “x” significa.

Después de haber abordado algunas de las pedagogías a las que “Cartografiem-nos” ha dado lugar, en el próximo capítulo me propongo explorar en mayor profundidad la problemática de la diferencia cultural, examinando las convergencias y divergencias existentes entre los distintos agentes que integramos este programa educativo, así como sus repercusiones de cara al entendimiento y la elaboración de juicios de valor acerca de las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo con los estudiantes. Me interesa particularmente reflexionar sobre los espacios (o no) de negociación y resolución de conflictos que han emergido durante la realización de los distintos proyectos, viendo cuáles han sido los diversos posicionamientos de los que estamos implicados. Estrechamente conectado con la diferencia cultural, también trataré mi subjetividad como educadora y la de los educandos, prestando atención a cómo ambas son reconfiguradas en “Cartografiem-nos”, a través de un juego de miradas cruzadas.

VIII- DE SUBJETIVIDADES, DIFERENCIA CULTURAL Y NEGOCIACIONES

En el capítulo anterior he intentado describir las distintas pedagogía(s) que hemos experimentado a través de “Cartografiem-nos” y la diferencia cultural ha empezado a dibujarse como un elemento crucial de las mismas, en la medida en que es un factor vertebrador. Me ha parecido importante dedicar una sección de la tesis para tratar con más detalle esta cuestión. A este respecto, es importante tener en cuenta la advertencia de Bhabha (2006) de que la diferencia cultural no debe ser entendida como la mera coexistencia de estancas polaridades y pluralidades. Al contrario, la diferencia cultural tiene que ver con la disposición de conocimientos y la distribución de prácticas que existen unas al lado de otras, y que, más que negadas, deben ser negociadas. En el estudio de este proceso de negociación cultural, es importante no desatender la naturaleza inconmensurable de los significados y juicios que son producidos por los diversos agentes participantes; éstos no pueden representarse de forma definitiva, pues son tan inabarcables como cambiantes e inestables son las subjetividades de quienes participan de la acción. Los agentes de los procesos de negociación cultural son cruciales en cada una de las (re) constituciones de la misma, con lo cual la subjetividad es una cuestión crucial en el estudio de la diferencia cultural. Precisamente por ello, en este capítulo quiero empezar explorando mis múltiples “yoes” como educadora. ¿Pero cómo entiendo esta configuración identitaria de *ser educadora*, y sobre todo, el sentido de las múltiples posiciones subjetivas que a través de la misma tienen lugar?

Autores adscritos al construccionismo social como Kenneth Gergen y Mary Gergen (2011), defienden que aquello que denominamos “realidad” no es ni más ni menos que una convención socialmente aceptada, formulada desde una determinada tradición cultural; los significados que atribuimos a las cosas no son “verdaderos”, sino parciales y contingentes, dependientes del contexto en el que han sido formulados. Eso nos incluye también a los sujetos; cada uno de nosotros, y cada uno de nuestros “yoes”, depende del contexto en que se ubica y en sus relaciones con los demás. Más allá de una concepción individualista del sujeto, desde el construccionismo social son las relaciones las que constituyen el fundamento de la sociedad. Por ello es necesario centrarnos en la forma en que el significado se crea a través de la relación personal. Siguiendo esta lógica, en el presente capítulo me ocuparé de cómo nos relacionamos con modos intersubjetivos con los estudiantes y del modo en que, tanto ellos como nosotros, nos

vamos (re)configurando-definiendo, a través de nuestras interacciones. Dentro de esta atención a la relación, abordaré las negociaciones en las que nos hemos visto implicados en el programa, adentrándome en los procesos de resolución de conflictos que atraviesan nuestras experiencias cotidianas (fruto de de las divergencias entre las agendas, las subjetividades y los intereses de las distintas personas que integramos el proyecto).

Subjetividad: múltiples “yoes” como educadora

“Por la tarde estamos hablando con Aina de cómo ha ido por la mañana, yo estoy pasando los vídeos al ordenador y a Dvd cuando llega María. Mientras preparan lo necesario para acomodarse y mirar juntas las presentaciones que han preparado para Barcelona vamos hablando. María me dice que debemos estar muy cansados, que trabajamos muchísimo y que este trabajo debe de estar muy bien pero que debe de ser imposible llevar este ritmo más de dos o tres años... Le digo que ellas también trabajan mucho, a lo que responde que ella termina a medio día, que es diferente. De todos modos, también tela, porque ella también es ama de casa y cuando llega a casa... Dice que en la próxima vida prefiere ser mujer objeto. Reímos y Aina dice que últimamente ha oído este comentario muchas veces.” (Notas de campo, 2007-08).

He querido empezar por esta cita de mi cuaderno de campo que había marcado con un *post-it* que decía: “mujer objeto”. Esta vez no he re-re-remodificado mis notas de campo para hilvanar fragmentos, de manera que éstos constituyan el escrito de la tesis; he decidido colocar esta cita tal cual, con la intención de que pueda percibirse el carácter áspero que a mi me evoca. “Mujer objeto”. Es como una broma cínica, como terminar riéndose de una misma... Tanto de lo que viene a continuación para terminar en “mujer objeto”.

Entre las paredes del museo

En el museo hay temporadas más o menos, relativamente, tranquilas. En verano solemos tener tiempo para reflexionar sobre todo lo que ha pasado durante el curso y plantear nuevos proyectos, formándonos, buscando información, asistiendo a congresos, etc. En invierno, en cambio, hay puntas de trabajo en las que nos viene todo a la vez, y es en esos momentos cuando experimento las más agresivas tribulaciones de mi identidad como educadora. Mis notas de campo son testimonio de algunas de esas experiencias, y revisarlas me da impulso para re-escribir algunas de las vivencias de des-localización y sin sentido en las que me he visto inmersa. Lo que viene a partir de aquí podría llamarse algo así como “jornadas ocupadas de una educadora esquizoide”. Uso este adjetivo – esquizoide – para remitir a la tesis de Deleuze y Guattari (1997) sobre la naturaleza fragmentaria, múltiple, mutante y escurridiza del sujeto, así como a su proyecto de representarlo en modos que eviten su reduccionismo y excesivo enmarcamiento. Referente al entendimiento de dichos autores de la experiencia de ser sujeto:

“Estamos segmentarizados por todas partes y en todas direcciones. El hombre es un animal segmentario. La segmentaridad es una característica de todos los estratos que nos componen. (...). Estamos segmentarizados *binariamente*, según grandes oposiciones duales: las clases sociales, pero también los hombres y las mujeres. Los adultos y los niños, etc. Estamos segmentarizados *circularmente*, en vínculos cada vez más amplios, discursos o coronas cada vez más anchos, como la "carta" de Joyce, mis asuntos, los asuntos de mi barrio, los asuntos de mi país, los asuntos del mundo... Estamos segmentarizados *linealmente*, en una línea recta, líneas rectas, en las que cada segmento representa un episodio o un "proceso": apenas terminamos un proceso y ya empezamos otro, eternos pleitistas o procesados, familia, escuela, ejército, oficio, la escuela nos dice "Ya no estás en familia", el ejército dice, "Ya no estás en la escuela"... Unas veces los segmentos diferentes remiten a individuos o grupos diferentes, otras es el mismo individuo o grupo el que pasa de un segmento a otro. Pero esas figuras están incluidas la una en la otra, e incluso pasan la una a la otra, se transforman según el punto de vista.” (Deleuze y Guattari, 1997: 214).

Esta ubicación del sujeto es desarrollada por Deleuze y Guattari (1997) también a partir de la posición que éste va ocupando respecto de los distintos centros de poder:

“(…). En cualquier caso, la primera zona del centro del poder está definida en el aparato Estado, como agenciamiento que efectúa la máquina abstracta de sobre codificación molar; la segunda está definida en el tejido molecular en el que está inmerso ese agenciamiento; la tercera está definida en la máquina abstracta de mutación, flujos y cuantos. Pero, de esas tres líneas, no podemos decir que una sea mala, o la otra buena, por naturaleza y necesariamente.”

(Deleuze y Guattari, 1997: 230).

Como sostiene Massumi (1996), para Deleuze y Guattari (1997), la esquizofrenia es un proceso, no patológico sino positivo, de intentar pensar y representar el sujeto en modos imaginativos e inventivos, ampliando el límite de lo posible a través de la proliferación pragmática. La condición del sujeto y la (im)posibilidad de representarlo del todo que sustenta el proyecto de estos autores reverbera en mi intento de dar cuenta de las derivas identitarias a las que me veo abocada en mi práctica como educadora. Para darte una idea, lector, de la gran diversidad de actuaciones en las que me podía ver inmersa en tan cortos y concentrados períodos de tiempo, voy a describir la relación de actividades que llevé a cabo en un lapso de tan solo cuatro días, reescribiendo algunos fragmentos de mis notas de campo.

Así pues, recuerdo aquella mañana que entraba a trabajar una hora antes con tal de ir a comprar fruta al mercado para una visita de la exposición “*Power Food*”, (comisariada por Miralda en 2009), en la que venía *Guay*, el protagonista de una serie infantil de la televisión local. El papel que cumplía en ese paripé no llegaba ni al de monitora. Teóricamente, tenía que desarrollar el taller como de costumbre, solo que *Guay* estaba allí y una cámara estaba grabándonos. Los estudiantes no me hacían ni caso, preocupados por el animalote y la televisión... y yo ponía buena cara (o al menos lo intentaba). De educadora a contribuyente de la industria del entretenimiento; tendría que haber empezado con: *Welcome ladies and gentleman*. Al departamento no le gustaba la idea, pero el museo tiene interés en quedar bien con los medios de comunicación locales y, si *Guay* necesitaba un tema para cubrir su programa, nosotros le ayudaríamos, con la esperanza de que después ellos harían eco de nuestras inauguraciones... Que *Guay* estuviera en el taller era un acto de corporativismo puro, pero yo no me sentía corporativista en absoluto, sino que veía cómo los intereses institucionales se nos comían, a mí y al taller.

Al final, se trataba de transmitir el discurso oficial del museo acerca de las obras de forma laxa y poco rigurosa. Esto me conduce a la tesis de Pen Dalton (2001) de la construcción de la figura profesional del docente como un trabajador de servicios feminizado, pues éste se limita a proporcionar la información que ha sido creada por otros y, así, favorecer sus intereses. La autora define el trabajo de servicios en los siguientes términos: “[it] is recognized in business theory in areas such as retail and shop work, in delivering goods, repairing equipment, answering phones, communicating with the public as waiting staff or office cleaners, cooking fast food. Teaching, nursing, therapy, entertaining and sex-work are all kinds of services, based on the work traditionally carried out by women in the family”. (Dalton, 2001: 123). Y es que el trabajo feminizado se caracteriza por ser complaciente y acrítico: “Feminized work relies on less powerful individual men and women, particularly men, letting go of masculine behaviours – such as criticism, control, agresión, manual skills, productivity – and adopting complex clusters of feminine attributes: flexibility, cooperation, the ability to work in teams, good social skills.” (Dalton, 2001: 113).

Pen Dalton (2001) advierte que aquellas capacidades y valores que son promovidos actualmente desde las metodologías feministas (la flexibilidad, la cooperación, la creatividad, y la noción del arte como actividad para el propio desarrollo), son armas de doble filo, y continúan produciendo identidades que son convenientes al sistema que las sitúa en la parte baja de la escala social, como fuerza de trabajo. En la situación que he descrito era consciente del rol que estaba adoptando y de los intereses que habían en juego, pero me sentía incómoda con dicha identificación, pues, como a estas alturas espero que habrá quedado más que evidenciado, la forma en que me gusta entenderme como educadora dista mucho de tal posición sumisa y complaciente para con los discursos hegemónicos y las agendas institucionales.

Desafortunadamente, siempre hay límites en la elección de la identidad que queremos para nosotros mismos, pues los contextos por entre los que nos movemos nos colocan en situaciones complicadas, obligándonos a re-negociar nuestro sentido del “yo”: “We are restricted to a certain extent by our bodies, our geographical location, the times we live in and our personal experiences and histories. We can work only with available symbolic material and within existing discourses at hand. Too many contradictions between material realities over which we have no control and our imaginative beliefs can cause a disruption of the necessary cohering narratives of the self, a “breakdown” or inability to cope with everyday interactions and relationships.

We have to construct privileged narratives of the self to function and act as healthy people.” (Dalton, 2001: 86).

Como educadora podía verme arrollada a situaciones muy diversas en un espacio de tiempo muy corto. Siguiendo con la relación de actividades que desarrollaba, después de esas tres horas y de experimentar ser “mascotizada”, hice otra visita guiada antes de comer. Y a la vuelta, tenía un colectivo de anoréxicas para tratar la misma exposición. Recuerdo que me presenté al grupo un poco avergonzada. La verdad es que yo estaba más delgada que algunas de ellas y no podía evitar pensar que probablemente se estarían fijando en mi cuerpo. Me preguntaba si querrían estar como yo, y más importante, quién era yo para darles clases de alimentación pues, a juzgar por mi aspecto, parecía que era una de las suyas... No me resultaba nada fácil tratar “*Power food*” con un grupo de infantil de 10.00h a 13.00h, de manera festiva y celebrando las maravillas del comer bien y sano, y encontrarme a las 15.00h ante la misma exposición con aquellas mujeres, que probablemente cuestionaban mi rol de “autorizada” para hablar sobre comida y trastornos alimentarios. Recuerdo cómo al ver sus rostros enjutos y su indumentaria negra me sentí incapaz de elaborar un “discurso estándar” sobre la exposición mientras que, a la vez, no me atrevía a sacar temas relacionados con su enfermedad. Sí, era consciente del cambio de paradigma museológico que ha acontecido en el paso de la modernidad a la actualidad, y que es definido del siguiente modo por Brea:

“Frente a esa topología universalista y unificadora que alienta la conceptualización moderna, ilustrada, del museo, el contemporáneo afloramiento a la evidencia de la dispersión de la diferencia cultural reclama al contrario un sistema fragmentarizado y disperso de heterotopías, de escenarios multiplicados en una red ajerárquica de representaciones de la diferencia, de lugares para la disposición de imaginarios multiplicados.” (Brea, 2011).

Sabía que este cambio me conducía a querer reconocer la condición de enfermas de aquellas mujeres, y de trabajar desde la misma para relacionarnos con aquella exposición. No obstante, yo no era más que una educadora anónima. Conversar sobre su enfermedad, a bocajarro, era como poner su privacidad en una vitrina, al lado de los demás objetos de la muestra. Y es que, como sostiene Putman (2001), tradicionalmente este artefacto ha sido una tecnología del museo que, además de servir para taxonomizar

y exponer objetos, ayuda al espectador a mirar desde una distancia confortable y voyeurística. Exponer así a aquellas mujeres era casi un acto de violencia. Después de todo, ¿Quién era yo para hablar con unas completas desconocidas de temas personales, en un único encuentro, en una visita de tan solo una hora de duración, cuándo ellas parecían preferir limitarse a querer “pasar por allí”, no saliendo de su zona de comodidad?

Al día siguiente realizamos un taller para secundaria al que también asistieron miembros de la Universidad para evaluar cómo adaptábamos los programas educativos a sujetos con discapacidades y ver cómo podíamos mejorar. Después del día anterior, durante el cual me había sentido monitora, guía e incómoda por hablar a personas enfermas pareciendo yo la enferma, aquella jornada tocaba sentirse “conejiillo de india”; esta vez era yo la que estaba expuesta en la vitrina, para la observación de ojos escrutadores, de jueces dictaminadores de lo que era correcto y de lo que se tenía que cambiar. Y al otro día nos esperaba un taller distinto y por la tarde Sebastià tenía otra visita guiada. Y un día después, tras una visita a educación infantil, íbamos al colegio francés, y por la tarde-noche había un concierto que supervisar. Y todo lo que acontecía en todas esas actividades lo pensábamos durante los espacios entre medias y en verano, pero en todo caso, con poca profundidad.

De actividad en actividad, semana tras semana, íbamos mutando dependiendo de los grupos y de su demanda (exposición, tipo de visita, manera de interactuar a la que se prestaban, etc.). De teletubi a anoréxica, pasando por observada... Pero sobre todo, algo preeminente año tras año era nuestro rol de “portavoces de la institución”, de “cara visible”. No porque la filosofía del departamento fuese ésta sino, más bien, por el peso institucional. Nosotros, por suerte, no llevábamos uniforme como los trabajadores de “Caixa Fórum”, aunque no obstante, de alguna manera, encarnábamos también la función que históricamente han desarrollado las educadoras de museos como expertas de Historia del Arte (Möersch, 2003). Nuestro cometido era performativizar discursos que reforzasen a la visión institucional del arte. Éstos podían ser – en términos de Carmen Möersch (2009) –, de tipo afirmativo (destinados a público automotivado y/o especializado) y/o reproductivo (para quienes necesitan una mayor mediación, mediante la realización de actividades y talleres). Al final, nuestro rol tenía que ser muy apersonal, como sucede en la mayoría de casos de los trabajadores de servicios. Tal y como es expuesto por Pen Dalton: “*Service workers are expected to suppress or conceal their own opinions and feelings, and align their opinions with the company who*

employs them. They are often required in their jobs to smile, to flatter, to be friendly and to care. The paradigm of the service worker is found in the image of the nineteenth century domestic servant” (Dalton, 2001: 123). Seguramente por esto me afectó tanto la experiencia que he relatado en el capítulo “Cartografiem-nos”, cuando, fuera de las paredes del museo, una profesora del colegio francés me reconoció como “hija” de una amiga suya en lugar de cómo “educadora” (ver pág. 228). La sorpresa en algo tan trivial reside en la falta de costumbre.

Fuera de las paredes del museo



Figura 32:
Imagen del barrio
del CP La Soledad.
Archivo del museo.

“Cartografiem-nos” es el escenario donde se articulan historias distintas a las que suceden en el museo y que nos implican y apelan de manera diferente. Las notas de campo que escribí en torno a la vivencia que envuelve el momento de tomar esta fotografía son testimonio de esta experiencia de colocarse en otro lugar al usual como educadora. Bueno, no está del todo claro si una se coloca o el contexto la re-sitúa.

“Hemos quedado a las 8.00h enfrente del café expreso para coger el bus y dirigirnos al colegio. Sebastià ya estaba allí cuando he llegado, caminamos un poco y en seguida que estamos en la parada pasa el bus. Nos bajamos y, como nos sobra tiempo, paramos en Ca’n Joan para tomar un café. Aprovechamos para ultimar detalles, revisar el material, y echar una mirada al periódico. Nos dirigimos al colegio y yo voy haciendo alguna que otra foto [como la que aparece arriba] para captar el recorrido. La verdad es que me resulta violento sacar la cámara, pues me siento una intrusa en tierra ajena. La gente me mira raro, como diciendo: ¿Por qué tomáis fotos? No sois de aquí.” (Notas de campo, 2007-08).

Y es que, aunque no había salido de mi ciudad, como educadora de un museo situado en el centro de Palma, sólo a cinco minutos de mi casa, en el barrio de la Soledat me sentía como un pez fuera del agua. Aquella potente sensación de desubicación se debía a mi condición de extraña, y esto en varios sentidos. En el primer plano, obviamente, estaba mi posición como *outsider*; me veía a mí misma casi como el etnógrafo descrito por Geertz (2003), esto es, como aquel que viaja a lugares lejanos para intentar comprender algo desconocido y escurridizo:

“Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de "interpretar un texto") un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.” (Geertz, 2003: 24).

Ése no era mi territorio, y ya en aquel momento inicial sospechaba que mis saberes como educadora de museos no me darían las claves para comprender ni dar respuesta a las situaciones que en aquellas calles, ni en la escuela a la que me dirigía, me podía encontrar. Julia Cabaleiro (2005) habla del sentimiento de extrañeza desde el prisma del desencaje entre lo que se sabe y el mundo que se transita. Desde la perspectiva de género, la autora explora la no correspondencia entre los saberes legitimados y hegenónicos en los que ha sido educada y la forma en la que intenta comprender el mundo que la rodea, para poder situarse en el mismo:

“La relació de les dones amb el món del coneixement va sovint acompanyada d’un fort sentiment d’estranyesa. El saber en el que jo, com tantes altres dones, vam ser educades no ens va aportar referents femenins de cap tipus. Era un coneixement que es presentava, i es presenta, com a neutral – asexuat, per tant –, una neutralitat que suposadament ens acollia, però que realment ens desplaçava com a subjectes d’aquell mateix coneixement. Era un saber amb el qual podíem operar en la realitat, però que ens hi mantenia en el desordre, encara que no fóssim relament conscients. Per altra banda, era un saber del qual no ens podíem perpetre dubtar, ja que venia i ve investit de la veracitat que la seva insitucionalització acadèmica sembla conferir-li. D’aquí el sentiment d’estranyesa a què abans m’he referit. Vaig poder establir un cert ordre dins aquest desordre – desordre que ara sé que és de caràcter simbòlic – mitjançant mediacions femenines. (...) Aquestes mestres em van obrir un camí per arribar a les dones del passat, amb les quals vaig iniciar un diàleg ininterromput. (...). La història esdevenia, per primer cop per a mi, descobriment de sentit, un sentit susceptible de ser articulats en un relat.” (Cabaleiro, 2005: 15-16).

Aunque la lucha de esta autora (2005) es relativa a saberes excluidos y legitimados y yo estoy abordando aquí cuestiones relativas a mi posición en el campo, la experiencia de deslocalización es la misma. Pero aún más importante, según mi juicio, es la idea de mediación planteada por Julia Cabaleiro (2005), con tal de reconducir tal sentimiento de hostilidad de forma constructiva y significativa; ante la divergencia existente entre nuestros saberes y las contingencias del mundo que habitamos, la clave es rebuscar y generar conocimientos que nos permitan repensar y resignificar el lugar que ocupamos. De hecho, como es defendido por Maxine Greene (1997), la sensación de extrañeza, si bien al principio desconcertante e incómoda, no tiene por qué ser algo despreciable, sino todo lo contrario. Como ya he explicado a lo largo de esta tesis, esta autora sostiene que el profesor debe convertirse precisamente en extranjero para evitar caer en la rutinización y automatización de sus actividades, y con tal de ser capaz de cuestionarse constantemente las prácticas educativas que lleva a cabo con sus alumnos.

Dicho esto, me gustaría retornar a la historia que estaba narrando para hacer significativo el acto de “tomar una fotografía”. Fíjate, lector, que estaba hablando de la experiencia con el CP La Soledad, así que por aquel entonces ya habíamos estado yendo a tres barrios. No obstante, no fue hasta sacar la cámara para fotografiar el nuevo territorio que mi condición de “extranjera” se me presentó con tanta virulencia. El año

anterior no había tomado ninguna fotografía de nuestro recorrido por los barrios de los colegios con los que trabajábamos. Ésa era la diferencia.



Figura 33:
Laurie Anderson,
Fully Automated Nikon
***(Object/Objection/Objectivity)*,**
1973

Mientras escribo estas líneas me viene a la mente una serie fotográfica de Laurie Anderson que he descubierto recientemente, y empiezo a explicarme el porqué de este momento de “revelación”. *Fully Automated Nikon (Object/Objection/Objectivity)*, 1973, es producto de la reflexión de la artista acerca de la violencia que entraña el acto de fotografiar. En la exposición de la Barbican donde pude ver esta fotografía había un vinilo que explicaba que el trabajo de esta autora parte de la experiencia de estar harta de hombres que la increpan por la calle con comentarios sexuales. En una de esas ocasiones ella fotografía al energúmeno en cuestión, que se enfada enormemente. Entonces se da cuenta del poder intimidatorio de la fotografía, y decide retratar a todos sus violadores verbales, colocando al lado de la imagen un pequeño texto sobre la reacción de ellos. El valor de su serie de fotografías no reside tanto en lo que las imágenes retratan sino en el hecho de que en las mismas se percibe la agresividad que encierra capturar al otro en un *clic*.

Volviendo a mi caso, la cosa es que me sentía incómoda porque estaba fuera de lugar, y esa condición implicaba no sólo dilemas relativos a cómo amoldarse al nuevo ambiente y conseguir formar parte de él, sino también, e igualmente de manera inmediata, problemas sobre cómo actuar distinto al modo acostumbrado; cómo dejar de ser educadora de salas de Es Baluard y enseñar de otra manera, fuera de los márgenes de la ya consabida institución, en un colegio, y en un proyecto sobre un barrio desconocido. ¿Cómo sería enseñar en estas nuevas condiciones?

Las saluciones no son meramente protocolarias; por eso me impactó cuando un día que fui al Colegio El Temple, al entrar en el aula, Toni me introdujo como “Irene”. Era la primera vez que un docente me presentaba por mi nombre, de forma tan familiar y espontánea. A una le hace sentir mucho mejor que palabras como “monitora” o “profesora” o incluso, “educadora”. “Cartografiem-nos” permite construir un espacio para trabajar *de tu a tu* donde es posible relacionarse desde la honestidad y reconocer, también, los propios errores. Recuerdo un día que habían venido a visitar el museo. Subíamos por la rampa y se me cayó la hoja con el esquema de la visita, que llevaba en el bolsillo de los pantalones. Cuando una niña me advirtió, le respondí que gracias, que había perdido mi “chuleta”. A ella le hizo gracia, y a mi también, pues no cada día una puede permitirse reconocer ese tipo de cosas ante un visitante. Lo importante es que allí había un clima de confianza y colaboración suficiente como para seguir el consejo de Schön (1987; 1998); un buen profesional sabe admitir que no lo sabe todo y es capaz de aprender con y de los otros, situándose desde una posición no de autoridad sino de escucha y colaboración.

En “Cartografiem-nos”, más que en ningún otro programa educativo, me he encontrado en situaciones conflictivas en lo que respecta a cómo negociar mi posicionalidad en el campo⁹⁴. Uno de los días que fui al aula de quinto del CP La Soledad para trabajar en los proyectos artísticos teníamos que construir la cuerda que necesitábamos para hacer la performance *Renueva tu plaza*⁹⁵. Habíamos quedado en que ésta la haríamos cosiendo fragmentos de diferentes telas que los estudiantes traerían de su casa, pues era un modo de remitir a la gente al pasado del barrio, (antes había una fábrica de tejidos). Pregunté quién sabía coser y había pocos. Me puse a explicar cómo hacerlo y de pronto tuve un *flash*; me giré y le dije a Marga que nunca me habría imaginado que terminaría enseñando a coser, ¡qué ironías de la vida! Una vez dadas las instrucciones básicas distribuimos a los alumnos por grupos y empezaron a recortar las telas y los trapos que habían traído. La verdad es que el resultado era pintoresco, ver todos los estampados de aquellas sábanas juntos. Quizás debido a la vinculación que

⁹⁴ Para explicitar mi entendimiento de este concepto remito a la definición del mismo elaborada por Katy Bennet (2002): “*In very simple terms, positionality is the standpoint of the researcher which is affected by her biography (history, experiences, age, sex and so on) and influences her study. It should not be treated unproblematically as a thing to be staked out at some point in the research, but should be taken as dynamic and relational depending on the research context*”. (Bennet, 2002: 142). La autora trata la posicionalidad dentro del contexto de la labor investigadora, pero no hace falta decir que este concepto es igualmente válido para reflexionar sobre el modo como nos situamos como sujetos en cualquier práctica cotidiana.

⁹⁵ Para una descripción detallada de la realización de este proyecto ver el anexo, pág. 416.

coser tiene con el estereotipo de mujer cuidadora y protectora de los suyos (Parker, 1984), quizás por la responsabilidad que conlleva representar al museo cuando se está trabajando con elementos peligrosos en el aula, la cuestión es que tenía miedo de que se hiciesen daño (las agujas eran grandes y gruesas). Afortunadamente, no ocurrió ningún incidente. Cuando comprobé que sudamericanos, gitanos y magrebíes estaban trabajando sin problemas pensé que el proyecto iba bien. Y es que al principio dudaba de si se acogerían de buen gusto a la actividad. Durante el curso habían demostrado repetidamente actitudes machistas, como por ejemplo en la situación que he descrito en el capítulo anterior (ver pág. 289), cuando los estudiantes habían defendido la distribución del espacio de la plaza por zonas de juegos, y habían designado a los jugadores de cada área según su sexo, reproduciendo así los estereotipos sociales al uso – el fútbol es para los chicos –.

¿Por qué me sorprendí al encontrarme a mí misma enseñando a coser? Mi abuela cose. Hizo un curso de labores y sabe punto de cruz, algo que fue perfeccionando sobre todo los quince primeros años de su matrimonio, durante los que no le quedó más remedio que vestir a toda la familia. Mi madre no cose, en parte como reacción a esto, en parte porque nació en el año 65 y estuvo mucho tiempo afiliada al partido comunista y a la asociación feminista; ella identificaba el coser con la sumisión de la mujer y su relego al ámbito familiar. Yo coso por necesidad, porque no me gusta ver a mi madre llevarle los pantalones a mi abuela (que casi no ve) y porque me gusta que me salgan gratis los arreglos más sencillos.

En *“The Subversive Stitch. Embroidery and the Making of the Feminine”*, Rozsika Parker (1984) explora la relación entre el bordado y la construcción de la feminidad. Allí, la autora expone que esta actividad iba asociada a la familia, pero sobre todo significaba a madres y a hijas. Inicialmente, desde el siglo XVII, evocaba el estereotipo de la mujer como psicológicamente inferior y virginal, ayudando a conformar el ideal de lo que constituía su conducta adecuada. La mujer debía ser: sedentaria, obediente, seductora, e ignorante. Mientras bordaba se preparaba para la vida en matrimonio. Bordar formaba parte de su relegación a la esfera privada del ámbito familiar, donde se la explotaba sociológica y económicamente como esposa y como madre. No obstante, es importante no olvidar la advertencia de Rozsika Parker (1984) de que el significado de dicha actividad, así como lo que se entiende por feminidad, ha cambiado a lo largo de la historia: *“(...) femininity, the behaviour expected and encouraged in women, though obviously related to the biological sex of*

the individual, is shaped by society. The changes in ideas about femininity that can be reflected in the history of embroidery are striking confirmation that femininity is social and psychosocial product." (Parker, 1984: 3).

Rozsika Parker (1984) me ayuda a entender, pues, el cambio drástico entre mi abuela y mi madre en relación con el coser y con todo lo que ello implica. La autora explica en su libro que, ya en el siglo XIX, aquellas mujeres que querían ser tomadas seriamente en la esfera pública de los hombres rechazaban esta actividad, con tal de distanciarse del ideal femenino de la época que le iba asociado. En mi caso, aunque yo cosa por necesidad, nunca me hubiese imaginado enseñando a hacerlo. Eso me recuerda a mi abuela, aunque puedo alargar el legado matriarcal hasta mi bisabuela que, tras ser abandonada por su marido y quedarse al cargo de dos hijas se convirtió, forzosamente, en la primera sastresa de la ciudad, teniendo bajo su responsabilidad a todo un taller. Ella tenía que ser el "hombre de la casa" y pudo hacerlo gracias a este oficio, lo que me da que pensar sobre las ambigüedades que pueden llegar a producirse en una actividad con una carga de género tan grande. Como expone Marla Morris (2005), la clave del activismo *queer* reside en volver del revés las prácticas de normativización; éstas pueden re-inscribirse y re-significarse, convirtiéndose en una práctica de contestación:

"En cualquier momento, la identidad puede atrapar, bloquear, congelar. Y ésta es mi preocupación. Las sensibilidades *queer* se dedican a deconstruir continuamente las trampas de la identidad, problematizan continuamente las psiques encarceladas. La teoría *queer* trabaja para deshacer estas peligrosas prácticas. Las identidades provocadoras y problemáticas trabajan para interrumpir los discursos que encorsetan a los seres, que apresan los deseos. Las sexualidades [y las prácticas generizadas como por ejemplo coser] *queer* son movimientos que se alejan del encorsetamiento de los seres." (Morris, 2005: 43).

Puede que coser haya sido tradicionalmente cosa de mujeres, pero a mi bisabuela le permitió ejercer de cabeza de familia en un momento en que se pasaba mucha hambre. Así, en su taller de costura, ella subvertía la ideología de la feminidad como servicio y desinterés propio, la insistencia de que las mujeres estaban para atender y velar por los otros, no por ellas mismas. Ella cosía para mantenerse, lo que de algún modo llevaba implícito la valía de tal actividad, que era capaz de generar ingresos económicos. De hecho, como explica Rozsika Parker (1984), esta postura no es nueva,

pues ya en el siglo XIX había mujeres que en lugar de rechazar la actividad de bordar, eligieron reivindicar su valor como forma artística: “*Some believed in raising the status of women, not by dismissing women’s tradicional creative activity, but by demanding that its true worth be recognized.*” (Parker, 1984: 3).

De manera similar, puede que yo estuviese enseñando a coser, pero el sentido que esta práctica tenía en el contexto de aquella aula y aquel proyecto no tenía nada de convencional. Conseguí que todos los estudiantes aprendiesen, incluso aquellos niños que a lo largo del proyecto habían demostrado continuamente actitudes machistas y que, dentro de sus familias sudamericanas, gitanas o magrebíes, posiblemente nunca hubieran cogido aguja e hilo. Enseñar a coser en aquel contexto no tenía nada que ver con los cursos de labores; ahora esta actividad tenía una función crucial para la consecución de nuestro proyecto artístico, que se había desarrollado desde una mirada crítica sobre el barrio, y que pretendía ser transformador. En su libro, Rozsika Parker (1984) repasa las múltiples apropiaciones que desde el ámbito artístico se han hecho del bordado, demostrando que ya desde principio de siglo XX éste se había incluido en los movimientos de vanguardia con una voluntad reivindicativa y revulsiva, (ya fuera de aspectos artísticos como de género). Un ejemplo de la reutilización de la técnica del bordado para la producción de trabajos con finalidades artístico-políticas es el caso del Movimiento de Liberación de las Mujeres (1970), quienes lo usaron para defender que lo personal es político. La autora también menciona las obras de Catharine Riley y Kate Walker, en donde se subvertían los significados y connotaciones de género asociados a la labor de bordar.

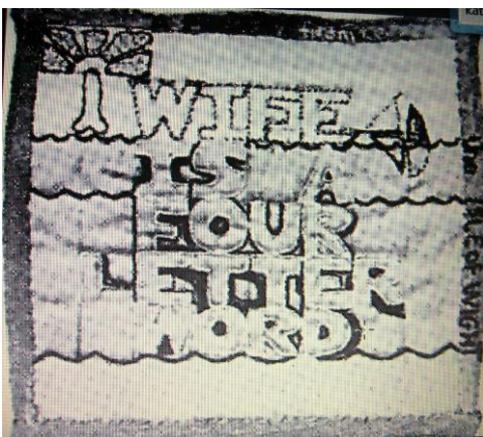


Figura 34:
Kate Walker,
***Wife is a Four Letter Word*, 1978**



Figura 35:
Imagen de realización de los proyectos
artísticos en el CP La Soledad.
Archivo del museo

El tema de nuestro proyecto no era el género, ni tampoco habíamos trabajado cuestiones desde el feminismo. No obstante, cuando los estudiantes cosían para hacer la cuerda yo pensaba que, mientras, estaban transformando también, aunque sin quererlo ni saberlo quizás, sus masculinidades. Para mí era muy positivo que sucediera lo que Julia Cabaleiro (2005a) defiende: entender que hay saberes tradicionalmente femeninos que son útiles y darles importancia. Y es que como ella sostiene, la experiencia histórica de las mujeres se ha relegado a la esfera privada y se ha situado en el ámbito curricular como algo no relevante y por debajo de los saberes científicos, desarrollados por el hombre, y pertenecientes al ámbito público. Enseñar a coser en una clase mixta, a chicos y chicas por igual, es una forma de dar importancia a un saber habitualmente reservado a la mujer y considerado como menor, y es que como sostiene Rozsika Parker (1984): “*The sexual division that assigns women to sewing is inscribed in our social institutions, fostered by school currícula which still direct boys to carpentry and girls to needlework. Even in today’s progressive schools the assumptions and division remain intact.*” (Parker, 1984: 1).

En los mejores proyectos de los que he formado parte y a los que “Cartografiem-nos” ha dado lugar siempre ha habido implicación de los estudiantes en el aprender y, en la misma medida, abrazos, que nos brindaban en el aula cuando nos acercábamos a supervisar su trabajo, o en el patio, para recibirnos. Hasta realizar este programa educativo, las únicas muestras de afecto que había recibido por parte de los alumnos se habían dado en los grupos de educación infantil; ahora los abrazos funcionaban casi a modo de “prueba del algodón” de si la relación pedagógica funcionaba o no. Este cuidado por la relación pedagógica al que da espacio “Cartografiem-nos” tiene que ver con las pedagogías de la atención personal y las relaciones, que han explorado feministas como Elisabeth Porter (1999). Según esta autora, la ética de la atención personal y la relacionalidad es algo propio de las mujeres, pues éstas han realizado con mucha más asiduidad labores de cuidado de niños, ancianos, discapacitados y enfermos, cuidando la atención personal y trabajando en el sector de servicios. A su vez, esta “especialización” en el ámbito del cuidado afecta a la forma en que éstas se entienden como sujetos:

“Cuando se valora la atención personal, las relaciones connotan la responsividad, el compromiso y la fuerza moral de la conexión, simbolizada por las redes. Las preocupaciones morales se centran en los problemas del desapego la desconexión, el abandono y la indiferencia (Guilligan, 1988, xvii). Para muchas mujeres y para algunos hombres, una subjetividad moralmente madura valora la interconexión entre el yo y los otros, en vez de primar un yo definido por la separación de los demás.”
(Porter, 1999: 73).

Para Asunción López (2010) la pedagogía de la relación es un arte del cuidado que se hace a través del acompañamiento; en ella el proceso es crucial. Con el tiempo se va trabando una relación con los compañeros y con el alumnado en la que la confianza mutua es clave, y en la que “la transmisión de saber aparece ligada al amor a la relación, a la vida y a la libertad de cada una” (López, 2010: 216). Así la diferencia establecida por algunas maestras entre “hacer” de maestra (rol institucional) y “ser” maestra (desarrollo profesional que implica, además, la propia subjetividad en un sentido amplio y que se lleva a cabo con plena voluntad y deseo).

No obstante, es conveniente tener presente la crítica de Catherine Lutz (2001) respecto de esta corriente feminista de la pedagogía de la relación. En su artículo “*Emotions and Feminist Theories*”, la autora recorre las distintas aproximaciones que desde el feminismo se han realizado al tema de las emociones⁹⁶. Una de las corrientes abordadas por la autora es la de la emoción como algo propiamente femenino. Catherine Lutz (2001) sostiene que desde aquí se entiende el sentimiento y la emoción como algo que deviene genuinamente femenino a través de procesos sociales, políticos e históricos, y se reclama a éstos como virtudes exclusivas de las mujeres. Es dentro de esta línea que se derivan las alabanzas a la mujer que cuida y que, en educación, se indaga sobre la capacidad de las maestras para reconducir los malos sentimientos de sus alumnos en algo positivo y constructivo. No obstante, la autora describe las críticas realizadas a esta vertiente por otros enfoques feministas. Y es que esta ecuación de la mujer con la emoción ha resultado simplista e incluso contraproducente:

⁹⁶ Según la autora, éstas son: relecturas feministas del desarrollo de las dinámicas emocionales; la emoción como auténtica feminidad; la emoción como recurso epistemológico; la emoción como discursos culturales de poder; la emoción como trabajo social; la emoción como vida en los márgenes sociales.

“Anthropological study of the cross-cultural variation in attributions of emotionality to women and men problematizes the cultural assumption of female emotionality that much Western feminist work draws on. Dalton gives the example of the Rawa of New Guinea, who generally expect emotion expressiveness of both women and men. Those ethnographic cases also demonstrate how the confession of something like feminist anger might also be seen as a social process of simultaneous repression and hyper-surveillance and production of non-angry states.” (Lutz, 2001: 109).

Desde el plano de la práctica, personalmente, el enfoque de la pedagogía de la relación y del cuidado en educación me resulta insuficiente por algo más prosaico; y es que aunque nuestras experiencias educativas están mediadas por el afecto, dicha perspectiva no me da elementos para reflexionar sobre las complicaciones que pueden surgir en el desarrollo de la experiencia pedagógica. El feminismo de la diferencia me sirve para entender algo del por qué buscamos que ocurran abrazos en nuestras prácticas, pero no los problemas que surgen entre medias, esto es, cómo el afecto y el cuidado son agentes motores de lo que acontece en procesos educativos concretos en los que no todo es siempre satisfactorio.

En este punto es interesante el discurso de Rosi Braidotti (2006). Aunque no se halla dentro del ámbito educativo, su reflexión desde el feminismo postestructuralista en torno al papel del afecto en el proceso de devenir sujeto aporta aquí elementos interesantes. La autora entiende el sujeto como una entidad transversal que se constituye a través de interminables relaciones e interconexiones. El afecto sería la fuerza que lo nutre, que le da la capacidad para interactuar y continuar en constante proceso de devenir. Rosi Braidotti (2006) sostiene la importancia de pensar el sujeto más allá de una concepción individualista y autónoma, pues ello significaría perder de vista los amores y los odios que lo movilizan y que, por tanto, lo constituyen. El afecto es un elemento conformador del sujeto que es crucial a la hora de entender su estar-devenir en el mundo (interactuando, negociando, transformando). Así pues, más que una energía positiva y aproblemática en sí que garantiza un mundo mejor, la autora entiende el afecto como una “economía” de vivir:

“It is a play of complexity that encompasses all levels of one’s multi-layered subjectivity, binding the cognitive to the emotional, the intellectual to the affective, and connecting them all to a society embedded ethics of sustainability. Thus, the faithfulness that is at stake in nomadic ethics coincides with the awareness of one’s condition of interaction with others, that is to say one’s capacity to *affect* and to be affected. Translated into a temporal scale, this is the faithfulness of duration, the expression of one’s continuing attachment to certain dynamic spatio-temporal coordinates. In a philosophy of temporally inscribed radical immanence, subjects differ. But they differ along materially embedded coordinates, because they come in different mileage, temperatures and beats. One can and does change gears and move across these coordinates, but can not claim all of them, all of the time. The latitudinal and longitudinal forces Deleuze means the affects a subject is capable of, following the degrees of intensity or potency: how intensely they run. By longitude is meant the span of extension: how far they can go. Sustainability is about how much of it a subject can take.” (Braidotti 2006: 156).

Por supuesto, me gusta pensar que en nuestras prácticas educativas, en especial en “Cartografiem-nos”, el afecto es importante. Pero en lugar de entenderlo como un “dar” y “recibir” amor, me resulta más constructivo verlo como un flujo de intereses y desafecciones que rigen y median nuestras interacciones con los estudiantes, tejiendo y estrechando nuestros vínculos (no necesariamente buenos ni exentos de conflictos). Una conceptualización así del afecto me ayuda a entender mejor por qué un chico “problemático” al que creía haber conseguido motivar vuelve al día siguiente al aula con la misma actitud que el primer día, y por qué cuando esto sucede a veces no me siento bien, otras me cae fatal, y algunas me limito a mirar hacia otro lugar. Buscamos abrazos, pero el abanico de emociones con las que nos relacionamos es mucho más amplio y diverso.

Diferencia cultural

Con los estudiantes: miradas cruzadas, intentos de seducción

La diferencia cultural ha mediado nuestras relaciones con todos los colegios y grupos con los que hemos trabajado. No obstante, sin duda el lugar donde la hemos sentido con mayor intensidad ha sido en el colegio de la Soledat. En parte por las características del barrio, – como ya he apuntado uno de los más marginales de Palma –, en parte por las características del alumnado. El día que fuimos a conocer la escuela y las maestras, mientras volvíamos al museo, ya nos planteábamos esta cuestión, como puede verse reflejado en mis notas de campo:

“En el autobús discutimos quién se ocupará de qué. Digo que el año pasado tuve el curso más "agradecido", que lo justo es que éste me lleve a los más "duros". Aina dice que no está segura... duda... bueno... por otra parte... pero quizás sí que es mejor... Está pensando en cuál de nosotros inspira más autoridad, y las opciones no son muy buenas. Reímos, pues estamos entre una chica joven y debilucha y un hombre demasiado afeminado. Incluso así, mejor Sebastià.

Vamos al museo, firmamos la salida. De camino a casa le comento a Aina que lo que más me preocupa no es la indisciplina (eso es así y ya está), sino la diferencia cultural, el cómo afrontarla. No sé absolutamente nada de ellos, de sus vidas, de cómo entienden el mundo, de sus problemas e inquietudes. Seguramente me van a ver como a una extraterrestre ¿Cómo voy a trabajar con ellos? ¡Si hasta nuestro lenguaje es diferente! Por otro lado, y aunque sé que nuestros temores son justificados, no me gusta asustarme antes de hora. Quizás después de todo son encantadores y todo va genial. No está bien demonizarlos.” (Notas de campo, 2007-08).

Siguiendo la advertencia de Paula M. L. Moya (2006) de que nuestra identidad determina el modo como entendemos e interrogamos el mundo, las preguntas que formulamos señalan la posición desde la que nos situamos. En esta cita puede observarse que mis inquietudes acerca del grupo respondían a mi voluntad de resolver la distancia entre yo y los alumnos, con tal de poder trabajar juntos en un proyecto común. Aquellos interrogantes, por tanto, los planteaba desde la perspectiva de la pedagogía de

la relación, que acabo de abordar a través de Elisabeth Porter (1999) y Asunción López (2010). El hecho es que al principio sobre todo, pero también a lo largo de todo el proceso, nos observábamos como extraños, nos escudriñábamos mutuamente con curiosidad, tratando de adivinar a quién teníamos delante exactamente, como si eso pudiera saberse. El hecho es que poco a poco, construíamos nuestra relación a través de un juego de miradas cruzadas. Como he empezado el capítulo tratando la múltiples identidades que adopto como educadora, voy a empezar a desentramar esta maraña abordando cómo creo que me veían ellos y cómo me colocaba yo al respecto.

En el aula todos estamos presentes, como suele decirse, en cuerpo y alma, pero cuando una es educadora de salas a menudo se le olvida la parte del cuerpo. De todos modos, como he relatado en el capítulo “Acerca del lugar que ocupa el Departamento de Difusión Cultural” (ver pág. 166), mi experiencia con grupos de secundaria trabajando con la exposición de fotografía contemporánea “Fotocolectánea”, en 2008, – donde había desnudos mayoritariamente femeninos –, me abrió los ojos al respecto, y éste es un aprendizaje que he incorporado. Por eso cuando los alumnos de la Soledad me hacían comentarios o preguntas sobre mi apariencia física no me sorprendían y estaba preparada para encararlas con cierta naturalidad. Sus observaciones sobre mí (al menos las que me han llegado) son variopintas, y las interpreto como una excusa para relacionarse más conmigo.

Recuerdo que un día estaba paseándome supervisando el trabajo que los estudiantes estaban haciendo cuando una de las niñas me dijo: “profe, estás muy seca”. Y es que yo soy también un cuerpo más, que ellos comparan con un ideal, construido social, cultural e históricamente, a través de los distintos medios visuales, entre ellos el arte:

“Uno de los fines principales del desnudo femenino ha sido contener y regular el cuerpo sexual femenino. Las formas, convenciones y posturas del arte se han aplicado metafóricamente a circundar el cuerpo femenino. (...) La tradición occidental del desnudo femenino es, pues, una especie de discurso sobre el sujeto, que hace resonar estructuras de pensamiento a través de muchas áreas de las ciencias humanas.”

(Nead, 1998: 19-20).

“(...) el cuerpo femenino sigue siendo un perturbador recipiente tanto de lo ideal como de lo contaminado.” (Nead, 1998: 22).

“La superficie del cuerpo se ha convertido en un "marco" que controla la potencial falta de docilidad de un cuerpo femenino sin formalizar y define los límites de la feminidad.” (Nead, 1998: 23).

En comparación tanto a las fotografías de la exposición de “Fotocolectánea” como a las imágenes difundidas a través de los medios de comunicación y de publicidad, yo estoy “seca”. El comentario de la chica me resultó gracioso y era consciente de las connotaciones que mi delgadez podía tener para ella. Le respondí que sí, que estaba “seca”, pero que no se creyera que era anoréxica o algo así, que lo mío era genético, de constitución. Dijo que ya se veía. Se trata de comentarios anecdóticos, pero que denotan interés y proporcionan una excusa para el intercambio a un nivel más personal. Sé que soy objeto de su mirada escrutadora y que la información visual es un elemento más con el que conforman su juicio sobre mí. De algún modo, actúo en consecuencia, e intento seducir. ¿Pero en qué sentido?

En este punto es interesante revisar la introducción de *Masquerade and identity*, de Efrat Tseëlon, (2003). Esta autora expone que las taxonomías y tipologías de la diferencia entre las gentes, los animales y las plantas son producto del ansia moderna por la ambigüedad y ya estaban presentes en los científicos del siglo XVIII. Poco a poco, se fue creando una fantasía de la diferencia (corporal, moral y espiritual) que establecía barreras nítidas. Estas categorizaciones no eran en ningún caso neutrales ni inocentes, pues como Efrat Tseëlon (2003) explica, por ejemplo, la idea de la raza fue creada en el siglo XIX para fundamentar diferencias étnicas desde el campo de la biología, y justificar así diferencias esenciales de clase social en Europa. Los discursos científicos fueron reconstruidos para legitimar las asumidas categorías de diferencia (que eran diferencias de poder social) junto con la línea biológica y asentarlas en el cuerpo (Efrat Tseëlon, 2003: 6). Estas tesis esencialistas de las categorías identitarias han sido criticadas desde perspectivas feministas, psicoanalíticas, postcoloniales y queer, que han defendido una identidad fragmentada entendida como ficción (re)construida y mutante. La mascarada es un concepto y una práctica que desmonta y perturba la fantasía de una identidad coherente, reemplazando la claridad y la verdad con la ambivalencia, la contaminación, y el juego. Escondiendo y mostrando, tiene una función crítica sobre el sujeto, que se construye en la medida en que participa de un

entramado de máscaras con los otros, en un ejercicio que perpetúa la transacción y el constante cambio, a través de cada contingencia y encuentro.

“Fundamentally dialectical, masking is used here as both a "technology of identity" and as means of interrogating it; the tool for self-definition and deconstruction. As a means for self-definition, it constructs, represents, conceals, reveals, protests, protects, highlights, transforms, defends, gives licence to, empowers, suppresses and liberates. It provides a hiding place for the enactment of desired scripts, dreamed of scripts, feared scripts, forbidden scripts. It provides different stages to enact other possibilities –those that escape the narrow, rigidly defined roles we conventionally inhabit. As a means of deconstruction, the mask is a moment of reflexivity. It is the quintessential postmodern device for destabilising categories, questioning, defying overdetermined images, problematising certainties, subverting established meanings, exposing the seams of crafted facades and the rules of narrative, the practices of ritual, the mechanics of the act, the stylised elements of the performance.” (Tseëlon, 2003:10).

“La seducción consiste en que la gente desee lo que tu deseas sin que se lo hayas pedido. Se trata de una transferencia del deseo.” (Thomas Krens, ahora exdirector del Guggenheim, en 1996. Citado en Zulaika, 1997: 11).

Cuando me relaciono con los alumnos soy consciente de este carácter múltiple y fragmentario de la identidad, y juego con él para mostrar la que creo que, para ellos, es mi mejor cara... escondiendo las otras que considero podrían resultarles menos “interesantes”. Si encuentran puntos de conexión conmigo podremos establecer una mejor relación pedagógica y trabajar juntos en un proyecto sentido como común y compartido. Los ejemplos de este baile carnavalesco se dan a diario. Por ejemplo, un día que estaban formando filas en el patio, una chica se me acercó. Para darle conversación le hablé del *piercing* que tenía en la boca y le conté que yo había llevado uno en la nariz. Cuando estaba a punto de decir que en realidad me lo quería hacer en la ceja pero que mis padres no habían dejado – como para establecer cierta complicidad y empatía –, ella se lanzó a exclamar que su madre antes llevaba por todas partes, que eran súper chulos, pero que se tuvo que quitar unos cuantos por el embarazo... Al oír eso pensé que menos mal que no había dicho nada, porque hubiese quedado muy mal decir que a mí no me dejaban si su madre llevaba tantos.

Otro día, ya en la salida, uno de los chicos se me acercó y me dijo que tenía los mismos zapatos que yo. Me preguntó mi edad (que acertó) y si era del barrio. Le respondí que no, pero que estudié en el instituto Aurora Picornell. Su cara se puso seria; ese instituto es “chungo” y haber estudiado allí le confiere a una cierto respeto, supongo. También me preguntó cómo nos íbamos Sebastià y yo del colegio, a lo que respondí que en autobús. Me preguntó mucho por Sebastià; quería saber dónde estaba y si estaba al corriente de lo que estamos haciendo: a juzgar por sus preguntas, me daba la impresión de que el niño creía que nosotros no habíamos salido del centro de la ciudad en nuestra vida y que debíamos de venir a la escuela en taxi...

Estigmas: sobre la imagen del barrio y del colegio

El barrio de la Soledat de Palma está mal visto, y también los alumnos de su colegio público. Prueba de ello son una serie de acontecimientos que ocurrieron en torno a la utilización de noticias de prensa alrededor de la zona, para la fase de la investigación sobre el barrio. Cuando preparábamos los materiales para la visita a la escuela en la que expondríamos “Cartografiem-nos” a los estudiantes, estuvimos discutiendo qué ejemplos de noticias sobre la Soledat teníamos que llevarles. Al final elegimos dos, la primera sobre la construcción de una plaza en lo que antes era una antigua fabrica, la segunda en torno al equipo de fútbol femenino del barrio, que por lo visto es muy bueno. Esta elección era totalmente intencionada; eran las dos únicas noticias positivas que habíamos encontrado (todas las demás hablaban de peleas, muertes, drogas, detenciones, etc.). No queríamos potenciar aún más la *estigmatización*, evidenciando su mala prensa. Éramos conscientes de lo que Zulma Caballero expone:

“Según Bhabha existe un racismo de las estadísticas, documentos y periódicos, destinado a las identidades no hegemónicas. Ante la perplejidad de la historia en el tiempo de la migración, cuando se debe ser protagonista de este acto diseminativo, como dice Bhabha, y frente a los jirones, remiendos y harapos de la vida diaria, creo yo, siguiendo al autor, que la escuela también es una "zona de control o de abandono, de recuerdo y de olvido, de imposición o de dependencia, de exclusividad o de intercambio". En el aula multicultural como frontera habitada, los niños extranjeros viven en los márgenes de la experiencia contemporánea de la sociedad.” (Caballero: 2010: 180).

Primero estuvimos con los grupos de sexto curso. Cuando hablamos de las herramientas que les íbamos a dar para realizar la investigación y llegamos a las noticias hubo un comentario sarcástico, como de despecho, por parte de Ester: “sí, sí que salimos en los periódicos, sí, como hoy mismo”. Y es que había salido en el Última Hora que los autores – jóvenes – de una brutal paliza se habían entregado finalmente a la policía. En el comentario de la maestra había cierto desdén, un tono de reproche, como diciendo: “oye, el barrio es escoria y ellos también lo son”. Parecía que la maestra era la primera en no dar un duro por los estudiantes, algo que me recuerda a lo que Sandra Carli apunta, y es que “la relación de los niños con la institución escolar ha estado marcada por el mismo abandono que otras instituciones – incluso esa misma escuela – arrojan sobre las figuras de sus padres. Seguramente hubo quienes creyeron que estos niños no iban a aprender, y estos niños fracasaron” (Carli, 1999: 143).

Después de estar con los sextos nos fuimos con los quintos. Estábamos esperando a que nos llamasen para entrar, cuando salió un niño diciendo “¡ya están aquí!”. Entramos, el estudiante nos enseñó entusiasmado una noticia del periódico para que viésemos que habían trabajado. Pronto supimos que se llamaba Samuel, y enseguida entendimos que era el chico con problemas psiquiátricos del que nos habían hablado en la reunión con las maestras. Afirmaba, orgulloso, y con toda la naturalidad, que él conocía al chico que había sido acuchillado. A mí esto me desconcertó. ¡Tanto discernir sobre qué noticias sería adecuado comentar el primer día con los estudiantes para esto! Sin saberlo, Samuel nos estaba restregando por la cara nuestros prejuicios acerca de los estudiantes y nuestras dubitaciones sobre lo que era posible y recomendable hablar (o no) con ellos. En el fondo, el tan fresco comportamiento del estudiante nos obligaba a confrontar nuestro miedo al conflicto. Precisamente, aquello que queríamos rehuir, es lo que Elizabeth Ellsworth (2005) defiende como finalidad última de la educación:

“Democracy, Phillips reminds us, requires conflict. It would only make sense that the teacher’s job would include finding ways of sustaining the conflict that democracy requires. It would only make sense that teachers would find ways of making classrooms and other places of learning points of rendezvous and envelopes of passage for the difficult, uncomfortable, sometimes dangerous conflicts engendered when conflict is refused and suppressed elsewhere.

What is the place of the teacher to the time and space of the learning self? It is to be in the place of pedagogy’s continuous emergence, a “zone of historical indetermination”

that allows for surprising and audacious experiences of the learning self. Audacious learning selves in the making will risk relationality with the social body that surrounds them, but only if their emergence is met by a particular look on the teacher's face: the look of a teacher in the midst of the experience of her own learning self in the making.” (Ellsworth, 2005: 175).

Volviendo sobre la mala imagen de la Soledad y sus habitantes, ésta no era conocida únicamente por nosotros y las maestras, sino también por el resto de la sociedad mallorquina. Esa mala imagen afectaba a los estudiantes siempre que salían fuera del colegio y más allá de su barrio, y pude percibir su peso el día que vinieron a visitar el museo. Después del descanso para desayunar, fui a buscarlos a fuera para retomar el taller y me encontré con Xavier, de seguridad, con otro trabajador. A Xavier ya le había oído varios comentarios racistas respecto de los niños, algunos como “en este colegio no ves según qué, aquí todos son de raza aria”. Cuando salí le escuché comentar algo acerca del grupo y de su mal comportamiento, pues les había tenido que llamar la atención a dos o tres porque estaban tocando una escultura. Pensé que exageraba, ya que eso de tocar las obras del patio lo hacen siempre todos, incluidos los de “raza aria”, como dice Xavier. Me había perdido lo que había pasado pero cuando me dirigí a las maestras enseguida comprendí que algo había ocurrido. Se me disculparon, dijeron que los estudiantes tenían mala conducta, pero que si tuvieran que dejar en la escuela aquellos que no se comportaban como es debido, seguramente no llegarían a traer ni un solo grupo..., que algunos sabían jugar pero otros no y, claro, siempre se acababan excediendo y convirtiendo el juego en algo conflictivo... Les dije que no pasaba nada, que todos tocaban las obras, que se estaban portando muy bien y que había visto cosas mucho peores, que ni se lo imaginaban.

Luego, por la tarde, en las oficinas, comentamos lo ocurrido y compartí mi sensación de que había un cierto sentimiento entre las profesoras de inferioridad de sus alumnos; era como si fuesen tan sensibles a la mala imagen que se tiene de estos chicos y chicas que no les pudieran tolerar lo más mínimo y en seguida se avergonzaban de pequeñas cosas como las que hoy habían ocurrido. Daba la sensación de que habían llegado a ver monstruos donde no los había, aunque estaba claro que no por ello estaban menos comprometidas con su trabajo; todo lo contrario. Como sostiene Sandra Carli (1999: 30), la infancia es una construcción social que actualmente habla más de quien mira que de aquel que es mirado. La reacción del personal de seguridad del museo y de

las maestras es sintomática de una caracterización del alumnado del CP La Soledad como conflictivo y problemático, algo que coincide con la tesis de la autora de que la visión de la naturaleza maligna del niño se acentúa en el caso de los pobres y los marginales (Carli, 1999:30).

La mirada hacia el Otro en general y hacia estos estudiantes en particular está plagada de estereotipos, y la forma de intentar entender a los estudiantes fue algo que me hizo sentir incómoda a lo largo de todo el proyecto. A este respecto, es significativa una reunión que tuvimos con las maestras a los inicios del programa, cuando los grupos ya habían terminado la investigación sobre el barrio y tenían que venir al museo. Fuimos al colegio para comentarles lo que pensábamos del material que habían generado y de cómo podríamos hablarlo con los estudiantes cuando viniesen al museo, en la última parte del taller. Les mostramos un *power point* que estábamos haciendo en el que todos los materiales recolectados (entrevistas, fotos, objetos y noticias) se presentaban ordenados por las tres líneas de trabajo a proponer. Dijimos que el año pasado esto había funcionado mucho porque a los chavales les impresionaba ver en pantalla grande el trabajo que habían hecho y, además, de este modo quedaba claro que nosotros habíamos estudiado sus materiales detenidamente, y que nos los tomábamos en serio. A las profesoras les pareció muy buena idea y enseguida encendieron el ordenador, nos colocamos, y empecé a pasar diapositivas. Les repetí que este montaje era muy subjetivo, que los fragmentos extraídos de las entrevistas podrían haber sido otros, que si consideraban que convendría realizar algún cambio no dudasen en decirlo y que lo haríamos. A parte de nuestro propósito de mostrarles las líneas de trabajo que según nosotros se perfilaban a través de la investigación realizada por los estudiantes, visionar con ellas el *power point* fue muy bien porque éste funcionó como un catalizador de comentarios y relatos acerca de los chicos y chicas. Puesto que quiero respetar al máximo sus comentarios, remito directamente el fragmento de mis notas de campo donde anoté lo acontecido aquel día.

“A partir de una cita de la entrevista a Zoraida Vargas, María ha contado que esta chica tenía toda una historia detrás, que el otro día se había personado en clase y le había dicho que, "profe, es que hoy no sé ni cómo he podido venir a clase, ayer me fui a dormir a las cinco de la mañana y me he levantado a las ocho, porque estamos de boda". La maestra nos dice que la chica le contó que las bodas gitanas duran tres días, y que su tía le había comprado tres vestidos de cola larga, con tres flores, cada una del

color a conjunto con cada vestido. Cuando ella le dijo que cuánto dinero se había gastado su tía con ella la niña le respondió que sí, que había comprado los vestidos de toda la familia y los había invitado a todos a comer al Tai Tai, que su tía es rica porque vende drogas. [El Tai Tai, me enteré por la noche comentando con unas amigas, es un restaurante en el Arenal – zona muy turística – donde se celebran bodas gitanas].

Empezamos a hablar de la cultura gitana y las maestras siguen contando historias. Recuerdan que en una ocasión un chico había exclamado que venía de pasar la noche en el cuartelillo porque había ido a buscar azulejos a una obra, – un amigo de su padre se lo había dicho –, pero se había personado la policía y se los había llevado a todos a comisaría. También mencionan que otro estudiante había avisado a Ester que no sabía si podría hacer los deberes porque tenía que "cementar" su habitación con unos sacos que había cogido de una obra...

Y más relatos. Ester cuenta que son muy buenos chicos, lo que pasa es que tienen otra concepción de la vida, otra moral. Hace unos años una alumna le dijo que si alguna vez tenía problemas económicos que se lo dijera, que ella la apreciaba mucho y no quería que sufriera, que sabía en qué baldosa sus padres tenían el dinero escondido y que ella lo cogía a escondidas, se lo dejaba, y ya cuando pudiera se lo devolvía. También nos habla de un alumno fanático de la religión del culto que le dijo que ella era muy buena y sabía mucho pero que iba por el camino de la perdición, que era un alma perdida. Le dijo que le pasaría un vídeo y que si al verlo se le movía algo en el estómago que, entonces, se lo dijera, y él le enseñaría.

La verdad es que estas historias son entrañables. Realmente me hacen darme cuenta de las personas con las que estoy trabajando y ser consciente de que tienen una forma totalmente distinta de vivir, pensar y sentir. Yo nunca robé a nadie, pero tampoco nunca me preocupé tanto por mis maestras. Otra cosa curiosa es que por lo visto tienen las elecciones muy presentes. Preguntan a las profesoras a quién van a votar y les dicen que tienen que votar al PSOE, porque Rajoy ha dicho que va a sacar a los inmigrantes y Zapatero les promete cuatrocientos euros. Ester les dice que ellos son legales, que eso no les afectará, a lo que le responden que da lo mismo, que eso va para los que vengan..." (Notas de campo, 2007-08).

Como reflejé en las notas de campo, aquellas historias improvisadas espontáneamente al ritmo de las diapositivas que íbamos pasando sobre la investigación del barrio capturaban mi curiosidad, me intrigaban. Esos relatos me permitían acceder a información sobre los alumnos que tenía en el aula a la vez que conocer el tipo de relación que éstos tenían con sus maestras. No obstante, en el proceso de esta tesis he conocido las ideas de Bhabha (2006) sobre los estereotipos y no puedo sino adoptar una postura más crítica respecto de lo que ocurrió aquella tarde, (pero que siempre estaba en el ambiente). Aquellas historias eran exóticas, graciosas, entrañables, pero también perfilaban a los gitanos como vividores, gente al margen de lo legal y, quién sabe, incluso peligrosa. Se correspondían, por tanto, con la tesis de Vallespir (1997) de que el colectivo gitano es el peor valorado en Mallorca.

Bhabha (2006) expone que el estereotipo es una imagen del otro que se asienta sobre la ambigüedad, y que es limitada cuando quien produce el discurso no es consciente del lugar desde donde habla. El estereotipo ejerce siempre, inevitablemente, cierta violencia sobre su objeto, pues: *“it is an arrested, fixated form of representation that, in denying the play of difference (which the negation of the Other permits), constitutes a problem for the representation of the subject in signification of psychic and social relations.”* (Bhabha, 2006: 107). El estereotipo nunca es una imagen inocente, ya que naturaliza diferencias que han sido construidas social, política e históricamente, con propósitos concretos. Más allá de la imagen positiva o negativa que se crea del Otro, lo que hay que preguntarse es qué es lo que produce el estereotipo, cuál es la finalidad de ese instrumento del discurso colonizador. Pero lo que me ha interesado más del argumento de Bhabha (pues me implica de forma directa) es que el estereotipo permite conocer al otro, pero siempre – necesariamente – injustamente, mediante un juego de conocimiento/repudio, ausencia/presencia. ¿Era ésa la causa de que cuando escuchaba las historias sobre Zoraida Vargas y los demás fuera partícipe y expectante a la vez que, de algún modo, intuyese que aquello no era del todo “correcto”? Yo misma he hecho comentarios sobre los estudiantes relativos a actitudes o acciones que me resultan graciosas o exóticas, y en cada ocasión se ha apoderado de mí un sentimiento de que aquello no era justo... Lo que a mí me llamaba la atención sobre aquel sujeto a lo mejor a él le ofendería... Pero por otro lado, ¿cómo puedo relacionarme con la alteridad si no es desde el reconocimiento de aquellas características de la misma que, por diferentes, me resultan llamativas, (y que hablan también de aquello a lo que yo no pertenezco)?

Divergencias múltiples

La diferencia cultural no media sólo nuestra relación con los estudiantes sino con todos los agentes participantes en el programa. Algo representativo al respecto es lo que sucedió en el proyecto con el CP La Soledat cuando entablamos relación con los vecinos para exponer los trabajos artísticos en el local de su asociación. Aina y Eva gestionaban todo el tema y la mañana siguiente de haber visitado por primera vez la asociación nos contaron a Sebastià y a mi cómo había ido la primera toma de contacto. Estaban muy satisfechas, pues por lo visto esta gente tenía muy buena disposición para colaborar; nos querían prestar todos los aparatos tecnológicos (televisión, impresora, ordenador, etc.). Asimismo, Aina y Eva resaltaron la diferencia entre los criterios de la gente de la asociación y los nuestros en materia expositiva, pues les habían mostrado las salas que según ellos nos irían mejor para exponer, mientras que ellas las consideraban las más horrosas. Se ve que incluso les querían dejar las cortinas que ellos usaban para las muestras de los cursos de pintura que se hacían en la asociación, rosas y azules, muy feas. Al final se ve que Aina y Eva habían conseguido un espacio que estaba bien. Aina también comentó que los vecinos se les habían quejado del poco dinero que recibían del Ayuntamiento, a pesar de las muchas actividades que realizaban en la asociación. Le había dado la impresión de que, indirectamente, estaban sugiriendo que estaría bien recibir una remuneración por prestarnos su local. Como a ella estas cosas le afectan, no pudo más que ofrecer una visita gratis al museo, a lo que recibió un no rotundo, expresado mediante un “yo ya he estado allí, gracias”. Por lo visto se notaba a años luz que a esta gente no le gusta el arte contemporáneo... la situación no dejaba de ser divertida.

El primer día que fui a la asociación no me llevé una buena impresión. Estaba abierto, ya que había señoras tejiendo. Sebastià y yo descargamos los materiales mientras Eva iba a buscar las llaves a casa del presidente. El local era cutre; muebles antiguos, suciedad, paredes por pintar... El espacio de que disponíamos para exponer era malo, pues la distribución de la sala y las columnas dificultaban la exposición de las piezas. No obstante, esta gente ya había hecho demasiado cediéndonos lo que tenía, y estábamos muy agradecidos. Aina estaba preocupada, desde su posición de jefa de departamento, por la reacción de Cristina, ya que creíamos que no le iba a gustar. A mí, desde mi rol de educadora eximida de cualquier responsabilidad, esto me era indiferente. Respondí que eso me daba igual; si la idea era exponer en el barrio no se

podía esperar un resultado “profesional” desde la óptica de un conservador de museos. Era ridículo. Si ése era su criterio para juzgar nuestro trabajo, en este contexto yo no iba a considerar relevante su parecer.

En este episodio puede verse la diferencia de juicios sobre qué constituye un buen espacio expositivo. En contraposición al gusto de la asociación por cortinas coloridas y espacios con recovecos, nuestra profesión nos inclina por la estética aséptica del cubo blanco, tan característica del mundo del arte moderno (O’Doherty, 1999). De hecho, ésta es tan propia de la esfera artística que no halla quien le corresponda fuera de su mismo ámbito, más allá de sus netos y demarcados límites. Las distintas posiciones del departamento y los vecinos también marcan nuestras respectivas agendas acerca de qué queremos obtener de nuestra común colaboración, y dificultan encontrar espacios de beneficio mutuo. A cambio de la cesión del local Aina ofrece acceso a la “alta cultura”, pero eso a la gente de la asociación no le interesa en absoluto. Por otro lado, nuestro gusto por la caja blanca es compartido con la dirección del museo, aunque la conciencia del departamento de que estamos actuando fuera del mundo del arte, en el barrio y en el ámbito de lo social, nos lleva a relativizar la importancia o jurisprudencia de nuestro juicio estético y a primar la viabilidad de la exposición sobre cualquier criterio de “calidad” procedente del mundo del arte.

Otro día que también fue especialmente significativo en relación con la cuestión de la diferencia cultural (y social) entre los distintos implicados en el proyecto fue la sesión que tuvimos en el auditorio del museo con el grupo del *Lycée Français*. Habíamos planteado este espacio para comentar la investigación de los estudiantes sobre el barrio como una oportunidad para romper algunos de los prejuicios que habíamos detectado tras examinar el material que las clases habían generado. Uno de los más importantes era que el pasado del barrio era glorioso mientras que todo lo que tenía que ver con el presente significaba empeoramiento, degradación. Llegados a cierto punto, tratamos esto en relación con la construcción, a los edificios nuevos y los antiguos.

Una niña dijo que cuando entrevistaron al señor Kerrigan éste habló del pasado como algo glorioso y puso énfasis en que los edificios del presente eran algo malo, porque tapaban las vistas, entre otras cosas. Se ve que ella se sintió mal porque resultaba que vivía en uno de esos edificios nuevos que a él le tapaban la vista. Entonces pensó: “¿y yo donde me voy a vivir?” Conectamos esto con lo que habíamos explicado antes de que la arquitectura racionalista se hizo para que pudiese vivir más gente y mejor. Ella

estaba un poco avergonzada antes de hablar de ello en el auditorio; de hecho había sido Antoine quien la había animado a intervenir en voz alta. Pensé que al menos estábamos consiguiendo conectar las problemáticas que se abordaban en el proyecto con sus propias vidas... Acto seguido, una madre que había ido con el grupo para ayudar a los maestros nos explicó que los edificios nuevos se hicieron para que en ellos viviesen los marineros. Dijo que ella vivía en uno de los pisos que aparecían en la fotografía que estaba en la pantalla y que éste no estaba tan mal; tenía mejor estado que muchas de las casas antiguas sin reformar que había en el mismo barrio. Es curioso que, a la vez que contó esto, también comentó que se había asustado una vez que estaban construyendo enfrente de su casa, pues creía que le iban a tapar la vista. ¡Menos mal de la ley que prohíbe alzar edificios de más de cuatro pisos! Y yo pensé, ¡y entonces cómo quedamos! Está bien porque la complejidad y las contradicciones quedaban al aire, pero bien visibles.

El mismo día, hubo otro momento de tensión a raíz de un comentario que Annette hizo en relación con unas fotografías que estábamos viendo. La niña dijo que ella no era ni de Mallorca ni de España, que ella era extranjera (a pesar de haber nacido en Mallorca). Antoine le dijo “pero tu vives aquí”, a lo que ella reiteró “pero soy extranjera”. Le pregunté si los hombres que tenían comercios en la Avenida Joan Miró también eran extranjeros, y su reacción fue callar durante unos segundos, para después afirmar que no, que esa gente era de Marruecos y sitios así... Le había preguntado con mala baba, para que se evidenciase la distinción que ella estaba estableciendo implícitamente entre inmigrantes y extranjeros. No obstante, cuando respondió, sus palabras tenían tanta fuerza que no quise seguir ahondando en el tema; había quedado suficientemente claro lo que ella pensaba y yo me sentía con cierta superioridad por haberla puesto entre la espada en la pared. Además, de seguir hablando del tema, se hubiese evidenciado mi disconformidad con el racismo que estaba en el aire, y me pareció un poco peliagudo. Antoine tampoco parecía sentirse muy cómodo con el tono que estaba cobrando la conversación.

El comentario de Annette ponía sobre la mesa la distinción que se hace en Baleares entre inmigrantes y extranjeros. Como Miranda (2001) señala, en Mallorca el conjunto de inmigrantes se divide en diversas categorías sociales, distinguiéndose entre *forasters*, *catalans*, *estrangers*, y *immigrants*:

“Los *forasters*, son el colectivo formado por los inmigrantes españoles castellanohablantes. Los *catalans*, están formados, naturalmente, por los catalanoparlantes procedentes de Cataluña. Los *estrangers*, son los ciudadanos procedentes, sobre todo, de Europa occidental y que supuestamente son el colectivo llegado a Mallorca con mayor nivel económico. En el escalafón social considerado más bajo se encuentran los *immigrants* procedentes de países considerados pobres. La clasificación social de los inmigrantes (término utilizado aquí e su acepción general refiriéndose al colectivo instalado en la isla y procedente de otros lugares diferentes a las Islas Baleares) es fundamentalmente ideológica, puesto que el establecimiento de categorías implica valoraciones diferentes en el comportamiento de cada individuo llegado y afincado en la isla.” (Miranda, 2001: 27).

Bell Hooks (2000) reafirma la tesis de Miranda (2001) de que las categorizaciones de los inmigrantes y otros colectivos sociales son siempre ideológicas, pues en su texto “*Solidarity with the Poor*” (Hooks, 2000) muestra cómo en Norte América se fue configurando un discurso en torno a los pobres en la medida en que su número crecía.

“By the end of the sixties, after civil rights and black power struggle had gained for black folks more rights within the existing unequal social structure, everyone knew better. Legalized desegregation and anti-discrimination laws did not create the utopian work world of endless opportunity. While more black people entered the workforce and were able to garner fairer wages than in the past, a huge mass of black people without appropriate education and skills lingered on the bottom. State aid administered to women with children and the elderly provided meager resources. But the vast majority of unemployed poorly educated black males had no strategies to improve their chances of employment. As more and more black people entered the ranks of the poor, as being on welfare became more an accepted norm and it was no longer deemed shameful to have children outside marriage, overall attitudes toward the poor began to change in our society. The poor were represented as predatory by the government, as wanting handouts rather than jobs. The poor were seen as using the resources of the more affluent to sustain their laziness and unproductive lifestyles. Negative stereotypes about the poor were deliberately evoked by politicians to diminish commitments to social welfare, and the accountability of the privileged was no longer expressed primarily in closed settings where public policy was formed and aid distributed; they were expressed through mass media. By the early seventies, the entire nation was being socialized via mass media to see the poor as parasites and predators whose ongoing

need would make it impossible for anyone to have a good life. Hence it was deemed crucial for the survival of privileged classes to turn their backs on the poor.” (Hooks, 2000: 123).

Las categorizaciones sociales de colectivos son a menudo injustas, como ha demostrado Chandra Tapalde Mohanty en “*Feminist encounters: locating the politics of experience*” (1995). En este texto la autora critica la producción académica feminista que ha reducido la experiencia de las mujeres del tercer mundo a una categoría estanca y homogeneizadora que no atiende a su diversidad y que, por consiguiente, es ineficaz para contribuir a la lucha política por la superación de las desigualdades.

Pero volviendo al caso. Aunque suene antiprofesional, debo admitir que no tenía ninguna simpatía por Annette, y creo que se me notaba. Esta niña era muy problemática en el sentido de que en lo que llevábamos de taller ya se había peleado como tres veces con otras compañeras. La conocíamos de antes porque venía a los talleres familiares con su mamá francesa y sus amigos franceses. Además de que estaba muy malcriada y de que siempre quería llamar la atención – el día que fuimos al aula se esforzó varias veces en demostrar públicamente que nos conocía del museo –, ella y toda a su familia iban con ese aire de superioridad tan propio de los extranjeros, que ostentan ser de un afuera que creen mejor y cuya identidad consideran es diametralmente opuesta a la de ser “inmigrante”. Como explica Salvà (2002), la inmigración a la que Annette pertenece es aquella que se produjo a partir de los años 90, cuando el tipo de gente que venía a la isla se empezó a diversificar, y a los europeos retirados y pensionistas se le añadieron los europeos que venían a trabajar, así como también se aceleró la llegada de inmigrantes originarios mayoritariamente de los continentes africano, latinoamericano y asiático. Respecto de los inmigrantes europeos, este autor subraya su tendencia a superar el sentimiento de desubicación mediante el establecimiento de redes sociales que no contribuyen demasiado a propiciar su integración. No obstante, Salvà puntualiza que los inmigrantes europeos de tipo laboral y que se afincan de forma permanente muestran una mayor predisposición a “mezclarse” con los locales.

Sea como fuere, el caso es que suele haber una desconexión grande de los inmigrantes europeos afincados en la isla de forma permanente – grupo al que Annette pertenece –, y la sociedad mallorquina. Prueba de ello es cómo están montadas las escuelas extranjeras en Mallorca. Tal y como apunta Vallespir (1997), la dinámica

general en las mismas es no preocuparse por la integración de sus estudiantes en la isla, lo que se hace palpable a través de sus políticas, desde lo tocante al tema lingüístico, pasando por la relación con la cultura local, las políticas de contratación del profesorado, y el porcentaje del alumnado en términos de su procedencia.

Referente al tema de la lengua, éste fue problemático durante todo el programa con este colegio, y se hizo patente cuando tuvimos que decidir el idioma en el que estarían escritos los lemas de los pósteres de las paradas del bus en el proyecto *El Terreno Escondido*⁹⁷. Estábamos pensando las frases cuando una alumna dijo que había que tener en cuenta la cuestión del idioma, porque si lo poníamos en castellano o en catalán los turistas no lo iban a entender... Hablamos de la posibilidad de ponerlo en varios... pero no me quería mojar. Entonces les sugerí que esperásemos a que viniese Antoine para preguntarle. Cuando el profesor hubo llegado, expuso que él creía que esto no lo hacían para los turistas sino para la gente de Palma, que estábamos en España y que el idioma tenía que ser castellano o catalán... La cosa estaba complicada y les propuse la opción de ponerlo en una sola lengua en el cartel y luego en la exposición traducirlo todo en las cartelas... Antoine dijo que le parecía bien que fuera en castellano y que luego se tradujera al catalán, inglés y francés. Quedamos así, pero me preguntaba qué pensaría Aina al respecto..., y como sospechaba, no le gustó. Para ella también había que tener en cuenta la política lingüística del museo, y ésta era utilizar el catalán. Finalmente, como los carteles iban a ir en caballetes, uno en cada una de sus caras, resolvimos que en todos los soportes se colgaría un póster en catalán y otro en castellano... y que en las cartelas las frases se traducirían además al francés y el inglés. La cuestión de la lengua no era trivial. Como sostiene Vivien Burr en *Introducció al construccionisme social* (1996), el lenguaje es lo que proporciona la forma de estructurar nuestra experiencia y nuestra conciencia del mundo. Éste no refleja sino construye la realidad social. Es mediante el lenguaje que construimos los discursos que producen colectivamente una visión del mundo. Al final, en un proyecto que juntaba diversos agentes con bastantes diferencias culturales, la pregunta por el idioma era una pregunta acerca de a quién se dirigía y a quién representaba el proyecto.

⁹⁷ Para ver una descripción detallada de este trabajo ver el anexo, pág. 416.

Negociaciones

Como ha quedado reflejado en el marco teórico, en los inicios de “Cartografiem-nos” me había interesado mucho la noción de Bhabha (2006) de la cultura como un proceso de enunciación, una actividad significadora desarrollada por distintos agentes que conversan desde posiciones situadas y desde su diferencia. Me atraía la idea de que en el proyecto pudiéramos construir un proceso con todos los implicados, donde las decisiones sobre el curso que deberían seguir los acontecimientos fueran tomadas conjuntamente, a partir de la discusión desde nuestras respectivas diferencias. No obstante, este planteamiento ha resultado ser, en la práctica, bastante ingenuo.

A lo largo de las distintas ediciones de “Cartografiem-nos” nos hemos encontrado con innumerables discrepancias con el profesorado, en las cuestiones más diversas. A veces, como en el caso del CP Eugeni López, parecía que no terminábamos de hablar el mismo “lenguaje” con los maestros, y éstos nos proponían esquemas de trabajo desde la interdisciplinaridad, que en lugar de basarse en el cruce de perspectivas para generar conocimiento establecían una categorización de los temas a cubrir desde un enfoque disciplinario. En otras ocasiones, nos preocupaban decisiones más de “gestión”, como cuando en el CP La Soledat había que decidir cuál de las profesoras iría con Aina a hablar del proyecto al congreso *Museus: entre l'educació i la cultura* (abril 2008), organizado por el Museu Marítim de Barcelona. También hemos afrontado sugerencias por parte de las maestras acerca de la temática que deberían tener los proyectos artísticos y cómo realizarlos, las cuales nos han incomodado, pues nos parecía que suponían no dejar que los estudiantes sacasen el trabajo por sí mismos, y además resultaban problemáticas en términos de algunas de las nociones implícitas que había en las mismas. Tal y como escribí en mis notas:

“En algún momento de la discusión, María me llama a acercarme a su lado para comentarme algo en privado (relativamente, porque el estudiante de al lado se está enterando de todo, atendiendo más a nuestra conversación que al diálogo entre Sebastià y el resto del grupo). Me pregunta si el tema también lo eligen ellos, porque entre las maestras un día hablando habían tendido una idea sobre el proyecto a realizar. Cuando oigo esto me quedo patidifusa, pues ese comentario traiciona toda la lógica del proyecto, que creía había quedado clara. Primero quiero asegurarme de no meter la pata, con lo que le pregunto si esto se lo han comentado a Aina el día anterior,

cuando han hablado con ella por teléfono. Cuando compruebo que la respuesta es negativa – ya me lo parecía, pues estoy convencida de que ella les habría quitado la idea de la cabeza y nos lo habría comentado esta mañana –, enseguida veo que debo de ser franca sin ofender ni resultar brusca. Ella empieza a contarme la idea, que consiste en presentar a los alumnos del colegio como una muestra del conjunto del barrio, esto de una forma artística. Quieren trabajar el aspecto multicultural de La Soledad haciendo una foto de los alumnos de la escuela y poniendo las distintas músicas de las diferentes culturas a las que ellos pertenecen.

Es curioso porque, además de no gustarme nada la idea, pretenden trabajar un aspecto sobre el que el departamento estuvimos discutiendo cuando pensábamos en las posibles líneas de trabajo a proponer [este debate interno lo he reflejado en el capítulo anterior. Ver pág. 270]. Creo que esa discusión me ha ayudado a tener una postura clara sobre esta propuesta tan pronto como la he oído, lo que me hubiera podido permitir negociar con propiedad con la maestra sobre la realización de dicha propuesta, en el caso de haber sido necesario. De todos modos, esto no ha pasado porque la cuestión no es si su idea me parece mejor o peor, sino que no son ellas ni nosotros quienes tenemos que decidir el proyecto. Le digo que la idea en principio es que los alumnos sean artífices del proyecto en el mayor grado que sea posible, participando y tomando todas las decisiones. Digo que, precisamente por eso, hemos dilatado tanto todo el proceso de elaboración, análisis y reflexión sobre los materiales generados y hemos dedicado tantas sesiones a decidir el lugar y el tema de trabajo. Digo que no tendría sentido que ahora impusiésemos una línea de trabajo. Digo que nosotros también teníamos temas y lugares preferentes, pensamos en posibles actuaciones artísticas, pero que nunca hemos querido manifestarlas por no imponer la forma de trabajar.

Ella me pregunta si en la fase de creación artística contemplamos que también tengan tanto poder de decisión, a lo que respondo que es evidente que aquí tendremos que orientarlos más. Le digo que, de hecho, lo que pueden hacer es mantener sus ideas y, dependiendo de cómo se vaya concretando todo, apuntarlas si éstas resultan pertinentes, como posibles vías de trabajo a seguir, y por las que ellos podrán optar o no. Me dice que está de acuerdo, que sólo me lo comentaba para saber qué pensábamos al respecto, y parece entender y compartir mis argumentos. Creo que he conseguido lo que quería sin causar ningún conflicto o tensión, lo que ya es mucho. Pero no deja de

sorprenderme ese intervencionismo por su parte, cuando hasta ahora habían tenido una actitud tan abierta.” (Notas de campo, 2007-08).

Quizás, la mayor anti-negociación a la que nos hemos enfrentado fue con el Col·legi El Temple. El problema surgió el día que vinieron a visitar el museo, en el descanso para desayunar. Nos reunimos con la directora y tutora del grupo de sexto para comentarle el tema que ya habíamos perfilado con Toni, pero que teníamos que consultar con ella, para ver si se lo podíamos proponer a los estudiantes en la sesión del auditorio. Eva introdujo la cuestión, dijo que en la investigación generada por los estudiantes la reforma de la façana marítima salía constantemente, pues los estudiantes estaban preocupados por la repercusión que ésta podría tener para la escuela (se rumoreaba que el proyecto de reforma planteaba comerse un trozo del patio del colegio)... De repente todo se volvió tenso. Tina Fiol se puso taxativa, miró hacia abajo y, sin levantar la cabeza, dijo que NO (no dejó a Eva terminar de hablar). Este tema no lo querían trabajar (¿querían o quería?, me preguntaba). “Habían” decidido que querían hacer el tema de la limpieza (sobre el que por entonces solo se había comentado que el barrio estaba sucio que y estaría bien que la gente fuese más limpia). Eva intentó insistir, explicarse; el tema se podía trabajar de muchas formas, estaba la vía crítica pero también quizás había otras más poéticas... NO, NO, NO... no “queremos” trabajar este tema, decía.

A todos nos cayó como un jarro de agua fría en la cabeza. Además, ella debía de haber hablado con Toni Rosselló, porque estaba al corriente de los temas que habían surgido en el trabajo con el grupo de quinto. Eva le preguntó si tenía alguna idea de cómo quería enfocar el proyecto, algún aspecto de especial interés... Seguía sin mirarnos (no lo había hecho en todo el tiempo). NO, NO, NO. Esto demostraba que el único motivo por el que a la directora le interesaba trabajar la limpieza era que éste era el único tema que supuestamente no era conflictivo sino, al contrario, políticamente correcto. Esto era, ya de por sí, preocupante. Además, este bache supuso para nosotros quedar mal con los de quinto curso, a los que ya habíamos empezado a encomendar tareas: ¿cómo íbamos a decirles que lo que habían hecho ya no servía? ¿Qué motivos íbamos a darles cuando nos pidieran explicaciones? En el auditorio tuvimos que improvisar y cambiar nuestro discurso sobre su investigación, conduciendo el material que habían generado hacia el tema de la limpieza, sin que ellos lo notaran (¡no podíamos decirles que su directora había abortado su trabajo!).

En otras ocasiones, las diferencias han aparecido no tanto con el profesorado como en las percepciones que los distintos agentes involucrados en “Cartografiem-nos” teníamos del proyecto. El día que inauguramos en la plaza de Sant Francesc Xavier hubo muchísima gente y un movimiento constante. En uno de estos irs y venires pude ver cómo los de la asociación de vecinos les estaban mostrando a las maestras unos papeles, que luego me enteré que eran demandas judiciales que habían interpuesto a la gente del chiringuito de la plaza. Por lo visto tenían muy malas relaciones con ellos porque los culpaban de ser el foco principal de la degradación del lugar (según la asociación en ese local se juntaban traficantes, drogadictos y gitanos, que se pasaban allá buena parte de la noche y hacían de la plaza un sitio peligroso). La verdad es que habíamos terminado trabajando sobre un espacio muy conflictivo. Bastaba observar a la gente, el espacio y la revista de la asociación para darse cuenta de que tenían una ideología muy marcada por la religión católica y el partido político del PP. Pero como dijo Aina, si queríamos trabajar con el barrio y el barrio era así, pues era lo que había, por mucho que no coincidiéramos con su posición.

Cuando me dí cuenta de lo de las demandas judiciales, nuestra práctica educativa cobró de repente otra dimensión a la que nosotros le habíamos dado, y entendí que debíamos aceptar esa otra dimensión que era paralela a la nuestra, que convivía en el mismo espacio, en aquella plaza. Una vez más, y como he apuntado en el marco teórico, esta situación me remite a la crítica de Jennifer Gore (1993) a las pedagogías que entienden el poder como una posesión. Como hace notar la autora, debemos prestar atención no tanto a quién da el “poder” a quién en pedagogía, sino a las prácticas a través de las cuales éste circula, a las relaciones que la actividad educativa genera. Tras enterarme de lo de la demanda judicial vi que quizás los empoderados no eran los que nosotros pretendíamos ayudar, y que se me habían pasado muchas “relaciones”. El significado que tenía el proyecto “Cartografiem-nos” sobre la plaza de Sant Francesc Xavier no era el mismo para nosotros y para la asociación, y ni tan solo lo habíamos discutido con ellos.

Como sostiene Rodrigo (2010), las prácticas educativas se articulan a través de relaciones de poder, dispositivos de trabajo y mecanismos de producción de conocimiento. El espacio pedagógico se constituye a través de las diferencias entre los múltiples agentes participantes, y son las relaciones que se generan y las negociaciones que se mantienen los verdaderos lugares de la política de la acción educativa, (más allá de discurso o declaración de intenciones alguna, pronunciados en abstracto, antes de

actuar) (Rodrigo, 2010: 4). En vez de entender los conflictos y las divergencias que puedan haber entre los distintos sujetos como algo negativo, Rodrigo se apoya en la noción de Mouffe (1999) de la democracia radical para defender este espacio pedagógico como articulador de diferencias, como juego ininterminable de tensiones, precisamente, como aquello que posibilita la participación plena – no subordinada o fagocitada – de los distintos agentes implicados. Por otro lado, abrazar esta comprensión de lo pedagógico tiene implicaciones de cara a lo que se considera una experiencia educativa exitosa:

“Comprender los fallos, los errores, las turbulencias o las frustraciones como momentos de gran potencial pedagógico/político y como oportunidades de complejizar y desbordar nuestras posiciones, más que momentos a esconder o eludir institucionalmente. Incluir el fallo, la paradoja o la contradicción como elemento pedagógico no es un mero juego retórico, sino que conlleva admitir una mayor complejidad de las situaciones al entender un mayor número de intereses y posicionamientos en el proceso.” (Rodrigo, 2010: 13).

Des- propósitos

A pesar de lo dicho, a menudo, cuando surge el conflicto, en lugar de trabajar a partir de él para encontrar una solución compartida, intentamos evitarlo y seguir adelante. “Cartografiem-nos”, más que actuar como una plataforma para llevar a la práctica un entendimiento de la producción cultural como proceso de enunciación, me ha demostrado la dificultad que hacer esto entraña.

Los des-propósitos con los que lidiamos en nuestras prácticas educativas son de diversa índole, aunque siempre constructivos, por cuanto me sirven para reflexionar sobre mi posicionalidad en el campo, en relación con estudiantes y profesores, y conforme a mis intereses educativos. Como el lector puede que piense, la cuestión de los des- propósitos no es nueva aquí, pues ya he ido colocando algunos en lo que llevo de texto. Por ejemplo, en el capítulo anterior he referido la escena que ocurrió en el auditorio del museo el día que los grupos de quinto del CP La Soledad nos visitaron, cuando sometimos a Zoraida Vargas a una serie de preguntas con el nada reprochable objetivo de “conocerla” y “reconocer” su singularidad, pero generando una especie de

situación de interrogatorio en la que la niña debía de sentirse como en una pecera. Nuestra mirada la exotizaba, ejercía en ella cierta violencia y, por ende, desplazaba a la alumna del lugar que nosotros queríamos que le brindara el proyecto; la capacidad para participar activa y voluntariamente en el mismo desde sus propios intereses. Pero como he mencionado, los des-propósitos a los que nos enfrentamos cuando trabajamos con los demás son inevitablemente, necesariamente, interminables y fruto de diferentes causas.



Figura 36:
Fotografía tomada para el proyecto artístico *La nostra plaça, el nostre art*, donde se muestra la camiseta realizada para la performance *Renova la teva plaça*. Trabajo elaborado en el CP La Soledat.

Ésta es una fotografía que tomamos para enseñar la camiseta que los estudiantes habían realizado para la performance *Renueva tu plaza*. La hicimos para meterla en la maleta que contenía la maqueta de la reforma de la plaza, y que enviaríamos al Ayuntamiento, con tal de que la alcaldesa también tuviera noticia de los demás trabajos artísticos que habíamos realizado en torno a la plaza, (los cuales apoyaban nuestro argumento de su necesidad de reforma). Para elegir al modelo no hubo duda, pues Christian era un chico muy desmotivado al que me había costado mucho implicar en el proyecto y que ahora se mostraba decididísimo a posar con su camiseta. El problema vino para elegir fotógrafo. Todos querían usar la cámara y no tenía criterio para elegir... Aquí cometí el “error”. No me había planteado cómo escogería a quienes vendrían conmigo a trabajar y lo que me salió espontáneamente, con un poco de rencor – debo admitirlo –, fue decir: “me ayudarán los que la otra vez se portaron mejor y trabajaron más. ¿Yésica, quieres hacerlo tu?”

Acto seguido empezaron a protestar y me vino una avalancha de los más conflictivos diciéndome, “eh, yo la otra vez me porté bien y trabajé mucho, ¡¡¡¡escribí todo lo que me dijiste!!!!” Enseguida noté que había hecho lo peor que podía hacer,

pero ya no había vuelta atrás. Reconocí que tenían razón, pero que había que elegir a alguien y el último día Yésica había sido la que se había tenido que afanar a toda prisa para terminar la última transcripción (de otro de los trabajos). De todos modos, sé que lo que hice es injusto y producto de que, en el fondo, me disgustaba que este grupo no estuviera tan implicado como el de quinto y que me protestasen y me ofrecieran resistencia, aunque al final las cosas fuesen saliendo. Supongo que tendría que aprender a controlar más mis emociones, planear mejor este tipo de actuaciones. El hecho es que a veces la situación me puede, me enfado, y me desplazo de “educadora dialógica” a “juez”.

Quizás, la clave para que esto no suceda se halla en Elizabeth Ellsworth (2005). La autora sostiene que la pedagogía puede ser creativa y un espacio de posibilidad cuando la situación de aprendizaje es entendida como un espacio transaccional⁹⁸, entre el “yo” y lo “otro”, fuera de binarismos. Aquí, el “yo” se comprende como algo más allá de la oposición, en su naturaleza dinámica:

“The payoff for thinking of the self in terms of transitional space or field of emergence, rather than as "positioned" in relations of agreement (sameness) or opposition (difference), lies in the fact that change itself can then be seen as something other than opposition. It can be seen as "more or other than negation, deviation, rupture, or subversion" (Massumi, 2002, p. 70). Transitional space, as a field of emergence then, as *relationality*, consists in an interactive openness "to being affected by something new in a way that qualitatively changes its dynamic nature".” (Massumi, 2002, p. 224). (Ellsworth, 2005: 34).

De este modo, para evitar este paso drástico de “educadora dialógica” a “juez”, debería dejar de situarme frontalmente cuando no veo cumplidas mis expectativas y deseos sobre la actitud de los estudiantes para con el proyecto. En lugar de esto, se trataría de ensayar cómo puedo trabajar a partir de lo que el grupo tiene que ofrecerme.

Retornando a los des-propósitos con los que me he encontrado a lo largo de mi experiencia en “Cartografiem-nos”, en otras ocasiones surge un problema relativo a las “practicidades” del proyecto que hace reaparecer un discurso que me había esforzado en contestar, como estrategia para allanar en conflicto. Pienso en lo que ocurrió con el

⁹⁸ La autora toma prestado este término de Winnicott, quien lo acuñó desde su trabajo en psicología. Más tarde el concepto del espacio transaccional será también tratado por autores como Massumi y Kennedy.

trabajo artístico *El Terreno escondido*, con mi grupo del *Lycée Français*. A última hora el Ayuntamiento no nos concedió el permiso para colocar los caballetes a un lado de las paradas del bus de forma permanente. Justo el día que nos disponíamos a instalarlas tenía que decirselo a los estudiantes, y sabía que no les iba a gustar.

Llegué al colegio y me abordó Julia diciéndome: “hoy vamos a colgar los carteles, ¿no?” Respondí que ahora lo hablaríamos, que tenía que explicarles algo... Entré en el aula y le conté a Antoine lo que había. Puso cara de decepción pero lo entendió. Parecía que también pensaba que la decisión del Ayuntamiento era absurda y que la solución que proponíamos (colocar los caballetes igualmente, fotografiar la instalación, retirar los caballetes, y poner las fotografías en la exposición) era la correcta. Le pedí que me dejase un momento para hablar con los chicos. Les conté lo que había sucedido. Las caras de decepción con las que me respondieron son indescriptibles, y me hacían sentir mal. Muy pronto empezaron las réplicas. Que si no hay derecho, que si no lo entendían, que si porqué, que si eso en realidad no molestaba... Dije que, al final y aunque no nos gustase, no se trataba de si los caballetes molestaban o no, sino de lo que consideraba el Ayuntamiento, que es quien tiene el poder de decisión. Dije que, a veces – y esto para mí también era nuevo –, aprender significa conocer quien, cuando y cómo te pone los límites. Además, el proyecto seguía teniendo valor en la medida en que detrás de él, al margen o no de que hubiese sido realizado, se encontraban una serie de experiencias, reflexiones y aprendizajes.

Supongo que Antoine debía estar viendo que mis argumentos les parecían razonables pero no les servían de consuelo, así que intervino de una forma muy cínica. Dijo que tenían que mirar el lado bueno. ¿No estaban tan preocupados porque no les pasara nada a las obras una vez expuestas en la calle? Pues seguro que ahora estarían seguras... Al oír esto estaba entre reír y llorar. ¡Con lo que les habíamos machacado para que superaran esta idea del arte como un objeto precioso cuyo valor es su cualidad objetual...! Ahora resultaba que, por conveniencia, el entendimiento del arte desde los procesos que promueve y las sinergias que fomenta ya no era válido..., y volvíamos a la importancia de preservar nuestros trabajos.

Algunas veces me he sentido descolocada a consecuencia de los comentarios que los estudiantes me han hecho, fruto de su juicio y de su sorpresa al ver que mi forma de actuar no se correspondía con sus expectativas sobre mí. Recuerdo el día que con el CP La Soledad fuimos a entregar la maleta a la alcaldesa. Estábamos en la entrada, esperando a reunirnos todos para poder entrar en el Ayuntamiento. Mientras grababa en

vídeo (para tener un documento de todo el proceso de la acción), una niña – Josefina creo – soltó que si estaba tan guapa con pendientes... Le dije – aún grabando – que eso no tendría que salir en el vídeo... y reímos. A menudo sus comentarios me desplazan del lugar que quiero ocupar a otro bien distinto, el de sus propias percepciones. Al final me estaba riendo de mí misma porque, yo que quería ir de educadora social, veía cómo la afirmación de Josefina me situaba a otro terreno, que tenía más que ver con roles institucionales y reconocimiento profesional.

Pero los estudiantes no son lo único que desmonta la posición que pretendo ocupar y el modo en que me entiendo a mí misma y lo que estoy haciendo; ese poder lo puede ejercer, ya, el mismo contexto donde nos encontramos. Me viene a la mente una escena de la inauguración en el museo del proyecto con el colegio francés. Todos habían venido acicalados, con sus mejores galas. Estábamos aún en el patio del museo y vino Julia con el zapato medio fuera a pedirme una tirita. Fui a cogerla a recepción y volví para ponérsela, sin más. No obstante, una acción tan natural se veía transformada por la presencia del cónsul de Francia y de la Regidora d'Educació Maribel González; en ese contexto, hasta algo tan espontáneo y normal parecía un gesto para quedar bien respecto a ellos, como para que se diesen cuenta de que cuidamos a los niños. Sea lo que sea, aquel día todo cobraba una pátina de extrañeza y de pose que de otro modo no hubiese aparecido... Había que quedar bien; las primeras preocupaciones cuando venía la gente importante era a qué hora entrábamos a la exposición, qué niños explicarían las obras de la forma más atractiva, y que todo el mundo conociese a todo el mundo a quien tuviese que conocer. Me puse aún de más mal humor.

Cuando empecé a plantear esta tesis sobre “Cartografiem-nos” me propuse investigar este programa educativo como un espacio en el que tanto yo como los estudiantes podíamos ser sujetos más allá de las identidades que se nos habían asignado institucionalmente, ya fuese como educadora de museo o como alumno de una escuela. Quería contemplar “Cartografiem-nos” como un espacio donde nuestra agencia era posible y donde podíamos construirnos y relacionarnos de otra manera. De aquí que en el marco teórico haya abordado la noción de performatividad, empezando por Judith Butler (2004) y su entendimiento de que la subjetivación y la apropiación son dos caras de la misma moneda (del mismo sujeto), pasando por la teoría *queer*, donde el sujeto es conceptualizado como ente inestable y en reinención constante, hasta llegar a Alexander (2006). Éste sostiene que nuestra identidad es fragmentaria y plural, constituida por tensiones y fricciones que son productivas en lugar de limitadoras. La

noción de la performatividad de este autor me hizo ver que hasta entonces había entendido mi rol como educadora desde una posición estática y que debía empezar a intentar comprender que nuestra actuación en el campo es enactiva, prestando atención a cómo el modo en que interactuaba con los otros sujetos construía la situación. Aunque la cosa no termina aquí.

Como queda reflejado en el marco teórico, ya bastante avanzado el proceso de escritura de la tesis, la lectura de Mieke Bal (2002) me hizo ver que Alexander (2006) contemplaba la actuación de los sujetos en el campo como algo intencional, y que esto era problemático. La autora me llevó a dudar del poder “agente” de nuestro quehacer para centrarme en su carácter intersubjetivo y relacional. Esto ocurrió más o menos paralelamente al análisis que hacía de las notas de campo para este capítulo y seguramente influyó más que un poco en el tipo de reflexión que empecé a articular. Revisando mis notas de campo he podido comprobar la fuerza que tienen el contexto de actuación y las interacciones con los demás en el tipo de viraje que toman nuestras prácticas educativas, más allá de nuestros propósitos, más allá de nuestros objetivos (algunas veces incluso entrando en contradicción con los mismos). Como he intentado reflejar, los problemas me re-sitúan, el contexto de actuación re-significa mis acciones, los estudiantes me des-colocan, y yo misma me sorprendo, más allá de mi racionalidad. En el próximo capítulo me propongo tratar en detalle mis saberes y aprendizajes como educadora en un proyecto que es siempre cambiante e impredecible.

IX- SABERES Y APRENDIZAJES EN MI CONSTRUCCIÓN COMO EDUCADORA

En este capítulo abordaré los saberes y aprendizajes que han tenido lugar a lo largo de mi experiencia como educadora en el programa “Cartografiem-nos”. Para mí, esta cuestión tiene varias dimensiones. Por un lado, están los conocimientos y competencias que se nos suponen como educadores de museos que trabajan en proyectos a través del arte contemporáneo, – por parte de instituciones culturales como Es Baluard, pero, además, en el panorama museístico general, así como también según los agentes con los que colaboramos: colegios y, particularmente, docentes –. Por el otro, están los saberes y aprendizajes que cosechamos y ponemos en práctica a diario, en nuestra labor educativa con los estudiantes, en el proyecto.

En cuanto a lo primero, me interesa desgranar los conocimientos que se nos adjudican a nivel institucional y discursivo: las competencias asignadas a nuestra figura como educadores, en este tipo de programas, y su comparación con la situación de otros agentes trabajando en el mismo ámbito, los artistas. Veré las diferencias y similitudes en nuestros roles y nuestra forma de operar, esto es, en relación con la posición que ocupamos en los contextos de la escuela y del museo, ambos, escenarios de los proyectos educativos. En lo que se refiere a lo segundo, plantearé qué constituye mi saber profesional, (entendiendo por “saber” aquello relativo a teorías explícitas e implícitas de enseñanza-aprendizaje, así como todo lo tocante a la relación pedagógica), pero sobre todo me centraré en cómo se construye éste: cuál es la relación entre la teoría y la práctica y dónde se genera el conocimiento. Trataré estas cuestiones poniéndolas en relación con mi experiencia en el campo, con nuestra forma de trabajar en equipo y en contextos reales, donde ya no se trata de tener determinados objetivos y conocimientos sino de afrontar problemas, resolver conflictos, conducir situaciones, etc. Mi intención es conferir valor no sólo a un conjunto de competencias que se entiende que debemos tener como profesionales que desarrollan programas como “Cartografiem-nos”, sino también dar cuenta de los procesos de construcción profesional y de aprendizaje que tienen lugar a lo largo de nuestras prácticas educativas.

Conocimientos y competencias: una cuestión de planteamiento

Justificar una comparación

Proponer la problemática de “qué se supone que sé como educadora” comparándome con la figura del “artista”, no es fruto de una apetencia aleatoria, ni responde a ningún deseo de presentarme como una de ellos, sino que es resultado de la experiencia de vivir en mis propias carnes, repetidamente, una confusión bastante extendida. El último episodio en que se me ha llamado artista es muy reciente, hace apenas una semana en el momento de escribir estas líneas, cuando en la inauguración en el barrio del proyecto “Cartografiem-nos” de este año, una de las maestras a las que había realizado el curso de formación de profesorado les dijo a sus alumnos que me tenían que explicar muy bien las obras que habían hecho, porque yo era artista y sabía mucho de eso. Esa misma maestra ya me había llamado artista durante el curso, y se ve que mis esfuerzos aclaratorios de entonces no habían surgido demasiado efecto. Cuando, en la inauguración, volvió a tacharme de artista, me pregunté cuál sería el motivo de tal convicción: ¿se trataba de una estrategia para infundir en los estudiantes cierto respeto hacia mí, para darme más importancia que si sólo fuera una simple educadora? ¿O es que las cuestiones que les había planteado a lo largo del curso respecto al arte contemporáneo y a la educación eran muy “artísticas” para ella, poco ortodoxas desde el punto de vista “pedagógico”?

Sea como fuere, ésta no era la primera vez que me veía marcada con la pegajosa etiqueta. El mismo Sebastià me preguntó, cuando preparaban la documentación para presentar el curso de formación del profesorado al CEP, si me podían introducir tanto a la institución educativa como a los docentes como artista, (supongo que debido a mi formación en Bellas Artes y mi inclinación por trabajar desde las prácticas contemporáneas). Creo que él es consciente de ese componente de “*glamour*” añadido que tiene ser artista y querían aprovecharlo como cebo para atraer al profesorado y darle valor al curso. También con Aina ha salido repetidamente la cuestión, medio en broma, medio en serio, de la conveniencia de autodenominarse artista cuando una trabaja para instituciones culturales. El prestigio que el mundo de la producción cultural da al artista, por encima del educativo, se traduce a menudo en diferencias en las características de contratación y en el trato por parte de las instituciones culturales, así como repercute en

los juicios de valor que se emiten sobre los proyectos de trabajo a través del arte, que son presentados en concursos públicos.

De todos modos, es necesario advertir que aunque esta visión glamorosa del artista es extendida, no es tan envidiable. Como expone Carol Becker (1996), aquellos productores culturales que no desean verse fagocitados por las presiones y las tendencias propias del mundo del arte pueden tener serias dificultades:

“Young artists are increasingly well aware of the depleted condition of the art World but are unable to imagine how they might connect with a larger context (...). Ideally, as Robert Storr has written, "An artist is measured, in the first instance, by the difficulty of the problem [he/she] chooses to confront". But this is unfortunately rarely the case. Work is often measured instead by how successfully fashionable it is, or might become, in New York – how saleable and collectable. When work does take a political or social stance and does reflect the temper of the times, it is either attacked, ignored, or, when accepted the absorbed – transformed into a commodity, its power diluted”. (Becker, 1996: 88).

Retornando a lo que me ha llevado realmente a plantearme el tema de las diferencias y las confluencias entre educadores y artistas, ha sido decisivo contrastar “Cartografiem-nos” con programas artístico-educativos como “*Artists in Residence*”, (desarrollado desde 2002⁹⁹ en la *Whitechapel Gallery*, y que conocí a través las prácticas que realicé en dicha institución cultural durante mi estancia en Londres). Al detectar las grandes similitudes con nuestro programa, y ver que el suyo es llevado a cabo por artistas, no pude sino preguntarme si trabajar con éstos era un factor diferencial en el desarrollo y resultado del proyecto o si, de lo contrario, no constituía ninguna diferencia significativa. Pensé que ahondar en lo que tiene de específico trabajar con artistas me ayudaría a entender mejor mis propios conocimientos y habilidades como educadora, ni que fuera por aquello del contraste... Algunas de las cuestiones que sopesé en la *dissertation* siguen siendo válidas para reflexionar sobre programas como “Cartografiem-nos”, y por esto me propongo rescatarlas a continuación, para abordar cuáles son nuestros saberes como educadores en proyectos de arte contemporáneo, la relación de los mismos con el tipo de colaboración que

⁹⁹ Éste se llamó *Creative Connections* entre 2002 y el curso 2008-09.

establecemos con los maestros con los que trabajamos, y el papel que éstos juegan en la posición que ocupamos dentro de la institución museo.

Jurisprudencia

Como ya he avanzado, “*Artists in Residence*” es un programa educativo muy similar a “Cartografiem-nos”: trabaja con centros escolares a lo largo de todo el curso a través del arte contemporáneo, y contempla una fase de proyecto y otra de exposición de los trabajos que se han elaborado. Pero también hay algunas diferencias en el planteamiento de ambas iniciativas, tales como que en el caso de la *Whitechapel Gallery* las residencias son llevadas a cabo por artistas¹⁰⁰, y que a éstos se les pide que realicen obra propia inspirada en el trabajo educativo que han desarrollado con los estudiantes. A pesar de tratarse de un proyecto puntero, “*Artists in Residence*” consta de no pocas problemáticas, pero aquí mi me interesa abordar sólo las que son relativas a la utilización de artistas para la realización de este tipo de proyectos educativos.

Antes de hacer esto, nos obstante, vale la pena ubicar brevemente el programa de la *Whitechapel Gallery* dentro del panorama general de iniciativas educativas a través del arte en Reino Unido. Allí, la utilización de artistas en proyectos educativos está muy extendida y la forma en que su participación es entendida es muy heterogénea y variopinta (Sekules, 2003). Desde programas como “*Take one Picture*”, en la *National Gallery*, donde el proyecto es definido como educativo y donde los artistas sólo intervienen si son requeridos en relación con habilidades prácticas o manuales, a programas como “*Cut it Out*”, en la *October Gallery*, donde el objetivo es sacar el artista que todo estudiante lleva, supuestamente, dentro. Mientras que en la primera iniciativa los artistas son valorados por sus habilidades manuales, en la segunda se resalta su potencial como modelos a seguir, como guías capaces de inspirar a los demás para hacer su propio trabajo. En el caso de la *Whitechapel Gallery*, los artistas son contratados por su calidad como productores culturales pero también porque se considera que su forma de trabajar (flexible, creativa y arriesgada) puede enriquecer las prácticas pedagógicas imperantes en el aula. Cuando la galería selecciona a los artistas

¹⁰⁰ Para este programa la *Whitechapel Gallery* busca productores culturales relativamente jóvenes, con una carrera artística significativa dentro de las prácticas participativas, colaborativas, o en comunidades, pero que aún no han despuntado. Asimismo, también exige que éstos tengan experiencia en el ámbito de la educación formal o no formal, requisito que es considerado tan importante como el artístico.

que trabajarán en el programa, uno de los principales aspectos que tiene en cuenta es su habilidad para relacionarse con los estudiantes y su experiencia en el ámbito educativo. En parte por esto, las directoras del programa están especialmente interesadas en artistas que se mueven dentro de lo que se ha denominado prácticas artísticas colaborativas, participativas, o relacionales, la conexión de las cuales con las tesis de la pedagogía crítica ya he abordado anteriormente (ver el capítulo “Cartografiem-nos”, pág. 211).

A pesar de este cúmulo de buenos propósitos, a lo largo de mi investigación esta tesis devino problemática cuando puesta en perspectiva y contrastada con las experiencias que docentes, pero sobre todo los artistas, relataron¹⁰¹. En las entrevistas que les realicé, éstas últimas definieron sus prácticas de forma muy coincidente a como lo había hecho la galería, enfatizando su rol como conectoras y agentes de interacciones sociales. Se posicionaron en la misma línea que otros artistas que desarrollan proyectos similares en Inglaterra, como es el caso de Barby Asante en *Chisenhale* (Asante, 2004), o Shona Illingworth en *SPACE Studios* (Harding, 2005). Tal y como expone Harding, estos artistas:

“...tend to consider themselves co-learners rather than experts; enablers, mentors, nurturers offering alternatives to the authority role so often adopted by parent or teacher in order to wield control, or to achieve outcomes or tasks. Artists drawn on experiences (learned perhaps at art college), such as developing meaning through dialogue or creating knowledge, generating creative environments where participants find themselves engaged in a discourse between equals, together on a journey of investigation. Mutual trust, mutual benefit and mutual respect are the basis of such approaches to working, which too often is not the daily experience of some young people.” (Harding, 2005: 7).

Lo que para las tres artistas que entrevisté no funcionó en el proyecto fue que el objetivo de desarrollar prácticas innovadoras en el aula no se había podido cumplir. Según ellas, esto era debido a que la cultura escolar imponía una estructura de funcionamiento rígida y poco porosa, que impedía trabajar poniendo énfasis en el

¹⁰¹ En mi investigación *Artists in Residence: what difference do they make?*, contrasté el punto de vista de la galería acerca de los motivos, ventajas e inconvenientes de trabajar con artistas (al que pude acceder a través de todos los informes escritos a lo largo de los años y entrevistando a las responsables del mismo), con el de las docentes y artistas participantes aquel mismo año (a las que entrevisté o, al menos, conseguí que completaran cuestionarios, cuando no fue posible lo primero).

proceso en lugar del resultado. Se quejaban de que se les forzaba a actuar como educadoras en lugar de artistas. Esto no deja de ser “curioso”, si tenemos en cuenta que la figura del artista como mediador, tan aclamada desde el mundo del arte y de las prácticas artísticas colaborativas, debe mucho a la forma de trabajar de educadores como Freinet, que, ya en los años veinte, funcionaba con sus estudiantes de forma horizontal, con la idea de construir sobre lo que ya se encontraba en el aula (Graham, 2010). Cuando las artistas sostenían, en tono peyorativo, que se les forzaba a trabajar como educadoras, estaban adoptando como referencia una visión tradicional de la enseñanza y olvidando las fuentes donde se han ido creando conceptos como “mediación”, sobre el que ellas fundamentan sus prácticas.

En cierto modo, las palabras de las artistas me eran más que familiares, ya que nosotros también hemos experimentado lo que significa la falta de entendimiento de nuestros objetivos por parte del profesorado, así como la dificultad de desarrollar procesos educativos diferentes a los que imperan en la cultura escolar (a lo largo de la tesis he hablado de presiones que hemos recibido por parte de los docentes para “rendir más” u “obtener resultados” cuanto antes, entre otras).

Pero a pesar de las resonancias que las declaraciones de las artistas causaban en mí, su rechazo a ser entendidas como “educadoras”, su énfasis en su identidad de artistas, y su forma de priorizar sus intereses como productoras culturales por encima de cualquier proceso educativo que pudiera acontecer en el aula, – hasta el punto de afirmar que lo importante era el proyecto artístico, no lo que los estudiantes pudieran aprender a través de él –, me hacían sentir incómoda y coartaban cualquier posibilidad de identificarme con su figura, a pesar de las no pocas concomitancias que nos unían. Su discurso se sustentaba en una visión romántica según la cual el artista es visto como un *outsider* a un sistema regulado, incapaz de adaptarse al mismo o trabajar dentro de su estructura (Meecham y Sheldon, 2005). Sobre esta cuestión volveré más adelante. Por ahora me limito a enunciar que se presentaba una dicotomía entre desarrollar prácticas artísticas por un lado, y la demanda de la escuela y de la galería de trabajar en un proyecto educativo, por el otro (siendo aquí la educación entendida como lo opuesto a lo que las artistas querían hacer, algo así como un “pensamiento-acción libre de constricciones”).

Es esta disconformidad la que me llevó a buscar otros modelos de entender el rol que los productores culturales pueden tener en proyectos educativos, encontrando la propuesta de Emily Pringle. Su tesis *The artist as educator: an examination of the*

relationship between artistic practice and pedagogy between contemporary gallery education (2008) es un estudio sobre los beneficios de usar artistas en educación en museos de arte, que se centra particularmente en artistas-educadores que trabajan en la *Tate Modern*. La autora se refiere al *Art Making Model*, elaborado por Rebecca Binch y Lucy Pedlar en 2005, para explicar cómo su práctica como artistas informa su actividad como educadoras. Al contrario de las artistas que entrevisté, Emily Pringle investiga formas en las que el trabajo artístico pueda informar y alimentar prácticas pedagógicas dentro de marcos institucionales. Este modelo es interesante porque presenta distintas fases del proceso artístico que pueden ser extrapoladas a prácticas pedagógicas que buscan fomentar la autonomía y el pensamiento crítico del estudiante a través del diálogo.

En el *Art Making Model* se afirma que el proceso creativo está constituido por varias fases: interés/curiosidad (los artistas determinan temas de interés a ser explorados); observación (una habilidad integral y crítica para construir conocimiento y entendimiento sobre aquello a tratar); re-presentación (llevada a cabo mediante diversas técnicas que son el medio no sólo de representar pero también de explorar los temas con los que se está trabajando); reflexión (revisar y discutir); transformación (seguir problematizando). Rebecca Binch y Lucy Pedlar no ponen, pues, el énfasis en el quehacer y la habilidad artística en términos manuales, sino en el tipo de procesos creativos que acontecen cuando el artista trabaja en un proyecto. En mi caso, si se tratase de habilidades prácticas y manuales tendría todas las de perder; a menudo me he encontrado limitada en este sentido cuando realizábamos los proyectos artísticos con los estudiantes, como puede verse en la siguiente cita de mis notas de campo con el proyecto del CP La Soledad:

“Yo me ocupo del grupo de los bancos. Esperan de mí que les diga cómo trabajar y siento presión, pues esto es nuevo también para mí. De hecho hay varios tanteos infructuosos, como cuando intento hacer la base de los bancos con el plafón de poliéster y el corte queda muy irregular y cutre. Me dicen que no funciona, y les digo que ya lo veo. Sé que esperan de mí la eficiencia de alguien que sabe lo que hace, pero como no es así opto por la sinceridad y les digo que no se crean que yo sé de esto, que nunca lo he hecho y que estamos aprendiendo y fallando juntos.”

(Notas de campo, 2007-08).

No obstante esta falta de recursos prácticos, las fases del proceso artístico señaladas por Rebecca Binch y Lucy Pedlar son muy coincidentes con lo que hacemos en “Cartografiem-nos”. Interés/curiosidad; observación; re-presentación; reflexión; transformación, se corresponden con nuestro programa educativo, que empieza estableciendo un tema general (el barrio), lo interroga y conoce (investigación), decide una problemática y la representa, revisa lo que se va haciendo en este proceso y, si cabe, lo transforma (realización de los proyectos artísticos). En lo que se refiere a la fase de representación, en “Cartografiem-nos”, siempre que nos vemos inmersos en la realización de los proyectos, comprobamos que “hacer” es una forma de “pensar”, como señalan las autoras del *Art Making Model*. La siguiente cita de mis notas de campo con el proyecto del CP de la Soledad muestra lo que sucedió cuando empezamos a diseñar la maqueta de la reforma que queríamos para la plaza de los patines:

“Cuando finalmente consigo que me escuchen les digo que me he dado cuenta de que están pidiendo muchas cosas sin tener en cuenta los condicionantes. Por ejemplo, me refiero a que cuando hablábamos de la vida en la plaza muchos se quejaban de que el espacio reducido de ésta y su uso polivalente hacían que no se pudiera jugar con tranquilidad. Ellos son los primeros en lamentarse de que cuando juegan a fútbol siempre les molestan los que van en bici o los que juegan a baloncesto. Les digo que si ahora piden a la vez una mejora de las instalaciones para poder jugar a todo esto (que pinten las líneas para el fútbol, que pongan canastas nuevas, que hagan una zona verde), tienen que pensar en qué uso se va a hacer de todo eso. Si no lo hacen les van a volver a molestar cuando jueguen. ¿Separarán espacios?, si es así, ¿cómo? ¿se acuerdan de la necesidad de colocar vallas para proteger a los niños que alguien ha comentado antes? ¿cómo serían esas vallas? ¿Si no quieren separar nada, establecerán distintos horarios para juegos?. Les digo que este ejercicio tienen que hacerlo como si fueran a hacerle una propuesta en firme a los políticos, porque si no ni tiene sentido, ni sirve de nada.” (Notas de campo, 2007-08).

No fue hasta comenzar a concretar el diseño de la reforma de la plaza para la realización de la maqueta que reflexionamos de verdad, de forma responsable, sobre lo que queríamos pedir al Ayuntamiento (representación como forma de seguir pensando el problema). Cuando me di cuenta de que en lugar de hacer un proyecto coherente, el conjunto de las propuestas de los estudiantes se parecían más a una carta desorganizada

a los reyes magos, paramos y volvimos a empezar (reflexión), cambiando nuestra óptica, priorizando que nuestros deseos para la plaza fuesen compatibles entre sí (transformación). Esta forma de proceder no es exclusiva del momento que acabo de referir, sino que fue la manera de actuar que siempre quisimos poner en práctica, y que en la mayoría de los casos, aunque en mayor o menor medida, estuvo presente en nuestros proyectos educativos.

El modelo de artista-educador perfilado por Emily Pringle (2008) a partir del *Art Making Model* me permite entender nuestro trabajo como educadores más allá del rol de transmisores de discursos institucionales (Möersch, 2009; Padró, 2000), viendo la labor que desarrollamos en “Cartografiem-nos” como un trabajo creativo cuyos procesos son muy similares a los que acontecen en la práctica artística. Mientras que si me comparo con las productoras culturales de “*Artists in Residence*” que entrevisté, las diferencias entre nuestros roles son sustanciales (al margen de si los procesos creativos que desarrollamos son parecidos, nuestros objetivos son totalmente dispares; ellas pretenden hacer arte y nosotros educar), bajo el prisma de Emily Pringle las diferencias entre nosotros y los artistas no son tan significativas; ambos pretendemos educar y trabajar desde procesos creativos, asumiendo – hasta donde es posible – los marcos institucionales dentro de los que actuamos.

Dicho esto, considero necesario remarcar también, no obstante, algunas de mis reservas respecto del *Art Making Model*, las cuales tienen que ver con la similitud de dicha propuesta con el planteamiento de la *DBAE (Discipline Based Art Education)*, y con diferencias relativas al modo en que se trabaja desde este modelo y a como nosotros actuamos en “Cartografiem-nos”. Empezando por lo primero. Tal y como expone Aguirre (2005a), la *DBAE* es una propuesta de educación artística que se concreta en los años ochenta en EEUU, y que surge de los intentos de sistematizar las enseñanzas artísticas (ya iniciados en la década de los sesenta); su impulso es contrarrestar el excesivo énfasis que hasta entonces se le ha dado a la autoexpresión creativa. Tras la pérdida de la hegemonía nuclear norteamericana frente a la rusa, se desencadenan las críticas al sistema educativo, lo que lleva a la tecnocratización de la enseñanza y a la amenaza de la pervivencia de las artes en el currículum. Los proyectos de reconstrucción disciplinar quieren hacerse un hueco en esta forma de entender la enseñanza, de aquí el planteamiento disciplinar del *DBAE*, desde donde el arte se presenta como encrucijada de saberes: la estética, la crítica, la historia, y la producción artística. De todos estos ámbitos, me interesa el último, por su paralelismo con el *Art*

Making Model. Barragán describe el modo como la producción artística es entendida por el *DBAE* en los siguientes términos:

“La producción artística, la representación en cualquiera de sus formas, ayuda al estudiante, mientras trabaja, a pensar sobre la creación de imágenes visuales. Le ayuda a aprender a producir imágenes que tengan poder expresivo, perspicacia, coherencia o cualquier otra dimensión que quiera trabajarse. (...). El uso de la representación tiene al menos cuatro funciones de aprendizaje: a) el proceso de exteriorizar un pensamiento a través de la representación contribuye a estabilizarlo; b) los pensamientos o significados que se plasman a través de un medio procedimental, son más reafirmables, transformables, se hacen más claros; c) la representación al hacer externo lo interno posibilita la comunicación, compartir pensamientos, significados, y d) la representación o cualquier forma de producción permite el descubrimiento de aspectos hasta ese momento desconocidos para el individuo que lo ha realizado y para las personas que lo comparten.” (Barragán, 1997: 211).

Otra característica importante del *DBAE* es que, en contraposición al excesivo énfasis de la corriente autoexpresiva en el individuo, desde aquí se recupera la figura del maestro, que se encargará de guiar al alumno. Y es que concebir el arte como saber revaloriza el papel del experto en la educación artística; el artista maestro se convierte en modelo a seguir por el estudiante, cuya aspiración será entrar a formar parte del circuito profesional.

En lo que acabo de exponer puede apreciarse que el *Art Making Model* y el *DBAE* comparten un enfoque de la educación de las artes que da mucha importancia la práctica artística (por el potencial de los procesos creativos para la construcción de conocimiento), y donde el artista-experto es el encargado de guiar al alumno. Pero, ¿qué hay de problemático en ello? Como señala Aguirre (2005a: 284), han sido numerosas las críticas lanzadas al *DBAE*, acusándosele de: a) establecer unos contenidos racionalmente identificados y lógicamente secuenciados por expertos; estandarizar dichos contenidos; c) pautar comportamientos como rutinas; y d) no ser pluralista. Todas estas cuestiones son aplicables al modelo de Rebecca Binch y Lucy Pedlar. La taxonomización del proceso creativo que llevan a cabo como artistas, y que quieren

implantar¹⁰² en procesos de enseñanza aprendizaje, resulta excesivamente encorsetadora y deja poco espacio a la sorpresa o a las modificaciones que los alumnos pudieran emprender en sus trabajos, con tal de resolver sus inquietudes.

Pero aún hay más. Como expone Efland (2004), Eisner se basa, para su apuesta por el currículum integrado, en la orientación cognitivista como proceso de símbolos, la cual peca de entender la adquisición de conocimiento a partir de un dualismo dentro-fuera, de mostrar poco énfasis en el contexto, ni en el afecto, ni en la mediación humana. De hecho, las críticas señaladas al *DBAE* se hallan en la misma dirección que las que ya han sido lanzadas por algunos al *Art Making Model*. Como explica Emily Pringle (2008), este esquema representa a los artistas como entes aislados, carentes de contexto, entendiendo el proceso de creación artística como algo separado de la esfera social, política, cultural y educativa, por tanto, definiendo a los artistas como individuos-pensadores independientes, y desoyendo otro tipo de prácticas artísticas como las participativas-colaborativas.

Además, referente a las divergencias en cuanto al modo en que se trabaja desde el *Art Making Model* y a como nosotros lo hacemos en “Cartografiem-nos”, si bien como he expuesto el proceso creativo que llevamos a cabo con los estudiantes puede describirse de forma muy similar a como ha sido ordenado por Rebecca Binch y Lucy Pedlar (2005), en nuestro caso no tenemos un esquema de actuación tan preestablecido, funcionamos de forma más abierta y vamos tomando las decisiones relativas a cómo conducir el proyecto sobre la marcha, en función del ritmo del grupo, y de las aportaciones e inquietudes de los estudiantes; cuando podemos nos permitimos el lujo de fluir con las derivas de la experiencia.

En relación con la colaboración con el profesorado

Uno de los aspectos positivos de la tesis de Emily Pringle (2008) sobre el artista-educador es que, al entenderlo como un agente más en una experiencia que es fundamentalmente educativa, ésta facilita plantear la relación entre nosotros o el artista y el profesor de forma colaborativa. El binómio artista y/o educador-docente es un tema

¹⁰² Utilizo el término “implantar” para enfatizar la idea de elaborar una fórmula de trabajo que se pueda extrapolar a la práctica en el aula de forma generalizada. Quizás es la voluntad de estas autoras de establecer un modelo de educación de las artes dominante la que les lleva a crear esquemas aplicables por doquier, lo que a su vez le quita validez a su propuesta.

recurrente en la bibliografía acerca de los proyectos educativos a través del arte¹⁰³, y en la investigación que realicé sobre “*Artists in Residence*” pude comprobar cuan conflictivo puede llegar a ser. Vale la pena tratar las cuestiones que pude detectar en el caso de *Whitechapel Gallery*, para luego ponerlas en relación con nuestra situación en el museo.

La colaboración artista-profesor ha sido conceptualizada de manera diferente a través de los diversos informes que la galería ha elaborado sobre este programa a lo largo de los años. En *Inspiring Learning in Galleries: London Cluster Research Report* (2006), se enfatiza que la posición desde la que los artistas y los docentes establecen la cooperación determina sus roles en el programa:

“TEACHER: *I put one of my drawings on the table and they couldn't believe I could draw! 'Oh miss you mean you can draw as well?' 'As well as what?' 'Teach!' And that's my sad point, me personally wishing they didn't think they needed an artist in the room to feel they had an artist in the room*”.

"ARTIST: *It's the problem of having an artist in school. They then see the art teacher as just a teacher. But then there's the contradiction of the art teacher showing their art. There's no reason why the project we did couldn't happen without me. Why couldn't a more experimental project happen in the classroom?*”.

(Addison y Burgess, 2006: 20-21).

Dalton (2001) ya ha señalado que las residencias en escuelas tienen a veces el efecto de polarizar identidades, causando, por consiguiente, un efecto infravaloratorio en los maestros:

¹⁰³ En su texto “*The celebrity performer and the creative facilitator: the artist, the school and the art museum*”, Verónica Sekules (2003) aborda la figura del artista-educador a partir de la revisión de diversas investigaciones realizadas sobre distintos programas educativos a través del arte, desarrollados por artistas en Reino Unido, durante los últimos diez años. La autora plantea como una de las mayores problemáticas en este tipo de experiencias la relación que se establece entre artistas y docentes, pues a menudo hay una falta de entendimiento de sus respectivos roles en el proyecto, que crea problemas de comunicación entre las partes. Verónica Sekules (2003) subraya además la escasa preparación de los maestros para afrontar procesos de aprendizaje más abiertos y creativos a los habituales en las aulas de las instituciones educativas, lo que frecuentemente les lleva a sentirse perdidos cuando trabajan con artistas.

“The artists in residence programme could be unwittingly demoting the status of the teacher. Bringing in "real" artists and "real" historians and critics to work alongside the teacher procedures in the child's mind, and perhaps the teacher's too, the comparison that the teacher is not herself a "real" artist, critic or contributor to knowledges about art but is merely a manager of artists and art knowledges.” (Dalton, 2001: 133).

Esto contradice la postura adoptada por instituciones como la *National Gallery* y el *Institute of Education*, en la *University of London*, donde se defiende que los profesores de arte deberían ser ellos mismos artistas, y actuar desde aquí en el contexto educativo. Esta posición se refleja en las políticas de ambas instituciones. La *National Gallery* tiene en su equipo educativo un historiador del arte, un fotógrafo y un artista, mientras que el *Institute of Education* basa su selección de estudiantes para el *PGCE* en la calidad artística del portafolio que presentan y en una entrevista sobre su práctica como productores culturales. Uno de los argumentos para defender la necesidad de que los docentes sean artistas es el poder de las prácticas culturales contemporáneas para trabajar problemáticas que son clave en la conformación de las subjetividades de los estudiantes, (esto debido a la relevancia de los temas que el arte trata y al espacio para la discusión y debate que éste permite florecer):

“Art is unavoidably political and it is without doubt one of the roles of artists today to highlight social, cultural and political issues and concerns. It is the way in which artists do this that is significant and has implications for teaching and learning in secondary schools. Rather than presupposing an opposition between "difficult" contemporary art and the aims of secondary education, which only leads to a series of intellectual compromises, the art work should be recognised as a meeting place for interpretation, one that can not be limited to a formal, historical, aesthetic or theoretical methodology but should be fluid and diverse.” (Burgess, 2003: 120).

Otra razón para argumentar que los docentes deberían ser artistas es el truísmo de que, si los profesores quieren que sus estudiantes se embarquen en procesos creativos, ellos deberían tener experiencia en atravesar las mismas aguas (Prentice, 2003). Además, cualesquiera que sean las razones para sostener que los maestros deberían ser artistas, si éste fuera el caso, deberíamos preguntarnos por qué es importante coger artistas externos al marco institucional escolar, o hasta qué punto uno

que viene de fuera del mundo educativo debería gozar de una más alta consideración. Por un lado, esto hace emerger la cuestión del poder de la estructura educativa para institucionalizar prácticas artístico-pedagógicas que tengan lugar dentro de la misma, mientras que por el otro, pone en duda si llegar “de fuera” hace a un artista interesante “*per se*” dentro del colegio.

Pero volviendo sobre las distintas formas en que la relación artista/educador-profesor ha sido conceptualizada por la *Whitechapel Gallery*, algunas veces ésta es representada como una auténtica colaboración entre ambas partes, en la que todo el mundo se ve enriquecido:

“Collaboration with Audrey has been great! I think it helps that Audrey is a practising artist herself so this project excites her on all the levels – bringing new working methods and taking risks within school environment as well as exploring different art practices. We are developing loads together. Audrey is very supportive of the project and fights for it in the school context. Her passion helps the project enormously and her commitment is uplifting (...). Audrey understands the way students learn – she encourages me to do recaps, remind the students what we have achieved so far (...). We learn from each other and this is a great exchange and an extra bonus of the project.” (The Whitechapel Gallery, 2010: 12).

Adams et. al., (2005) defienden que la única forma de que este tipo de proyectos sean transformativos para la gente que participa en ellos es que los artistas no sean presentados como agentes externos para el cambio, sino como “amigos críticos” y “ayudantes de investigación”. El autor expone que, aunque desafortunadamente pasa poco a menudo, la relación entre el artista y el docente debería basarse en el respeto mutuo, organizando y definiendo el proyecto conjuntamente, haciéndolo significativo para ambas partes. La reciprocidad es también la clave y el motor del *TAP* (Desarrollo Profesional Continuado). Como exponen Legard y Jenkins (2006), el entendimiento entre las partes no es solo cuestión de respetar y valorar la posición del otro, sino también de alcanzar una comprensión compartida del proyecto y de luchar por unos objetivos comunes.

No obstante, en la práctica estas buenas intenciones aparecen como algo más complicado, debido a las distintas agendas que a veces tienen profesores y artistas

(Thornton, 2005) En el caso de la *Whitechapel Gallery*, las entrevistadas¹⁰⁴ manifestaron que su trabajo como artistas en prácticas relacionales y colaborativas no era entendido por la escuela, que las veía algo así como conectoras, en vez de cómo productoras culturales contemporáneas:

“The worrying thing is that through all this work, all this connection between departments, connecting between community in the school... you stop being seen as an artist. You start being seen...I don't know, as a connector? Because nobody sees your paintings, your sculptures, nobody thinks of you as an artist anymore. You are being seen as this person coming in and is doing staff.” (Mary, entrevista 2010).

Para nosotros, en Es Baluard, la colaboración con los docentes ha sido a veces dura y complicada, en primer lugar, porque eran ellos mismos los que nos colocaban en la posición de expertos en la materia (esperaban que les condujéramos más que trabajar con nosotros). Esto puede verse de forma muy clara en el siguiente fragmento de la entrevista que hice a las maestras del CP La Soledat, y que ya he referido en el capítulo “Cartografiem-nos”:

MARIA: I noltros mos pensàvem que eren tallers al llarg de tot es curs. A lo millor en es primer trimestre voltros dèieu: “el color”, i treballàriem es color. Eh::: “paisatge!”, i treballàriem paisatge. El::: de::: pintura, jo que sé! (0,2), “abstracte!” Pues, o sigui, o “matèrica!” O... M'entens?

IRENE: Sí, sí.

MARIA: I que cada trimestre aniriem treballant. Que voltros mos donaríeu pam, pam, pam, pam, i noltros ja, a partir d'aquí començàriem a fer treballs.

(Entrevista a las maestras del CP La Soledat, 2008.

Fragmento también citado en el capítulo “Cartografiem-nos”, pág. 206).

En estas declaraciones puede observarse que la profesora se sitúa desde el no saber, como si su falta de experiencia en el ámbito de la educación del arte la hiciese mala docente, anulara o convirtiese en inútiles todos los demás conocimientos que

¹⁰⁴ En esta tesis he decidido mantener los pseudónimos que les puse a las entrevistadas para mantener su anonimato y así evitar posibles conflictos con la galería, derivados de sus declaraciones.

posee como maestra. Para nosotros, en cambio, las profesoras son expertas en otros aspectos que hacen posible el proyecto: conocen a los alumnos, saben cuáles son las dinámicas de aula más adecuadas en cada momento, y tienen una larga experiencia enseñando todas las demás áreas curriculares que nosotros nunca hemos tocado. Quizás es mi entendimiento del sujeto como descentrado, fragmentado y múltiple (Haraway, 2004; Morris, 2005; Gore, 1992), lo que me lleva a evitar realizar la sinécdoque según la cual no saber de arte significa tener un papel subordinado en un proyecto de educación a través del arte.

Pero la dificultad para establecer una relación de colaboración no (o poco) jerárquica entre educadores y maestros no se debe únicamente a las expectativas de los mismos hacia nosotros, y a su (auto)posicionamiento como subordinados. También están nuestros distintos planteamientos pedagógicos; en algunos momentos llegamos a tener la sensación de que hablábamos lenguajes distintos. Ya he referido en repetidas ocasiones que cosas para nosotros tan básicas como trabajar desde la interdisciplinaridad para resolver problemas y plantear proyectos artísticos, o la firme convicción de que los trabajos tenían que salir en la medida que fuera posible de los estudiantes (a pesar de las presiones del tiempo y del resultado), no eran siempre correspondidas. No obstante, cuando la relación con los maestros ha sido buena, hemos aprendido mucho de ellos. Por ejemplo, con Xavier Frontera, el profesor del CP Eugeni López, mientras trabajamos juntos él siempre estuvo dispuesto a hacer sugerencias sobre cómo podríamos mejorar nuestra actuación. Recuerdo que el día que vinieron a hacer la visita al museo nos hizo recomendaciones muy constructivas para poder pulir las dinámicas de grupo, como puede verse en el siguiente fragmento de mis notas de campo:

“Siempre hay cosas mejorables, que descubrimos con ayuda de Xavier. Él me sugirió:

1-Antes de salir a la terraza decir lo que vamos a hacer y dar unas pautas con tal de que en el espacio abierto no haya tanta dispersión y podamos estar más concentrados y hablar mejor.

2-Para realizar el debate televisivo dar también unas pautas por escrito y repartir los roles (si no les damos a elegir agilizaremos el proceso).” (Notas de campo, 2006-07).

Lo que aparece aquí son detalles, pero éstos ayudan mucho, pues nos facilitan ver cosas que desde dentro pasan desapercibidas. Una de las personas con las que he conectado más fue con María, en el CP La Soledad. Mis notas de campo son testimonio de que esta maestra, a parte de prestarse a colaborar con nosotros e implicarse por igual en el proyecto, constituyó una fuente de aprendizaje para mí, ya por su forma de ejercer como docente. El siguiente fragmento es testimonio de que cuando la observaba enseñar también estaba aprendiendo y reflexionando sobre cuestiones educativas que para mí eran formativas:

“Evidentemente, la mayoría de las situaciones que se generan no son casi siempre tan conmovedoras, sino problemáticas. La forma en que la maestra se enfrenta a ellas dice mucho de ella. Por ejemplo, cuando Manuel no ha hecho los deberes y le pone una excusa detrás de la otra (que no vino, el día después se le olvidó, y luego ya no sabía cómo saber los deberes que habían), y María le hace ver con razonamientos que lo que da son excusas de mal pagador, que por eso hicieron la tabla semanal en la pared que está para esos casos, y que no se está responsabilizando de su aprendizaje, algo que a su edad ya tocaría... En la conversación se hace evidente la autoridad de la maestra, que no es de la que se impone con amenazas sino de la que se gana por la vía del respeto. Se nota que el chico se siente en deuda con ella.

Otra cosa remarcable es que en el examen de sociales hay una diferencia abismal entre algunos pocos estudiantes como Fatima, que han estudiado, y la gran mayoría, que no. Cuando le pregunta a Zoraida y ésta no se lo sabe, la maestra le dice que muy mal, que tendría que saberlo tan bien como Fatima. Ella responde que ella no puede, que a ella no se le queda. María le dice que eso no vale, que sabe perfectamente que a Fatima se le queda porque estudia sin parar hasta que lo consigue, que desde cuándo las cosas se aprenden sin esfuerzo. Está claro que la maestra evidencia a los "buenos" de los "malos" estudiantes, pero lo hace de un modo en que lo único que se valora de los primeros es el esfuerzo que han hecho para desmarcarse. Así, al resto no se les llama inútiles, como pasa normalmente, sino irresponsables.”

(Notas de campo, 2006-07).

Discrepancias con consideraciones y localizaciones institucionales

Retornando a la *Whitechapel Gallery*, las artistas no estaban disconformes sólo con la valoración que recibían por parte de la escuela, sino también de la galería. Ellas esperaban que el trabajo realizado se exponería en las salas de la institución, no en un espacio aparte reservado a proyectos educativos. Esta crítica de las artistas a la galería de que no se está tomando suficientemente en consideración su labor desde prácticas artísticas participativas o colaborativas en proyectos educativos como “*Artists in Residence*” es especialmente dura si se tiene en cuenta el discurso de la galería acerca de la importancia del arte participativo o colaborativo. De hecho, en la introducción de *Manual for the 21th Century*:

“Artist’s critique of the institution was further inflected in the 1980s by the influence of feminism and identity politics, which in turn foregrounded psychoanalytic and postcolonial theory. In the 1990s and the early twenty-first century, artistic practice characterised by so called "relational aesthetics", embraced the politics of design, the research potential of the archive and the concept of participation. Through the objects, environments and actions, artists have proposed historical and political understanding of the aesthetics of space and situation. This "intellectual energy" has percolated through western institutions to effect a radical transformation.” (Blazwick, 2009: 15).

Las contradicciones de la *Whitechapel Gallery* referente a lo que se dice y lo que se hace en relación con la educación y a las prácticas artísticas colaborativas-participativas me remite a lo que sucede en Es Baluard (allí las exposiciones de los trabajos de “Cartografiem-nos” se ubican en la sala del auditorio, no en el espacio expositivo propiamente dicho), y ponen en solfa las problemáticas imbricadas en el denominado giro educativo (que ya he tratado en el capítulo “Acerca del lugar que ocupa el departamento de educación”. Ver pág. 131). Hay saberes legitimados institucionalmente desde el plano discursivo, pero que no terminan de configurarse en políticas que los hagan palpables, de verdad. Al final, como se sostiene desde el construccionismo social (Gergen y Gergen, 2010), el sentido y la realidad de los discursos se definen en los modos en que éstos son enunciados y puestos en funcionamiento (o no) por los sujetos y las instituciones. Si los discursos anunciados no

se materializan en la práctica, se activan a través de enunciaciones, es como si éstos no existieran.

Pero volviendo a las incompatibilidades que las artistas entrevistadas señalaron respecto a cómo se las entiende desde la escuela, una de ellas enfatizó que no le gustaban las expectativas que se tenían sobre su función en el programa:

“That preconception that working in a social way, working with people, working in education is good. That it needs to be good. That it’s positive. That is bringing in only good things. And I think that quite a lot of this work in a social way, in a social engaged way and in context can be harmful, can be bad, can be causing problems, troubles. (...). So you are seen as a good artist, not in terms of a quality good artist but as somebody who is doing through its art good.”
(Mary, entrevista 2010).

En relación con esto, en el capítulo “Acerca del lugar que ocupa el Departamento de Educación”, referente a la cuestión del denominado “giro educativo”, ya he mencionado que Sarah Carrington (2004) critica la instrumentalización de productores culturales para marcar casillas y activar políticas, hasta el punto de ver el rol del artista reducido a servir objetivos institucionales. La autora defiende que éstos no deberían ser utilizados para resolver problemas sino para generar preguntas. Todas las artistas de “*Artists in Residence*” con las que hablé coincidieron en que había demasiadas agendas involucradas en el programa y que esto hacía difícil su trabajo en la escuela.

“I found that there were a lot of agendas being put on to the project that made it harder for me to find my putting. (...). And I think the *School looks around* project is really good, it’s a really interesting project and absolutely kind of informed the work that I did. But I found it really hard to deal with that agenda, as well as the agenda of being in a school as an artist, as well as the agenda of the *Artists in Residence* programme, as well as the agenda of the teacher. As well as the agenda of the kids. (...). So there was a lot of thinking that I had to do, just to do one workshop. To try to work out how I am gonna make this work for me as well as all these different things.”
(Joan, entrevista 2010).

No obstante, también se le puede dar la vuelta a este argumento de que los artistas necesitan libertad para trabajar, de que no es bueno que sean instrumentalizados. Y es que, como ha señalado Janna Graham (2010), a menudo las prácticas desarrolladas bajo el denominado giro educativo perpetúan antiguas concepciones del artista como individuo aventajado y autónomo, capaz de iluminar y conducir al resto de la sociedad:

“The implication here is that artists, curators and art intellectuals are in a better position to produce – or at least imagine – alternative models (academies, night schools, art schools) than those encumbered by the daily practices and instrumentalised demands of education. The other line of thought suggests that the academy (the university, the art school and its expanded network of museum, gallery, and corporate networks of "knowledge transfer") is a space in which to resist the incorporation of art and creativity into the excessively technocratic exercises and forms of standardisation that have become customary in higher education. What is at stake in both of these lines is a kind of freedom or autonomy for the artist, as model pedagogue and researcher, away from the standards-setting exercises and various other instruments of governance which intricately weave state management with the labour and research interests of corporations.

(...) the deployment of art spaces (whether in the form of temporary encounters in exhibitions and events or in the longer term strategies of art schools) as sites of pedagogy or a "pedagogical turn" often rely on old and recurring distinctions. Such distinctions understand "education" – the work of public servants, bound in their lack of agency by the rules and regulations of the state, the methods and understandings of which are elementary and populist – as opposed to the artist, curator or arts intellectual as "autonomous" cultural producer.” (Graham, 2010: 125-126).

Por un lado, creo entender la queja de las artistas, su incomodidad al trabajar en un espacio tan delimitado. Incluso, en parte, me reconozco en sus declaraciones. A lo largo de lo que llevo de tesis ya he expresado que nos resulta muy difícil ejercer como educadores en programas como “Cartografiem-nos” cuando nuestras agendas difieren de las de los docentes con los que trabajamos. He sacado a colación las dificultades de seguir nuestros objetivos educativos cuando las prioridades de los docentes se limitan a alcanzar reconocimiento institucional mediante la conexión de su clase con un museo

de arte contemporáneo (éste es el caso del CP Galatzó. Ver capítulo “Cartografiemos”, pág. 220, y cap. “Saberes y aprendizajes...”, pág. 378), o cuando los maestros se muestran contrarios a tratar temas conflictivos y optan por la vía de lo políticamente correcto (me refiero a la problemática surgida con la dirección del Col·legi El Temple en relación con abordar el tema de la façana marítima y su aferramiento a sustituirla por la cuestión de la limpieza de la zona desde una óptica muy políticamente correcta. Ver capítulo “De subjetividades, diferencia cultural y negociaciones”, pág. 332). Pero a pesar de reconocerme en las dificultades que las artistas denuncian, el enfoque del departamento respecto del problema es distinto. Para las artistas, las distintas agendas de los sujetos implicados en el proyecto subyugan su propia voz, hasta el punto que parece que seguir trabajando deje de merecer la pena. Nosotros, en cambio, consideramos que lo interesante es actuar a partir de las distintas visiones de los implicados en el programa, pues es esta diferencia, es la complejidad de la relación en la experiencia pedagógica, aquello que confiere sentido al proyecto.

Retornando a las artistas de la *Whitechapel Gallery*, éstas expresan la dificultad de trabajar a partir de las diversas agendas de todos los sujetos involucrados en el proyecto, especialmente la de los estudiantes, puesto que la suya se desarrolla a lo largo de la experiencia y, por tanto, no puede ser anticipada. Respecto a esta cuestión, en “*The post-museum*”, Eilean Hooper-Greenhill (2007a) expone las dificultades que los museos afrontan cuando no sólo intentan trabajar a partir del currículum del museo, sino también de los intereses de los visitantes. La autora explica que esta dificultad está constantemente presente en las políticas de los museos y fue un severo desafío cuando se diseñó el *Generic Learning Outcomes (GLO)*. Este modelo, un encargo de *Museums, Libraries and Archives Council (MLA)*, al *Research Centre for Museums and Galleries (RCMG)* en la *University of Leicester*, se hizo para identificar y asesorar objetivos educativos en museos en Reino Unido (Pringle, 2006). No obstante, hacer esto antes de la experiencia en el museo y sin el visitante resultó ser muy problemático. Es por esto que las categorías que fueron definidas para que la gente describiese sus visitas y lo que habían obtenido de las mismas eran intencionalmente amplias y abiertas; éstas necesitaban poder acomodar respuestas de todo tipo a la visita del museo (Hooper-Greenhill, 2007)¹⁰⁵. En cualquier caso, cómo moverse en esta arena de diferencias y

¹⁰⁵ Este modelo ha sido criticado por Addison y Burgess (2006), quienes sostienen que se centra demasiado en el resultado más que en las condiciones del aprendizaje. Por otro lado, Pringle señala el peligro de: a) entender la experiencia de aprendizaje como una finalidad en lugar de como un proceso, b) ser demasiado prescriptivo, c) obviar el proceso activo en el que se involucran los visitantes, d)

contrariedades entre las agendas de todos los participantes constituye, ya de por sí, una forma de saber (que tiene que ver con la habilidad de negociar y/o resolver conflictos y situaciones concretas, lo que trataré más adelante).

¿Una cuestión estructural?

Antes de abordar los saberes y aprendizajes que tienen lugar en nuestra labor, es interesante mencionar que la confluencia entre nuestras prácticas (y saberes implicados) como educadores y las de los artistas se debe, en parte, al tipo de institución cultural en la que Sebastià y yo trabajamos. Helen Charman, antes responsable del programa para profesorado de la *Tate Modern*, aborda en su texto “*Uncovering Professionalism in the Art Museum*” (2005), las áreas de conocimiento propias de los profesionales de la educación en museos¹⁰⁶. La autora señala tres dominios principales: a) contextos de públicos y políticas culturales, b) teorías del saber-aprendizaje, y c) teoría del arte y estudios de museos. Según Helen Charman, la consideración de estas áreas revela que cada una de ellas es desarrollada hoy en día con el objetivo de trabajar en colaboración con los públicos y colaboradores, de manera que el museo amplíe su alcance.

Mientras que el dominio de las políticas públicas y los conocimientos del ámbito disciplinario del museo en el que se trabaja son competencias propias de los responsables de departamentos educativos, los conocimientos relativos a cuestiones pedagógicas, al desarrollo de proyectos educativo-artísticos, y a la voluntad de trabajar a partir de las necesidades particulares de los grupos, entre otros, son preocupaciones y ocupaciones compartidas entre educadores y artistas que trabajan en proyectos pedagógicos. Esto es interesante en relación con la comparación entre nuestros conocimientos como educadores de Es Baluard y los de las artistas de “*Artists in Residence*”. Puesto que nosotros trabajamos en un museo muy pequeño, las tareas que yo desarrollo en el mismo se limitan al diseño y la puesta en práctica de programas

simplifican en exceso lo que ocurre en la experiencia de aprendizaje, e) descuidar lo que específico de aprender dentro del contexto de los museos y galerías de arte (Pringle, 2006). A pesar de todas estas críticas, el *GLO* parece aún una buena forma de proporcionar un lenguaje compartido para la educación en museos, que sea reconocido por los otros ámbitos educativos con los que el museo se solapa (escuela y educación adulta). Además, este modelo permite trabajar para los objetivos de los museos, y la demanda de construir instituciones culturales educativas y accesibles, proporcionando estrategias para hacer visible el trabajo de los departamentos de educación. (Hooper-Greenhill, 2007a).

¹⁰⁶ Su análisis se limita al contexto anglosajón.

educativos. Esto significa que mi área de conocimientos principales son las teorías de aprendizaje, el conocimiento pedagógico, y la crítica y la teoría del arte. Aunque tengo conocimientos sobre públicos, museos y políticas culturales, éstos no son requeridos para las labores que llevo a cabo como educadora, pues se supone que el trabajo de gestión y el establecimiento de las políticas de actuación del departamento los marcan mis superiores. Por consiguiente, termino “especializándome” en un tipo de competencias y saberes que se aproximan a los que son propios de los artistas. Quizás, de haber desarrollado mi carrera profesional en Reino Unido o en una institución más grande, el dominio y los saberes que tendría que manejar serían más amplios.

Construcción profesional *en y desde el terreno*

“Learning is the engine of practice, and practice is the history of learning”
(Wenger, 2008: 98).

“Proficiency on routine is essential for competence, but it is the handling of non-routine matters which is responsible for excellence”
(Eraut, 2000: 45).

Saberes y aprendizajes operando en la inmediatez

En este apartado voy a empezar abordando los saberes y aprendizajes que pongo en práctica en mi labor como educadora en Es Baluard, específicamente en “Cartografiem-nos”, para posteriormente ocuparme de las formas que en el departamento tenemos para reflexionar sobre nuestro quehacer. Por último, trataré la problemática relación entre investigación y práctica en nuestro campo.

Según Eraut (2000), nuestra capacidad para reflexionar sobre las teorías implícitas que gobiernan o sustentan nuestras prácticas depende, en parte, de la naturaleza de nuestra profesión, especialmente, del carácter del espacio y el tiempo en que en ésta se toman las decisiones. El autor sostiene que hay profesiones, como las de gestión, en las que la toma de decisiones puede ser caracterizada como “fría” (hay tiempo para reflexionar, sopesando opciones, viendo los pros y los contras), mientras

que en otras, como es el caso de la enseñanza, las decisiones son “calientes”, definidas en medio de la acción, de manera intuitiva¹⁰⁷. Además, Eraut (2000) cita el modelo de categorización de profesiones de Buchler para defender que, aquellas pertenecientes al campo de las artes, se distinguen de las demás por el hecho de tener un conocimiento basado en la experiencia privada y en la práctica, el cual es ejercido de modo intuitivo y único, en situaciones dispares, y con resultados o desarrollos novedosos o a menudo sorprendentes.

Van Manen (1995) se ha ocupado de explorar aquella reflexión que acontece en la práctica y que él denomina “*contemporaneous reflection*”, sosteniendo que la naturaleza interactiva de la enseñanza y el tipo de conocimiento requerido en su ejercicio puede explicarse a través de la noción de “tacto” o “tacto pedagógico”. Ésta la utiliza para describir la habilidad pedagógica improvisacional, el saber instantáneo de cómo manejar determinadas situaciones, que se requiere cuando se enseña en el aula, donde no se dispone de tiempo para deliberar racionalmente, desde la distancia, y donde se afrontan situaciones de aquí y ahora (Van Manen, 1995: 8).

“To act tactfully as an educator may mean in a particular situation to be able to see what goes on with children, to understand the child’s experience, to sense the pedagogical significance of the situation, to know how and what to do, and to actually do something right. Often tact involves a holding back, a passing over something, which is nevertheless experienced as influence by the student to whom the tactful action is directed. To act tactfully may imply all this, and yet tactful action is instantaneous.” (Van Manen, 1995: 9).

Para Van Manen (1995) el conocimiento práctico no se halla en el intelecto sino en la situación existencial en que la persona se encuentra, en el contexto físico y social en el que ésta habita. El conocimiento práctico involucra al sujeto en su dimensión más encarnada.

Como ya he señalado, voy a comenzar esta sección ocupándome de los saberes y aprendizajes concretos que se ponen en juego en mis prácticas cotidianas como

¹⁰⁷ Esto, en sí, constituye una crítica a la idea de “reflexión desde la práctica” planteada por Schön (1998; 1987). Cuando el autor habla de ésta, siempre pone ejemplos de profesiones en las que es posible deliberar, mientras que omite otros casos, como los de la enseñanza, donde a menudo no hay tiempo para pensar. Por ello, Eraut sostiene que la categorización de Schön es un tanto utópica, pues desatiende las especificidades y dificultades concretas de cada campo.

educadora. Debido a que acontecen en el momento de la acción, éstos tienen una dimensión muy personal, y no implican al departamento. No obstante, quiero evitar caer en la ilusión de que los momentos y cuestiones que trataré acontecen en el plano estrictamente individual; aunque no tengan una dimensión de trabajo en equipo, implican a más gente. Ya desde el construccionismo (Gegern y Gergen, 2010) se defiende que los fundamentos de la sociedad se constituyen no tanto por los individuos como por las relaciones entre los mismos. Por otro lado, desde la perspectiva de la teoría de la enseñanza/aprendizaje, Leave y Wenger (Wenger, 2008) insisten en que las personas participamos en el mundo social, como miembros de comunidades socioculturales. El conocimiento es una actividad específica que tiene lugar en circunstancias específicas, por esto mismo las últimas son cruciales en su desarrollo. La forma en que aprendemos está estrechamente vinculada a la forma en que participamos de la comunidad a la que pertenecemos. A su vez, aprender es una forma de modificar nuestra relación con el mundo. En lo que sigue presento momentos recogidos en mi diario de campo donde ha sucedido algún tipo de aprendizaje o en donde he puesto en funcionamiento un “saber hacer”. Mi intención no es presentar una lista de conocimientos adquiridos a lo largo de la experiencia que sean representativos de lo que ahora sé, sino dar cuenta de una serie de situaciones significativas – que no extrapolables – en lo que se refiere a las habilidades que necesito como educadora y a cómo construyo mi aprendizaje en situaciones de la práctica.

Pero antes de hacer esto, considero oportuno remarcar algo que ya he apuntado a lo largo de esta tesis, y es que el programa “Cartografiem-nos” supone poner a prueba nuestras habilidades y recursos como educadores, ya por el mero hecho de realizarse fuera de las paredes del museo. Esto, que ya era algo que intuía, se me apareció como una clarividencia el primer día que tuve que salir a la calle sola con los estudiantes. Cuando supe que ninguna maestra vendría con nosotros temí por lo que pudiera pasar en la calle; sentía que aquel no era mi dominio, y tenía miedo a que sucediera cualquier situación que se me fuera de las manos. Cuando trabajamos en el museo las reglas son claras; tanto, que cuando estás con grupos que casi no conoces, ni te planteas que se puedan descontrolar hasta un punto peligroso. Si quieren preguntar levantan la mano, hablamos de manera ordenada, hay seguridad por si alguien es tan indisciplinado como para poner en peligro las obras, está la autoridad de las maestras y la nuestra para llevar el grupo, etc. La situación está regulada por todos los cantos. En cambio, si me voy a la calle –a *su* calle, pues es *su* barrio –, ellos conocen el territorio más que yo, estamos en

un espacio abierto sobre el que no ejerzo ningún control, y lo único que tengo para lograr que todo vaya como lo previsto es mi poder de convicción. A este respecto, es interesante referir la noción de autoridad según el feminismo de la diferencia, que es la que me sirve como referente, y que entiende que ésta no debe conseguirse mediante el ejercicio del poder, sino que debe erigirse desde la constitución del docente como un referente libremente aceptado, que actúa *con* y no *sobre* los otros (Cabaleiro, 2005; López, 2010).

Ahora en cuanto a lo que sucede dentro del aula, el siguiente fragmento de mis notas de campo con el grupo del *Lycée Français* puede ser relevante para mostrar los recursos que tengo que poner en funcionamiento para salvar situaciones inesperadas:

“Hemos ido a empezar a elaborar los proyectos artísticos. Cambio de planes. Antoine me dijo que para hoy el cuestionario estaría hecho pero parece que no ha podido ser, menos mal que me he llevado material auxiliar para seguir con otras partes de los trabajos.

(...)

He repasado las cosas que nos quedaban pendientes para ver con qué seguíamos. Tenemos que hacer el póster para anunciar el proyecto Los comercios que quieren ser conocidos, (que además servirá como indicador de los negocios que hay que visitar para ver el cuestionario). Para el trabajo El Terreno Escondido necesitamos: a) seleccionar las fotografías que nos pueden servir de las que tenemos hechas de la investigación del barrio, b) ver qué fotografías nos faltan, c) pensar las frases-eslóganes que acompañarán las fotografías. Además, tenemos que realizar el póster para anunciar el proyecto, pero hacer esto ahora puede ser prematuro, ya que aún no sabemos si podremos intervenir los buses, y por tanto, el sentido que le damos al cartel podría cambiar. Si actuamos en los buses, el cartel se situará en las paradas para dar cuenta de que el proyecto es sobre el barrio del Terreno (y no sobre todo el recorrido de la línea 3) y tiene que llamar la atención sobre el hecho de que el proyecto se desarrolla dentro del bus. Si actuamos en las paradas del bus, quizás no es necesario hacer un cartel que anuncie el proyecto, sino que sería suficiente con poner una pequeña referencia en los distintos trabajos que se pondrían en la misma parada.

Al final hemos optado por empezar a seleccionar las imágenes que irán en el proyecto de la necesidad de las cosas modernas. Les he repartido las fotografías de su investigación en el barrio en formato pequeño (una hoja por dos alumnos) y les he

dicho que seleccionen las que crean que nos pueden servir. Al cabo de un rato lo hemos puesto en común y han aparecido algunos impedimentos, como por ejemplo, cuando discutíamos si la foto de la casa de Annette era apta o no para el proyecto. Alguien ha dicho que no porque no era muy nueva. Hemos vuelto a la discusión de qué es nuevo y qué es antiguo. Les he dicho que ya habíamos hablado de ello, que estaba claro que un edificio de la década de los sesenta no es muy "nuevo" y que uno del 2000 lo es más, por supuesto. Pero tienen que tener en cuenta el horizonte del proyecto; cuando hablamos de edificios nuevos nos referimos a aquellos que son producto de la masificación del barrio, que en parte supone el paso de casas residenciales unifamiliares a bloques de edificios. Hemos seleccionado las fotos. Después lo hemos puesto en común. Hemos vuelto a la lista de edificios que tenían que salir en las fotografías y hemos visto que teníamos muchas más imágenes de pisos que de hoteles y casas en construcción. Antoine ha dicho que en cierto modo esto no estaba mal, pues es representativo de lo que hay más y menos en el barrio; ¿no hay más bloques de edificios ya hechos que edificios en construcción?

Hemos visto que, aún así, nos hacían falta más imágenes y hemos quedado en ir a fotografiar en la próxima sesión. De todos modos, les he dicho que estaría bien aprovechar hoy para empezar a pensar en el tipo de frases que colocaríamos en las imágenes, y las hemos ido apuntando en la pizarra. [Son las que aparecen en la fotografía]. Al principio les he animado a que pensaran frases para reforzar aspectos positivos y aspectos negativos de la construcción de pisos, pero después de que alguien dijera una frase ambigua nos hemos dado cuenta del poder que éstas podían tener y hemos intentado que lo que pensásemos tuviese un sentido ambiguo, que hiciera pensar a la gente.

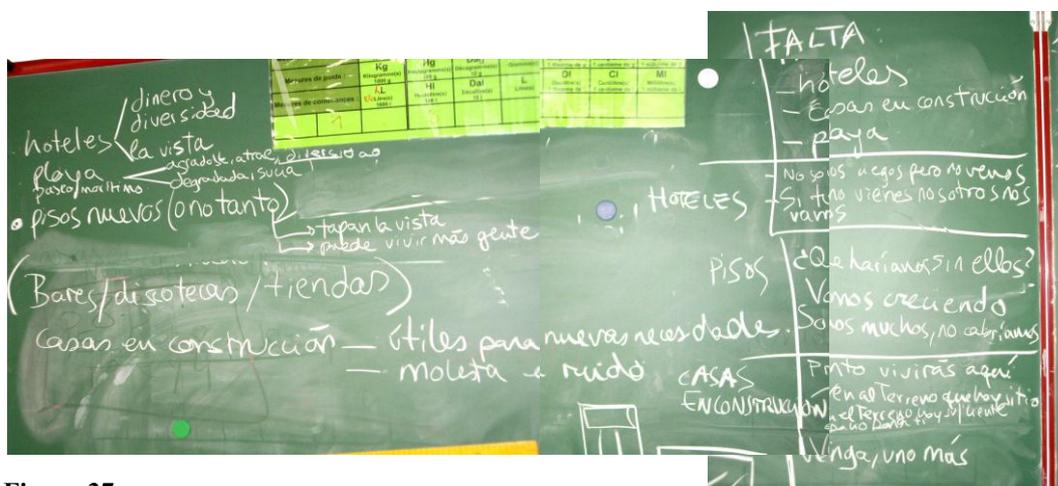


Figura 37:
Montaje de fotografías de la pizarra del aula de 4º curso del Lycée Français.

(...)

Nos queda una media hora y he propuesto empezar a diseñar el cartel para el trabajo de la diversidad; aunque no tenemos los números de los comercios (no hemos repartido los formularios y por tanto no sabemos quiénes participan), podemos empezar a pensar en la composición de la imagen, la distribución de los espacios para el título y también una pequeña explicación de la obra, que tendrá que acompañar el plano de la calle. A Antoine le ha parecido perfecto; después de todo, necesitan distraerse un poco y hacer algo un poco más "ligero". Así lo hemos hecho. De todos modos, como era de esperar, en media hora no nos ha dado tiempo de terminar, sólo de empezar.” (Notas de campo, 2008-09).

En este fragmento puede verse que, como sucede a menudo, cuando vamos a los colegios lidiamos con situaciones inesperadas que nos obligan a improvisar actuaciones, barajando opciones, estableciendo prioridades. También puede observarse la importancia de ser capaz de cambiar dinámicas cuando surgen alternativas interesantes o hay una buena propuesta por parte de los estudiantes, lo que remite a la forma en que Eraut (2000) define las profesiones de la rama artística (me refiero al énfasis en tener que manejarse en la incertidumbre, dando respuestas que no están prescritas en ningún código de buenas prácticas). A su vez, aquí no se trata meramente de decidir qué es mejor hacer según los objetivos que nos hemos marcado en los proyectos artísticos, sino de saber sopesar determinados espacios y tiempos para la realización trabajos que requieren pensar y mucha concentración, con otros en los que se realizan actividades que permiten una mayor relajación, pero que son igualmente necesarias para la consecución de nuestro trabajo¹⁰⁸. Se trata de optimizar recursos para aprovechar al máximo el tiempo de que disponemos. También, la flexibilidad ante los desvaríos de la situación que habíamos previsto cuando vamos al colegio es similar a la que se apuntaba en el *Art Making Model* como forma de proceder específica de los artistas.

Pero no sería justo presentar este abanico de necesarias destrezas en el aula sin recordar las des-destrezas que ya he ido mencionando a lo largo de esta tesis. Es importante remarcar que nuestras prácticas se constituyen, también, a través de nuestros desaciertos. Puedo referir aquí los episodios ya relatados del programa con el CP La

¹⁰⁸ De todos modos, es importante remarcar que soy consciente de que el ritmo de trabajo establecido en mi planificación de actividades no tiene por qué correr paralelamente al de los estudiantes. No pocas veces he percibido estudiantes dispersados, y muchas otras lo habrán estado, aún sin saberlo ni quererlo yo.

Soledat, cuando ante el mal comportamiento del grupo de sexto curso recurrí al chantaje emocional para intentar reencauzarles (“si no os portáis mejor nos quedaremos sólo con los de quinto, que le ponen más ilusión que vosotros”, ver capítulo “Pedagogía(s)” pág. 280), o cuando utilicé formas de castigo a los más rebeldes tan sutiles como decirles que Yésica sería la encargada de realizar la actividad deseada, “porque era la que se había portado mejor” (ver capítulo “De subjetividades, diferencia cultural y negociaciones, pág. 335). En estos casos, son mis no-saberes o falta de recursos y estrategias los que marcan mis actuaciones. Al mismo tiempo, estos episodios son un baño de humildad, pues me enseñan a ponerme en el lugar de aquellos a quienes critico, ayudándome a entender su posición. Habiendo adoptado actitudes autoritarias aún sin comerlo ni beberlo, ¿quién soy yo para sostener la balanza entre el bien y el mal en las prácticas que los docentes desarrollan día a día, a tiempo completo, con sus estudiantes?

Sin duda, una de las artes (Schön, 1998) que más necesitamos dominar es negociar situaciones conflictivas, algo en lo que una va cogiendo tablas, poco a poco, como puede verse en los siguientes fragmentos de mis notas de campo, (ambos pertenecientes al programa con el CP La Soledat):

“Los distribuyo por grupos pequeños y les reparto las entrevistas para que las lean y extraigan las citas que necesitamos para los plafones. Los estudiantes que se encuentran aquí son los más conflictivos, y aparecen los primeros problemas. A Loli, Amparo y Viviana les he tenido que repetir un montón de veces qué tenían que hacer, pues no lo entendían. Me dicen que no saben catalán, a lo que respondo que eso no puede ser, pues hacen clase desde hace mucho tiempo. Insisten y decido que lo mejor que puedo hacer es tratar de convencerlas con mi buena voluntad. Cojo una silla y empiezo a leer. A cada frase les pido que traduzcan, lo que hacen correctamente, demostrando que saben más de lo que dicen. Es cierto que no conocen algunas palabras, pero tienen un nivel suficiente para realizar el ejercicio. (...). En el momento que me he puesto a trabajar con ellas su actitud ha cambiado, y consigo dejarlas a solas para ocuparme de otros alumnos que están lidiando con las entrevistas, mientras Marga se encarga de los que están pintando las camisetas. Prueba de que la actitud de estas dos chicas ha cambiado es el ofrecimiento que me han hecho respecto a una chica de la clase que es de procedencia china y que sólo entiende un poco de castellano. A ésta la he tenido leyendo las entrevistas que eran en este idioma pero sólo habían dos y, cuando ha terminado, ya no sabía qué hacer con ella. Con veinte alumnos tan movidos

no puedes dedicarte íntegramente a uno sólo. Por suerte, cuando ha aparecido el problema Loli estaba paseándose por allí y lo ha advertido. Me ha dicho que la niña podía irse con ella y Amparo, que entre las tres se mirarían otra entrevista en catalán. Le he dado las gracias y le he dicho que me alegraba mucho de su generosidad. Por su parte, la niña china se ha mostrado contenta (no consigo recordar su nombre, y eso que se lo he preguntado varias veces). Está muy poco integrada con el resto y le habrá gustado hacer algo conjuntamente, además, por iniciativa de otra compañera.”

(Notas de campo, 2007-08).

“Sobre Jaime. Hemos empezado fatal. Es la primera vez desde la sesión inicial que aparece en clase. Es el chico que aquel día me miraba desafiante, escéptico y desdeñoso, que es muy mayor para ir a sexto y que tenía cara de ir "fumado". Hoy no ha traído la camiseta, claro, con lo que le he mandado a sentarse con la niña china para trabajar en las entrevistas. Me dice que él quiere sentarse con Antonio y Jesús, a lo que respondo que no, debido a dos motivos. El primero es que el criterio que he seguido para hacer los grupos es de cercanía, y no voy a saltarme las reglas para él. El segundo es que sé perfectamente por qué se quiere sentar con sus amigos, y sé que eso me va a llevar problemas. Me protesta, y lo hace de forma agresiva. Es más alto que yo y su reacción me asusta, pero sé que no puedo ceder, porque de lo que haga ahora va a depender gran parte de la consideración que tenga de mí en adelante. Forcejeamos un buen rato; que quiere sentarse con ellos, que por qué no, que no le da la gana ni estar allí ni escribir. Yo le explico mis razones, que se trata de trabajar, que es el único que me está protestando. Estamos de pié, uno frente al otro. Le digo que haga el favor de entrar en razón, porque yo no me voy a bajar del burro y sabe que va a terminar cediendo. Protesta más. Le digo que hagamos un trato; él se sienta y hace lo que toca y después se encarga de pegar los planos en los plafones. Es increíble pero funciona. Se sienta y se pone a trabajar. Yo me voy a dar una vuelta y luego me aproximo a él, como si no hubiese pasado nada, a interesarme por cómo lo lleva y si necesita ayuda. De repente se ha transformado, y me encuentro sentada a su lado ayudándole a discernir qué información es la que estamos buscando y cuál no nos interesa. Me enseña lo que ha escrito y le ayudo con las faltas de ortografía..., le doy la enhorabuena. Luego me lo llevo a él, Jesús, Antonio, Javi y algunos más después (los más movidos) a pegar los planos en los plafones.” (Notas de campo, 2006-07).

En estos dos relatos he descrito situaciones difíciles que he conseguido resolver con treguas momentáneas (que nunca definitivas). Encontrar la manera de redireccionar conflictos que me van a la contra por la vía de la negociación es una habilidad que se va cultivando con el tiempo y que no entiende de recetas. Pero nuestros aprendizajes no son solo relativos a resolver los problemas con los que nos damos de bruces, sino también a detectar huecos, a ver y aprovechar posibilidades. En el capítulo sobre pedagogía(s) (ver pág. 260), en relación con los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el programa, en concreto a los avances y las revisiones, he mencionado lo ocurrido con el *Lycée Français* el día que habíamos ido a hacer las intervenciones en la calle. Una vez en el aula, cuando repasábamos cómo había ido todo, Miguel habló de una señora que se había parado delante de los pósters de los caballetes en frente de las paradas del bus, porque había reconocido su casa en uno de ellos, y quería saber qué era todo aquello. Entonces, aproveché el comentario de Miguel para elaborar con el grupo una reflexión acerca de lo que supone trabajar con el binomio público-privado. Este tema no estaba previsto, pero había surgido algo que abría la posibilidad de tratarlo, y así lo hice. De haberme limitado a seguir el guión, una oportunidad para aprender se habría desperdiciado.

Como sostiene Eraut (2000), aprender a través de la experiencia debe ir acompañado de una reflexión teórica crítica: *“Learning to read a situation and adapt one’s behaviour accordingly is likely to be promoted by reflective theorising, whether or not the behaviour is perceived as principle-based or rule-following. But such reflection is also susceptible to error, unless it is brought under proper critical control”* (Eraut, 2000: 67). La reflexión sobre nuestras prácticas como educadores puede adoptar múltiples formas: solos, con otros, en equipo, etc. En los episodios que he relatado hasta el momento he intentado representar habilidades y aprendizajes que se ponen en funcionamiento en la inmediatez de mis prácticas como educadora, sin mucho tiempo para reflexionar, sin mucha mediación. Pero en lo que sigue me propongo abordar la forma como en departamento evaluamos y reflexionamos conjuntamente sobre el transcurso de los proyectos.

Antes de empezar quiero apuntar que la experiencia me ha mostrado que la tesis de Schön (1998; 1987) sobre la diferencia de reflexionar *desde* o *sobre* la práctica es, cuanto poco, problemática. Ésta la he expuesto en el marco teórico, ya que la considero una buena base para empezar a ordenar las distintas formas de pensar nuestra actuación. No obstante, en la medida en que he revisado mis notas de campo acerca de mis saberes

y aprendizajes como educadora, y a la vez que iba reflexionando sobre la cuestión, esta distinción entre *dentro* y *fuera* de la práctica se tornaba cada vez más borrosa. En lo que resta por leer podrá observarse la confusión entre *reflexionar en* o *hablar sobre*. Quizás, mi problema con el argumento de Schön (1998; 1987) se aclare con la voz de Eraut (2000):

“Schön’s use of the term "reflection-on-action" is less problematic. It refers to the process of making sense of an action after it has occurred and possibly learning something from the experience which extends one’s knowledge base. It may affect future action but cannot affect the action being reflected upon because that has already passed. Though this appears to be logically distinct from "reflection-in-action", the distinction may still need interpretation in many practical situations. The principal source of difficulty is when a task continues over several episodes. Is this to be interpreted as one action divided into several phases, or as a series of several actions in succession? What might be considered reflection-in-action under the former interpretation becomes reflection-on-action under the latter interpretation.”

(Eraut, 2000: 146-147).

Como expone Eraut (2000), en la práctica, a menudo resulta difícil delimitar de forma clara dónde empieza y dónde acaba una acción, así como el tipo de pensamiento que se genera en relación con la misma; no siempre está claro hasta qué punto una acción está terminada o una reflexión no contribuye a la siguiente parte de un proceso.¹⁰⁹

¹⁰⁹Las reticencias de Eraut (2000) respecto a la tesis de Schön son amplias, pues también le critica por no acotar lo suficiente qué entiende por reflexión; su teoría del saber profesional necesitaría una concretización de los diversos tipos de reflexión implicados en distintas profesiones y un mejor perfilamiento de cómo las dimensiones del contexto en que el profesional reflexiona condicionan la forma en que este piensa su labor. En concreto, Eraut (2000) menciona principalmente las variantes del tiempo – cómo el mayor o menor tiempo para tomar decisiones o pensar las actuaciones condiciona el tipo de pensamiento, desde la decisión casi espontánea hasta el más dilatado proceso de deliberación –, y del tipo de acción – no es lo mismo pensar cuando se comete una acción que cuando se está implicado en un proceso de diseño, por ejemplo –.

Evaluación en equipo

Considero muy necesario ocuparme de las acciones evaluativas conjuntas que realizamos en el departamento para no caer en la ilusión de que “Cartografiem-nos” se lleva a cabo sólo por los educadores, con sus grupos individuales. Si bien al escribir esta tesis me estoy centrando en mi experiencia, lo limitado de este prisma no debería contradecir ni dejar de representar el hecho de que este programa se genera desde el trabajo en equipo. Creo necesario evidenciar que actuamos como una comunidad de práctica; más allá de los roles que se nos han marcado institucionalmente como transmisores del contenido del museo, somos personas colaborando para sacar el programa adelante, y las decisiones que tomamos son fruto de la energía generada por la sinergia de nuestras particulares subjetividades. O en términos de Wenger (2008):

“Workers organize their lives with their immediate colleagues and customers to get their jobs done. In doing so, they develop or preserve a sense of themselves they can live with, have some fun, and fulfil the requirements of their employers and clients. No matter what their official job description may be, they create a practice to do what needs to be done. Although workers may be contractually employed by a large institution, in day-to-day practice they work with – and, in a sense, for – a much smaller set of people and communities.” (Wenger, 2008: 6).

A pesar de que, como apuntaba anteriormente, la diferencia entre reflexionar *desde* y *sobre* la práctica es problemática, lo cierto es que hay grados de acercamiento o distancia respecto a aquello que es objeto de análisis. A veces la reflexión afecta a nuestra forma de actuar de manera inmediata, mientras que en otras ocasiones pensamos en algo que ya ha sucedido y en posibles transformaciones a largo plazo. Empezaré con las evaluaciones que desde el departamento realizamos con la pretensión de pulir nuestra forma de actuar, para modificar nuestras prácticas a nivel casi inmediato. El siguiente fragmento de mis notas de campo recupera algunas de las cuestiones que salieron en la evaluación que hicimos entre todos de una visita de “Cartografiem-nos” al museo, el año 2006 (Aina y Eva a menudo venían a observar). Éste es indicativo de los puntos de mejora que tenemos en cuenta cuando planteamos cómo pulir nuestra actuación en las salas.

“Revisión de la visita al museo que aún a los alumnos de quinto y sexto curso.

Primera parte

Cuando escenificamos el debate televisivo, para darle ritmo y caña, uno de nosotros tiene que hacer de asistente del público y el otro de moderador del programa.

En las salas

-Falta aclarar los cuadros desde el punto de vista de la mirada subjetiva.

-Postal antes-ahora. La imagen de la isla es una u otra dependiendo de los intereses del momento.

-Artistas contemporáneos. Necesitamos que quede claro qué es lo que hacen exactamente y porqué.

Análisis de la investigación sobre el barrio previa a la visita al museo y realización del plano

Es difícil sacarle partido al material y luego hacer el plano. Habríamos podido tirar más de la cuerda pero no hemos sabido. De cara a otros talleres no se puede prever nada, pues nos enfrentamos siempre a realidades que, por lo específicas, son distintas.”

(Notas de campo, 2006-07).

La visita que evaluamos era la del CP Eugeni López, y nuestra intención era detectar y reflexionar sobre las problemáticas surgidas para evitarlas con el próximo colegio que viniese al museo¹¹⁰. Como puede verse más arriba, se trataba, básicamente, de: a) mejorar dinámicas para fomentar una mayor discusión durante el debate televisivo; b) ser más claros respecto al sentido de lo que enseñamos; y c) saber preguntar mejor. Para mí, las reuniones de departamento para supervisar el transcurso del programa eran la gran mayoría de las veces una fuente inestimable de aprendizaje y, además, disfrutaba mucho con ellas. En cierto modo, me permitían el lujo de tener un observador externo que veía la situación con ojos distintos y me hacía una valoración constructiva para seguir avanzando y planteándome cuestiones. Además, las reuniones creaban un sentimiento de colectivo, de formar parte de un grupo con objetivos compartidos, y apasionado por la consecución de un proyecto común. Esas reuniones tenían mucho peso en el grado de implicación y motivación para trabajar; nos sentíamos valorados y comprendidos, al margen de lo que sucediera fuera de aquellas paredes, en

¹¹⁰ Cabe recordar que el curso 2006-07 trabajamos en “Cartografiem-nos” con dos escuelas más: el CP Galatzó y el Col·legi El Temple. Por tanto, faltaban aún bastantes grupos por venir a realizar la visita al museo.

la institución museo. Esas reuniones eran un resguardo a la vez que el motor para marcarnos retos y no acomodarnos en lo que se nos exigía como departamento de educación.

No obstante, no querría presentar esta dinámica de equipo como algo idílico; como todas las cosas, también era fuente de problemas. En su artículo *“High Quality Professional Development: An investigation of the Supports for and Barriers to Professional Development in Arts Education”* (2007), Vicki R. Lind explora las ventajas e inconvenientes que tiene para los docentes trabajar de manera colaborativa. Respecto de las primeras, la autora menciona la oportunidad de trabajar con otros especialistas en una profesión donde uno opera generalmente solo, de manera que los profesionales puedan beneficiarse de hablar un lenguaje común y construir algo juntos. También, los docentes pueden trabajar de forma transdisciplinar, explorando nuevas posibilidades curriculares. Especialmente interesante para Vicki R. Lind (2007) es el hecho de que colaborar lleva a los profesores a escuchar otros puntos de vista y cuestionar sus propias creencias. Pero a pesar de los numerosos puntos a favor para el establecimiento de colaboraciones, la autora señala algunos inconvenientes que deben considerarse. Los docentes tienen formas ya muy establecidas de plantear su trabajo en el aula y no es siempre fácil para ellos prestarse, abrirse a colaborar con otros. Muchos de los participantes en su investigación señalaron las dificultades que habían surgido cuando los distintos miembros no pensaban igual, apareciendo conflictos relativos a opciones curriculares, temas culturales, y preferencias artísticas. Las reacciones de algunos participantes fueron devenir pasivos y no intervenir en las discusiones, por tanto, cortando cualquier espíritu de equipo.

En nuestro caso, la divergencia de opiniones no solía constituir un problema, por un lado, porque siempre hemos estado de acuerdo en lo básico (los objetivos del programa), y por el otro, porque instauramos desde el principio una cultura del disenso en la que era posible expresar sin tapujos nuestros respectivos puntos de vista, discutiéndolos hasta la saciedad, viendo las diferencias como algo positivo para la construcción del proyecto¹¹¹. Algo que sí causó problemas importantes en el funcionamiento de grupo fue la falta de comunicación. El último año en que Aina y yo

¹¹¹ A este respecto, considero representativa la reunión de equipo que tuvimos en el curso 2007-08, durante el programa con el CP La Soledad, para encauzar el proyecto, y que he referido en el capítulo “Pedagogía(s)” (Ver pág. 270). En ésta discutimos cuestiones relativas a la finalidad de “Cartografiemos” y a cómo trabajar (o no) desde la multiculturalidad, explorando en profundidad nuestras distintas perspectivas.

estuvimos en el museo, con el programa con el *Lycée Français*, fue muy duro. Aina y Eva tenían muchísimo trabajo a parte del área de educación (catálogos y actividades culturales), y además Aina tenía problemas también como representante sindical de los trabajadores de la empresa, y Eva estaba trabajando a media jornada debido a su reciente maternidad. Se dieron un cúmulo de factores que sobrecargaron al departamento, principalmente a ellas, pero también a nosotros, y esto afectó al funcionamiento del equipo.

Aquel año hubo mucho descontrol. Teníamos tanto que hacer que casi no nos comunicábamos entre nosotros. Yo no estaba al día ni siquiera de los trabajos que Sebastià estaba realizando con su grupo, ni Sebastià de los que estaba realizando yo. Casi no discutíamos los proyectos entre todos y cuando lo hacíamos era de forma entre cortada, en descansos improvisados entre llamada y llamada, reunión y reunión, visita y visita, viaje y viaje... A menudo se producían situaciones de “teléfono roto”, sobran nervios y tensión. Todos estábamos a la que saltábamos – yo la primera –, y esto no ayudaba a aprovechar los pocos momentos de intercambio de que disponíamos. Cuando Aina me sugería algo sobre mi trabajo, a veces desconocía lo que yo estaba haciendo en realidad, en gran medida porque yo no había tenido tiempo de explicárselo con detalle. En estas ocasiones sentía que en lugar de ayudarme me estaba presionando y entorpeciendo, y al ver mi reacción, ella seguramente creía que me tomaba mal sus correcciones, sin pensar que, quizás, sus comentarios no se ajustaban a la situación que yo tenía en el aula. El problema es que no encontrábamos momentos para hablar detenidamente. Desde la distancia, la situación que atravesaba el equipo distaba mucho de la idílica imagen dibujada por Eilean Hooper-Greenhill (1994: 138) de los departamentos de educación como garantes de los valores de la diversidad, la democracia, la igualdad, la apertura, y la cooperación, (en contraposición con la institución museo en la que se ubican, donde las relaciones siguen siendo jerárquicas y desiguales, donde los procesos son cerrados, y donde el poder es preservado y defendido).

Recuerdo el conflicto que surgió en relación con la realización de la obra del proyecto de *El Terreno Escondido*, con el *Lycée Français*. Había que resolver qué soporte íbamos a usar para colocar los pósteres al lado de las paradas del bus y yo había pensado en caballetes. Cuando se lo comenté a Aina, no le pareció bien y me instó a utilizar cajas de cartón. A mí su idea me parecía engorrosa; si quería que fueran de la misma medida tendría que comprarlas, y si dejaba que fuesen de medidas diferentes eso

complicaría el tema de las impresiones de los pósteres. Además, estaba la cuestión del peso; si no quería que las cajas volasen tendría que rellenarlas con piedras o arenas, lo que significaba más trabajo. Sus comentarios me estresaban, pues no veía su utilidad, y a ella le molestaba que yo no le hiciese tanto caso. Luego nos dimos cuenta de que mi propuesta no le gustaba porque ella creía que me refería a caballetes de pintor, mientras que yo tenía en mente los caballetes que se utilizan para aguantar mesas. Diálogo de besugos. Me dijo que si no se lo explicaba bien ella no lo sabía porque no estaba allí... A mí estas situaciones me irritaban porque sentía que éramos los educadores los que llevábamos el peso pero que, a la vez, era como si no se atreviesen a delegar. Era como si quisieran estar sin poder estar realmente. Sentía que no se confiaba lo suficientemente en nosotros como para dejarnos actuar sin supervisar todo lo que pretendíamos hacer, y que tanto control, en lugar de ayudar, nos dificultaba ser efectivos.

Este tipo de situaciones subrayan la advertencia de Jennifer Gore (1993) referente a la complejidad imbricada en la noción de poder horizontal elaborada en las pedagogías radicales. Según la autora, en tanto que discursos que se oponen a las fuerzas totalizadoras del patriarcado y el capitalismo, las pedagogías feministas y críticas han desarrollado una forma de entender el poder como algo productivo en lugar de opresivo, y basada en la relación y en la corresponsabilidad:

“Esta concepción productiva del poder subraya las ideas de potenciación profesional y de autoridad emancipadora o liberadora, autoridad *con*, en vez de *sobre* otros. Teniendo sus raíces educativas, como se reconoce en la pedagogía dialógica de FREIRE y, por tanto, una preocupación por las relaciones "horizontales" más que por las "verticales", todas las líneas de pensamiento de la pedagogía radical presentan una idea del poder como elemento productivo que permite reivindicar el poder para que lo utilice el maestro *con* y no *sobre* los estudiantes para la potenciación personal y social.” (Gore, 1993: 142).

No obstante, la autora subraya que a menudo estas pedagogías pecan de conceptualizar el poder como algo que el maestro posee para conferirlo y compartirlo con los alumnos, dando por sentado que el docente no oprime ni reprime. Según Jennifer Gore (1993), estas concepciones son peligrosas en la medida en que se basan en afirmaciones filosóficas sobre la “buena” naturaleza del profesor, y pueden esconder prácticas no tan “puras”. Todo análisis de la circulación del poder – ya sea en un

contexto de enseñanza aprendizaje o no – debe atender al modo como éste circula y es ejercido en contextos reales; son las dificultades y paradojas de las relaciones de poder entre los sujetos las que deben usarse como punto de partida para promover cambios o modificar desigualdades.

En relación con nuestro caso, la situación que he descrito testimonia lo difícil que es mantener una estructura departamental basada en la horizontalidad y el trabajo en equipo cuando se está actuando a contrarreloj y bajo presión. Lo peor es que con estas tensiones sólo salíamos perdiendo, porque una de las cosas que Aina me había dicho en nuestra atropellada conversación era completamente cierta; si finalmente usábamos caballetes como soporte, el cartón pluma en el que colocar los pósteres no podía ser de un metro por setenta (entonces los dos pósteres iban a chocar). Tendría que cortar los cartones y empequeñecer las impresiones. Por la tarde lo primero que hice fue medir los caballetes con el cartón pluma, luego ir a decirle que tenía razón, y pedirle que concertásemos una reunión para hablar largo y tendido de todo lo que Sebastià y yo estábamos haciendo en las aulas. Y es que en el fondo estábamos de acuerdo en las cuestiones fundamentales, de planteamiento, y los roces aparecían en relación con aspectos técnicos; las discrepancias eran en el fondo muy superficiales.

A medio o largo plazo...

En otras ocasiones reflexionamos conjuntamente sobre aspectos del programa que ya han sucedido o lo evaluamos en su conjunto, con tal de emprender acciones sobre futuras ediciones. Nuestra intención, por tanto, es modificar nuestras prácticas, pero a medio o largo plazo. Como sostienen Scott, Brown, Lunt y Thorne (2004), la capacidad de reflexión crítica sobre nuestras experiencias en el campo como profesionales es crucial para ser capaces de introducir cambios y transformaciones en las mismas. A este respecto, es significativo lo que sucedió cuando, con el proyecto con el CP Eugeni López, Xavier nos llamó para cancelar la entrevista que habíamos concertado para hablar de cómo iba el proceso, porque renunciaba a continuar en el programa. Referiré primero el relato de la situación:

“Teníamos una reunión con Xavier a las 16:00 y cuando ya pasaba media hora estábamos nerviosos. Xavier llama y habla con Eva. Dice que le sabe muy mal, que lo siente mucho... haber hecho que perdamos el tiempo... nosotros que le hemos dedicado tanta energía a la escuela. No se ven con fuerzas. Uno de los otros profesores que estaba tan motivado, Pere, ha estado de baja del pié todo este tiempo y Xavier ha tenido que cargar con todo el peso. Ahora han estado ocupados con la organización de la fiesta de Sant Antoni y tienen que preparar el carnaval. No pueden con todo. Eva lo tranquiliza, le dice que son el mejor colegio, que no nos han hecho perder el tiempo sino todo lo contrario. Además, es nuestro trabajo... que si no se lo quieren repensar. Él le da a entender que es algo que ya ha decidido, que no intente convencerle; ya le ha costado mucho tomar la decisión. Eva le dice que de todos modos hay que encontrarle un final al proyecto. De cara a los chicos esto no se puede quedar así, de inconcluso, de nimio. Acuerdan que Xavier hablará con los otros profesores y el martes próximo, día 6, nos llamará y acordaremos un final para el proyecto.” (Notas de campo, 2006-07).

Ante la crisis nos reunimos:

“Estamos muy desanimados. Hablamos de que cómo puede ser, que qué lástima, de si no debe haber otra forma de solventar el problema. Pensamos qué puede haber pasado para que algo que empezó tan bien acabe así. Llega Aina y le contamos la nueva, y también le sabe fatal. Llamará a Xavier para hablar con él. Pensamos que el error está en la organización; es el taller más potente que hemos hecho en cuanto a contenido; nos lo hemos pasado en grande poniéndolo en práctica; es la experiencia educativa más rica en términos de relaciones, aprendizaje y complejidad. Además, ellos estaban muy contentos con nuestro trabajo; profesores y alumnos estaban muy motivados, a diferencia des Capdellà. Quizás éstos terminarán el proyecto pero las motivaciones que les habrán guiado serán distintas, menos sinceras. A estas alturas ya sabemos los intereses que animan a Maribí a seguir con nosotros: a) hacemos que quede bien como profesora de plástica, b) con la exposición agrada a los padres de los alumnos. Terminarán haciendo cualquier manualidad sin involucrarse realmente. Con el CP Eugeni López se ha producido un aprendizaje real y, aunque al final el proyecto no llegue a puerto, estamos más contentas de la experiencia. Nos preguntamos qué pasará con El Temple. De cara al año que viene es importante introducir cambios: (1) puntos para el profesorado (un programa que requiere tanto trabajo y esfuerzo a los

maestros necesita un vía para recompensarles), (2) el proyecto debe salir anunciado en la Consellería desde el primer momento (para poder saber con la antelación suficiente con quién trabajaremos y empezar a planificar el proyecto lo antes posible) (3) fijar una agenda de actuación clara desde el principio (tenemos que establecer hasta dónde podemos llegar y calcular el tiempo necesario para conseguirlo). Referente a esto último en el caso de Xavier era él quien había querido posponer nuestra visita al centro (nos dijo que la retrasáramos una semana más porque así le podrían sacar más partido al trabajo realizado en el museo). Quizás uno de los motivos de su abandono es que eran demasiado ambiciosos con ellos mismos (querían hacer un vídeo y una página web que permitiera que todo el barrio se comunicara). Quizás nosotros también hemos pecado de ambiciosos. Hablamos de la necesidad de hacer una evaluación final con los profesores para ver qué ha fallado y qué se puede mejorar. También queremos saber si están dispuestos a volver a trabajar en proyectos a largo plazo, y cómo lo enfocarían...” (Notas de campo, 2006-07).

En este episodio puede apreciarse la situación de crisis que se produce cuando el colegio con el que mejor estábamos colaborando decide abandonar. Esto se debe a que la energía y la motivación del coordinador de ciclo no se halla correspondida en el resto de la institución escolar; uno solo no basta para sacar la iniciativa adelante. A nosotros nos sabe mal porque el tipo de actividades que se habían desarrollado en el aula hasta entonces con este maestro estaban muy bien planteadas; se había realizado un trabajo de investigación en profundidad sobre el barrio escolar. Xavier había dedicado mucho tiempo con sus alumnos a rebuscar fotografías en archivos, hacer salidas a la calle y hablar con vecinos. En la visita al museo, en el auditorio, habíamos podido comprobar que habían discutido sobre todo ello largo y tendido, buscando matices, contrastando opiniones, y generando preguntas. Ante tal situación de crisis, reaccionamos buscando las causas del abandono de la escuela y, una vez detectamos por dónde pueden ir los tiros, empezamos a buscar medidas que podamos introducir en futuros programas, con tal de evitar que se produzca lo sucedido. Para ello, la autocrítica se hace necesaria.

En otros casos, pero, nuestra evaluación no tiene el objetivo de introducir mejoras, sino de reflexionar retrospectivamente sobre los cambios que ha habido en el programa a lo largo de las distintas experiencias, viendo el por qué de los mismos. Esto puede verse en la siguiente cita de mis notas de campo del 2008:

*“Durante la reunión de ayer surgió una conversación interesante relativa no al trabajo que estamos haciendo ahora, sino más bien a la evaluación del presente respecto de lo que hicimos el curso anterior. Comentamos la sensación de que la visita al museo ahora está mucho más integrada dentro del conjunto del trabajo si lo comparamos al año pasado, y que prueba de ello es que varias veces alumnos han establecido, por iniciativa propia, conexiones entre las conversaciones que mantuvimos en su visita al museo y lo que estamos trabajando en el aula. Aina dice que esto es porque, de algún modo, hemos **interiorizado** la visita. Digo que hemos hecho tantos reajustes que ya no podría reconstruir los cambios por orden, que el recuerdo es borroso y se diluye. [Fallo mío, por cierto, no reflejar todo esto en las notas de campo]. Esto nos lleva a discutir a cerca de las modificaciones que ha sufrido la visita en las salas, desde el inicio, cuando la diseñamos, hasta el presente. Repasamos y encontramos cuatro cambios de orientación, causados casi en su totalidad por la variación de las obras del museo con las que trabajamos¹¹². También modificamos un poco el discurso en el trabajo con el CP Eugeni López a petición de Xavier, que quería trabajar más desde el análisis de la imagen en términos próximos a los de la alfabetización visual.*

Le digo a Aina que no obstante la confusión de ahora para recordar, cuando el año pasado hacíamos las visitas, siempre tuve la certeza de saber porqué hacíamos lo que hacíamos. Tenemos una larga conversación en la que sale a colación el caso de El Temple, cuando durante el debate televisivo se terminó trabajando el castillo de Bellver en lugar de un sitio de su barrio. No es que no supiéramos lo que hacíamos sino que, al cambiar el orden del discurso cuando reajustamos la visita a la exposición de Miralles, sin darnos cuenta afectamos la comprensión de los chicos acerca de lo que se estaba discutiendo. La cuestión de que los lugares y su transformación son fruto de decisiones tomadas por una serie de agentes con intereses específicos era la misma, pero tratarla después de abordar la historia del baluarte o tratarla después de ver toda la exposición de paisajes variaba el entendimiento de los estudiantes de lo que podía ser un "lugar". En el primer caso, éste se vinculaba directamente al patrimonio, mientras que en el segundo, se asociaba al paisaje y, claro, después se terminaba discutiendo, en vez de

¹¹² El cambio de obras con las que trabajamos es consecuencia de modificaciones en las salas para albergar tres exposiciones temporales: “Rusiñol, la passió per Mallorca”, del 04 mayo al 17 de junio de 2007, “Un Segle de Paisatgisme a les Illes Balears”, del 30 marzo al 1 julio de 2007, y “Mallorcan Landscapes”, en el *Spanish Institute de Nueva York*, del 08 de noviembre de 2007 al 02 de febrero de 2008, para la que se cedieron obras de la colección de Es Blauard. Esta última nos obligó a dilatar el tiempo entre la investigación del barrio y la visita al museo.

sobre un sitio de su barrio, sobre un paisaje virgen acerca del que todo el mundo sabía cuál era la forma de actuar políticamente correcta. Aina dice que cuando todo esto estaba sucediendo no podía estar pendiente (creo que estaba con tres catálogos a la vez). Se ve que cuando supo la modificación que habíamos introducido se vio venir lo que pasaría, pero el trabajo la sobrepasaba y no puedo hacer más. Es interesante esta conversación porque lo que hablamos era algo en lo que no había caído. Ciertamente, hay cosas que para comprender porqué suceden requieren de cierta distancia, y de momentos como estos.

Con Aina también hablamos de que este año, con el CP La Soledat, hemos tenido que improvisar mucho más, como por ejemplo cuando Sebastià y yo fuimos al aula la última vez y empezamos a discutir con las maestras qué hacer a partir de aquel momento. Esto es muy buen síntoma, ya que demuestra que estamos consiguiendo que el proyecto sea realmente "dialógico".¹¹³ Decimos que esto es una mejora respecto del año pasado pero que además, el curso anterior no hubiésemos sido capaces de improvisar como lo estamos haciendo ahora. Esto también requiere aprendizaje, exige más tablas y seguridad por nuestra parte." (Notas de campo, 2006-07).

En este fragmento de mis notas puede verse que la revisión retrospectiva empieza a raíz de que "confieso" no recordar con exactitud las modificaciones que hemos ido introduciendo a lo largo de las distintas ediciones de "Cartografiem-nos". Entonces Aina, principalmente, hace un repaso las transformaciones de la visita al museo, lo que nos lleva a discutir un desacierto en uno de los cambios introducidos en el orden de la visita, que ha demostrado inducir a error en lo que respecta a la comprensión de los contenidos que intentamos trabajar con el grupo. Para mí esta conversación es muy instructiva, ya que me hace detectar algo que me había pasado desapercibido; la causa de que aquel grupo quisiera trabajar el castillo de Bellver en el debate en lugar de un emplazamiento de su barrio era, al menos en parte, fruto de la

¹¹³ El término "dialógico" lo teníamos en mente especialmente debido a las jornadas *Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i la museologia crítica*, que el año anterior, en 2006, se habían realizado en Es Baluard, coordinadas por Javier Rodrigo y Carla Padró. En el texto introductorio de su correspondiente publicación, Javier Rodrigo definía del siguiente modo el dialogismo: "El dialogisme, segons Bajtin, s'entén com la manera que té el llenguatge constantment d'interpel·lar i referir-se a altres persones, a altres parles, i així d'interactuar i de crear diverses dimensions de la parla. A més, el dialogisme sempre ens revela un aspecte relacional que fa impossible clausurar o tancar la parla mateixa, i això és degut a al fet que el dialogisme es construeix des de l'espai continu de reciprocitat i intertextualitat. El dialogisme es pot comprendre com un complex espai entrecruat, de referència contínua de les veus en múltiples estats i, podríem afirmar, de múltiples dimensions polítiques". (Rodrigo, 2007a: 15).

comprensión que los estudiantes se habían llevado de lo que un “lugar” podía ser, la cual, a su vez, era consecuencia de la modificación que habíamos introducido en el orden de la visita.

Pero además, me ha interesado recuperar este fragmento de las notas de campo para revisar mi planteamiento hacia la palabra que he remarcado en negrita. En el relato puede verse que adjudicaba el hecho de ir “más suelta” haciendo la visita a haberla “interiorizado” (en éste es Aina quien lo dice, pero yo también lo pensaba). Siempre dí por sentado que cuando me encontraba cómoda haciendo algo era porque de alguna manera lo había asumido, pasando a formar parte de mí. Mientras trabajaba en este capítulo, pero, la lectura de Kenneth Gergen y Mary Gergen (2010) me ha hecho ver que esta idea se halla inscrita dentro de la tradición individualista, que contempla la creación del significado como algo producido dentro de la mente de los sujetos, entendiendo, por tanto, a éstos como la fuente de todo significado. Los autores defienden, en cambio, que el significado surge a través de las relaciones personales.

También, esta idea de “internalización” es contestada desde la perspectiva del postestructuralismo, donde se critica la visión humanista de la identidad estable y que, en su lugar, reivindica la existencia de subjetividades que se constituyen dentro de relaciones sociales en contextos históricos, políticos y económicos contingentes. El postestructuralismo reacciona a la imposición moderna de la relación individuo/objeto, desnaturalizándola y centrándose en aspectos de mediación. Esta comprensión de la subjetividad a partir de su posición en contextos específicos y del concepto de mediación es recogida además por las corrientes feministas que trabajan desde la perspectiva postestructuralista en educación, las cuales se centran en revisar críticamente discursos emancipadores:

“Discourses in student voice are premised on the assumption of a fully conscious, fully speaking, "unique, fixed and coherent" self. These discourses, enmeshed in humanist presuppositions, ignore the shifting identities, unconscious processes, pleasures and desires not only of students, but of teachers, administrators and researchers as well. Discourses on student voice do not adequately recognize the one's social position, one's voice, can "at best be tentative and temporary given the changing, often contradictory relations of power at multiple levels of social life – the personal, the institutional, the governmental, the commercial." (Ellsworth and Selvin, 1986: 77).” (Gore, 1992: 79).

Mimi Orner (1992) defiende la necesidad de ir más allá de enunciados abstractos en educación, interrogando cómo se negocian las relaciones de poder y se conforman los discursos que definen al sujeto en el plano de la práctica.

Para retornar concretamente sobre la noción de “internalización”, con tal de profundizar en ella he recurrido a Leave y Wenger (1991). Según estos autores, las explicaciones convencionales sobre el aprendizaje entienden a éste como un proceso por el cual el aprendiz internaliza el conocimiento, ya sea éste “descubierto”, “transmitido”, o “experimentado en interacción con otros”. Los autores critican esta postura porque consideran que en ella se establece una nítida distinción entre el *dentro* y el *afuera*, que sugiere que el conocimiento es algo intelectual, y que toma al sujeto como una unidad de análisis aproblemática, así como también presupone que no hay mediación-distorsión ninguna en el proceso de asimilación de contenidos (Leave y Wenger, 1991: 47).

La alternativa al aprendizaje como internalización es comprender a éste como un proceso de participación en comunidades de práctica, lo que implica tener en cuenta a la persona como sujeto que actúa en el mundo. Desde aquí, el énfasis está en los siempre cambiantes modos de relación entre distintos sujetos de la comunidad de práctica, disolviendo dicotomías entre *dentro* y *fuera*, entre el intelecto y el cuerpo:

“Participation is always based on situated negotiation and renegotiation of meaning in the World. This implies that understanding and experience are in constant interaction – indeed, are mutually constitutive. The notion of participation thus dissolves dichotomies between cerebral and embodied activity, between contemplation and involvement, between abstraction and experience: persons, actions, and the world are implicated in all thought, speech, knowing, and learning.”

(Leave and Wenger, 1991: 53).

Pasar de la noción de internalizar un “saber” o una “forma de hacer” a la de devenir maestro de la experiencia lleva a una comprensión de estar en el campo donde la capacidad para improvisar ya no se debe a “tener espacio libre” para dar cabida a lo inesperado (pues el guión ya está sabido, ya no requiere esfuerzo), sino a haber mejorado nuestra habilidad para relacionarnos con los otros agentes en el campo, de una manera más abierta, pudiendo ver distintas posibilidades, respondiendo a más estímulos.

Pero volviendo a la forma como en el departamento reflexionamos sobre “Cartografiem-nos”, es importante subrayar que, afortunadamente, no sólo nos nutrimos

entre los miembros del equipo, sino que también aprendemos con otros participantes en el programa, o con otras personas de nuestro ámbito. A lo largo de la tesis he dado cuenta de que los profesores han constituido una gran fuente de reflexión, ya fuera a través de las reuniones de seguimiento que íbamos haciendo a lo largo de los proyectos, de sus devoluciones informales acerca de cómo habían ido las clases, de sus sugerencias de cara al diseño de los trabajos artísticos, o también de las valoraciones realizadas a través de las entrevistas que les hice, en el caso de los colegios CP La Soledat y del *Lycée Français*. También, aparte de las conexiones que yo pudiera establecer con las cuestiones que trabajábamos en el doctorado, hemos tenido contacto con colegas en nuestro campo como Javier Rodrigo o Christian Añó, con quienes hemos comentado “Cartografiem-nos”, y que nos han hecho observaciones interesantes y útiles para continuar nuestra labor¹¹⁴.

Reflexionar sobre el proyecto, más allá de su evaluación

No querría dar la impresión de que pensamos en “Cartografiem-nos” únicamente desde un prisma evaluador. En ocasiones observamos detenidamente este programa, o aspectos del mismo, para ponerlo en relación con otras cuestiones educativas que nos ocupan y preocupan, o para seguir hilos teóricos que ya habíamos iniciado. En una tesis sobre mi construcción como educadora a través de los saberes y aprendizajes de la práctica me parece relevante subrayar este potencial del programa como motor de reflexión continuada. En el siguiente extracto de mis notas de campo puede verse cómo

¹¹⁴ Javier Rodrigo es investigador y educador de arte. Ha colaborado con Es Baluard, concretamente, a través de la coordinación de las tres ediciones del seminario *Pràctiques Dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i la museologia crítica*. En una ocasión que nos reunimos tuvimos la oportunidad de hablarle de cómo iba desarrollándose nuestro trabajo con el Col·legi El Temple, el curso 2006-07. Respecto al tema de la suciedad que estábamos abordando a través de los proyectos artísticos, nos hizo un par de observaciones, como la necesidad de reflexionar con los estudiantes sobre qué es considerado como suciedad, o la idea de que lo importante de una producción artística no es tanto su cualidad objetual, sino lo que se genera a través de la misma. Respecto a Cristian Añó, es crítico de arte y comisario independiente. Como en el caso anterior, ha colaborado ocasionalmente con el museo, siempre juntamente con Lúdia Dalmau, mediante el diseño de talleres para familias y la realización, el curso 2009-10, del curso de formación para el profesorado participante en “Cartografiem-nos”. En una de las comidas que compartimos durante los días de este curso, le comentamos a Cristian lo difícil que había sido hacer entender a los alumnos del CP La Soledat que si finalmente la reforma de la plaza que habían proyectado no se realizaba, el proyecto, su trabajo, seguiría teniendo sentido. En relación con esto, Cristian dijo que era interesante que los estudiantes tuviesen una concepción tan utilitarista del saber y de lo que estaban haciendo; si no produce cambio, no sirve. ¿Cuáles son los fines que se proyectan en la educación? ¿Pesan tanto la eficiencia y el resultado? ¿Dónde queda el valor de lo vivido y aprendido? La verdad es que esto ya lo había pensado – o intuitivo –, pero no lo había contextualizado dentro del marco más amplio del sistema educativo español.

pongo “Cartografiem-nos” en relación con lo que sucede en las visitas ordinarias que hacemos a colegios, surgiendo de esta comparación una pregunta que explorar:

“Cuando bajamos por la rampa, al igual que cuando subíamos, algunos me preguntan por la escultura de Rebeca Horn que se ve desde el pasillo y que está en el patio interior del museo. Me gusta que lo hagan porque demuestra curiosidad e interés por su parte, y se la explico por encima. Vamos muy mal de tiempo pero esta vez nos acordamos de pasar por la sala de últimas tendencias de la planta baja para ver un momento la serie Mérida, de Sean Scully. Una vez les hemos advertido de que sólo se trata de mirarla un momento porque la vamos a aprovechar más tarde y de que es una serie de fotografías realizadas en México, nos vamos a la primera sala de paisajes. Sebastià trabaja todo el discurso sin problemas y los estudiantes, aunque ya empiezan a mostrarse cansados, parecen muy interesados y participan sin problemas. No puedo evitar plantearme qué hubiese pasado si hubiéramos venido con estos mismos chicos y chicas a este lugar dentro de otro contexto. Si este grupo fuese como todos los grupos de los martes y los viernes, si no nos hubiéramos visto nunca antes, y si previamente a donde estamos ahora no hubiésemos hecho el resto de la visita que ya llevamos. ¿Habrían mostrado tanto interés y participado como lo están haciendo? Obviamente carezco de pruebas, pero intuyo que no.” (Notas de campo, 2006-07).

Comparar lo que sucede en la escena con lo que podría ocurrir en posibles visitas de grupos escolares ordinarios me lleva a plantearme si “Cartografiem-nos” cambia la mirada y la actitud de los estudiantes hacia el arte y hacia el museo en general. Aquí puede apreciarse una interrelación entre la teoría y la práctica, tan explorada por Eraut (2000). Según él, la idea de que el conocimiento se adquiere previamente a la acción, para poder ponerlo en práctica después, es una falacia. Por el contrario, hay que entender la teoría y la práctica como dos dimensiones interrelacionadas del aprendizaje; el contexto afecta/condiciona al conocimiento teórico, mientras que éste último contribuye a la conformación del contexto. Por esto mismo, el conocimiento no es algo que pueda transferirse de situación a situación, sino que ponerlo en funcionamiento en un nuevo marco requerirá un nuevo esfuerzo intelectual (Eraut, 2000: 51). También Wenger (2008) ha defendido este binomio teoría-práctica:

“The term *practice* is sometimes used as an antonym of theory, ideas, ideals, or talk. However, my use of the term does not reflect a dichotomy between the practical and the theoretical, ideals and reality, or talking and doing. Communities of practice include all of these, even if there are sometimes discrepancies between what we say and what we do, what we aspire to and what we settle for, what we know and what we can manifest. We all have our own theories and ways of understanding the world, and our communities of practice are places where we develop, negotiate, and share them. Even when theory is a goal in itself, it is not detached but instead produced in the context of specific practices. Some communities specialize in the production of theories, but that too is a practice. The distinction between theoretical and practical the refers to distinctions between enterprises rather than fundamental distinctions in qualities of human experience and knowledge.” (Wenger, 2008: 48).

En esta interrelación teoría-práctica, la práctica no es entendida únicamente como una situación que observar (éste es el caso de la pregunta acerca de si el programa cambia la mirada de los estudiantes, la cual formulo a partir de pensar en cómo se comportan diferentes grupos con los que hacemos visitas en el museo). La reflexión teórica se puede generar, también, a raíz de afrontar dilemas surgidos al tener que tomar decisiones sobre cómo orientar el desarrollo de la práctica. El siguiente fragmento es significativo al respecto, pues muestra las preguntas que pueden producirse a partir de decidir si es conveniente o no un determinado proyecto artístico para trabajar con un grupo:

“Cuando acaba la sesión, Sebastià y yo nos repartimos los temas que han surgido a través de la investigación de los estudiantes sobre el barrio con tal de buscar artistas que puedan servir para trabajarlos; él se encarga de la "vida" y yo de la "transformación".

(...)

Me viene a la cabeza el proyecto The Boat Project¹¹⁵, que aparece en el libro Conversation pieces: community and communication in modern art (Kester, 2004). Conocí este trabajo a partir de la preparación del curso para profesorado y es una lástima no aprovecharlo más, aunque, por otro lado, no es demasiado conveniente

¹¹⁵ Este trabajo es un ejemplo de práctica artística colaborativa. Se trata la discriminación de las prostitutas drogodependientes en Zurich, que son marginalizadas por la sociedad y carecen de las prestaciones necesarias. Se reúne a los medios de comunicación, políticos, y representantes del colectivo durante semanas en un barco para intercambiar posiciones fuera del contexto habitual y llegar entre todos a una solución.

debido a que se abordan los temas de la prostitución y de la drogadicción¹¹⁶. Cuando comparto esto con Aina, me dice que para ella The Boat Project es difícil no tanto por aquello de lo que habla sino por el tipo de trabajo artístico que es. Es una práctica al límite (arte participativo, colaborativo, o en comunidades), y cree que los estudiantes tendrán muchas dificultades para entender el trabajo como "arte". Si se tratara de lo mismo pero al menos le pusieran un nombre como "performance", o se generara algún tipo de material gráfico como en el caso de Antoni Abad, entonces sería diferente. Creo que tiene toda la razón pero la conversación me lleva a plantearme otro interrogante; ¿es necesario que entiendan que lo que hacen (o utilizan como guía para generar sus proyectos artísticos) es una práctica artística? Más que el hecho de "saberlo", – es obvio que hay una relación de poder-saber y que si nosotros y las maestras decimos que aquello es arte es que debe de ser así –, pienso en términos de comprensión. Aina dice que hay una diferencia clave en cuanto a la capacidad de abstracción, que ellos no están en este punto, que como máximo llegamos a Abad (es una forma de hablar). Pero considero que, incluso de ser así, aunque no se diese una comprensión absoluta, pero sí hubiese una "tolerancia", si los chicos y chicas se volcasen en este tipo de trabajo, sería porque aquello con lo que tratan – generar procesos de transformación – les interesa. Pensar así constituye una diferencia sustancial respecto de las formas de educación plástica al uso donde se "hace al modo de", donde se trabaja como un artista y las obras se juzgan con criterios artísticos. Aquí la meta no es enseñarles a ser creadores plásticos, sino abordar cuestiones de su interés, sea cuál sea la comprensión (o incomprensión) del arte que subyazca en el proyecto.”(Notas de campo, 2006-07).

Como Vicki R. Lind (2007) expone, la teoría del aprendizaje transformativo describe cómo los adultos pueden cambiar sus creencias, actitudes, o incluso transformar sus estructuras de significado. Para ella, hay dos aspectos de la teoría del aprendizaje transformativo que son especialmente relevantes en el desarrollo profesional: el pensamiento crítico y los dilemas desorientadores, aquellas situaciones que tienen el poder de desafiar nuestras ideas preconcebidas. En el extracto que he

¹¹⁶ Quiero matizar que cuando me planteaba la conveniencia o no de este tema no pensaba en contras derivados de cuestiones morales (¿están los chicos preparados para hablar de drogas?), sino prácticas: los temas de la drogadicción y la prostitución no pueden pasarse por encima, y abordarlos y discutirlos lleva tiempo. En la sesión del auditorio siempre íbamos a contrarreloj y por esto me preguntaba si no sería mejor encontrar ejemplos que no presentaran tantos requerimientos a nivel temático, de manera que nos pudiéramos centrar en trabajos artísticos donde el medio o el procedimiento tuviera que ver con transformar situaciones o conceptos.

colocado arriba puede verse un dilema desorientador – tener que decidir si es apropiado o no abordar un trabajo artístico concreto con los estudiantes –, que me lleva a cuestionarme algo que siempre había dado por sentado – cuando trabajamos a través del arte con proyectos de artistas es prioritario que los estudiantes entiendan por qué aquello es arte –. Esta reflexión está imbricada en la práctica, y no habría tenido lugar de no ser por la conversación que tuvimos con Aina:

“Transformative theory is rooted in constructivist theory; meaning is constructed through individual and social processes. Meaningful learning occurs when new ideas are examined individually and collaboratively. Collaborative conversations allow adult learners to critically explore meaning within the context of their own knowledge and understandings. Through dialogue, individuals can contribute to group understanding by sharing lived experiences. Collaborative conversations help learners situate new knowledge within the framework of personal experiences and facilitate questions that lead adults to examine their core beliefs and the traditions of their profession.” (Lind, 2007: 4).

Si hay un dilema que ha persistido a lo largo de nuestras prácticas como educadores y que ha sido particularmente peliagudo, éste ha sido hasta dónde conducir a los grupos y cómo hacerlo. El extracto de mis notas de campo del *Lycée Français* que coloco a continuación es representativo de las discusiones hemos tenido al respecto:

“Cuando se tiene tan poco tiempo para trabajar, el primer paso que te saltas es el proceso de ayudar a los mismos estudiantes a direccionar el proyecto, esto a partir de la discusión constante sobre los temas que emergen de sus materiales y de la reflexión sobre posibles formas de abordarlos... Ayer por la tarde, en la reunión, ya decidimos gran parte de lo que se haría en clase. Pensamos que, ya que lo que habíamos trabajado más con ellos era la complejidad y la diversidad del barrio de El Terreno, y ya que estábamos logrando matizar cada vez más y hacer desaparecer sus distinciones y juicios dicotómicos, sería interesante que su proyecto no se centrara en un sólo punto, sino que abarcara distintos lugares que dieran cuenta de esa diversidad. Pensamos en la idea de itinerario, en trazar temas de trabajo a los que adjudicaríamos lugares, cada uno para un proyecto artístico. El resultado sería una especie de "tour alternativo" que daría cuenta de visiones llenas de matices, en las que se verían los pros

y los contras de las cuestiones que se tratan. Esta idea, además, había encontrado otro argumento en la intervención de Antoine, cuando éste había dicho que la gente tiene una idea muy restringida del barrio, pues lo ven como lugar de fiesta. Yo a eso añadí que era completamente cierto, y que había otra gente que del mismo lugar sólo conocía el pasado idealizado y glamoroso (y me referí al artículo que habíamos encontrado en la revista In Palma, que prometimos traerles la próxima vez).

Esta mañana, antes de ir al colegio de 14.00h a 16.00h, nos hemos reunido Sebastià y yo para planear la dinámica que íbamos a seguir en el aula, y ha surgido una discusión muy interesante. Hablábamos de cómo conducir la sesión y el conflicto ha surgido en el punto en que planteábamos cómo presentar la idea de itinerario. Yo defendía que desde el principio teníamos que reconocer que estábamos manipulando una línea de trabajo, es decir; hacer explícito que nuestra idea era que trabajaran distintos sitios haciendo un itinerario. Sebastià, en cambio, sostenía que era mucho mejor conducirlos al lugar donde queríamos llegar con una dinámica de preguntas. Si bien es cierto que esta forma de proceder tiene el atractivo de que les hacemos decidir lo que queremos a través de la reflexión, también tiene el peligro de tapar la manipulación a que les sometemos cuando, de alguna forma, les conducimos a creer que la idea es suya. Al final hemos optado por su vía, aunque haremos explícito que también era idea nuestra. Sabemos que tenemos que salir de este colegio con los temas repartidos, un lugar para cada uno, la idea de itinerario clara y, de ser posible, también les queremos mostrar algunos artistas.” (Notas de campo, 2008-09).

En este relato puede verse que Sebastià y yo divergimos referente a cómo plantear nuestra actuación con el grupo. Hemos acordado que íbamos a conducir la elección de los temas que iban a tratarse en los proyectos artísticos pero no coincidimos en cómo tenemos que presentar nuestra propuesta en el aula. Sebastià es partidario de crear una dinámica a partir de la cual los estudiantes alcancen la solución que nosotros queremos, sin saber que ésta ha sido previamente establecida. Él defiende esta opción porque considera muy importante que los alumnos lleguen por ellos mismos a la idea final, lo que les permitirá “hacérsela suya” e implicarse realmente. A mi esta opción no me agrada porque me parece deshonesto y no quiero caer en la falacia del diálogo comunicativo (Ellsworth, 2005a), un tipo de conversación con el grupo en la que, bajo la aparente dinámica de participación y construcción colectiva del conocimiento, se halla un engranaje perverso de convicción por parte del profesorado a los estudiantes.

Para mí, la transparencia en la relación pedagógica es crucial, y prefiero hacer visible el poder-saber que ejercemos en el grupo con nuestra propuesta de trabajo. En relación con esto, es interesante la tesis de Wenger (2008) sobre la relación existente entre teorías de aprendizaje que uno tiene y las pedagogías que pone en funcionamiento:

“If we believe, for instant, that knowledge consists of pieces of information explicitly stored in the brain, then it makes sense to Package this information in well-designed units, to assemble perspective recipients of this information in a classroom where they are perfectly still and isolated from any distraction, and to deliver this information to them as succinctly and articulately as possible. From that perspective, what has come to stand for the epitome of a learning event makes sense: a teacher lecturing a class, whether in a school, in a corporate training center, or in the back room of a library. But if we believe that information stored in explicit ways is only a small part of knowing, and that knowing involves primarily active participation in social communities, then the traditional format does not look so productive. What does look are inventive ways of engaging students in meaningful practices, of providing access to resources that enhance their participation, of opening their horizons so they can put themselves on learning trajectories they can identify with, and of involving them in actions, discussions, and reflections, that make a difference to the communities that they value.” (Wenger, 2008: 10).

En nuestro caso, no obstante, Sebastià y yo coincidimos en la comprensión de la educación; más bien nuestras diferencias surgen en el establecimiento de prioridades entre distintos puntos de la misma (¿es más importante seguir un modelo de aprendizaje socioconstruccionista o ser transparentes en lo que se refiere al tipo de relación que establecemos con los estudiantes?), en aquel contexto específico. Las actuaciones en el campo de la práctica no se constituyen meramente por nuestras concepciones en teoría educativa sino también, o sobre todo, por el valor que otorgamos a determinados criterios por encima o por debajo de otros en situaciones concretas; es la forma en que priorizamos lo que marca la situación que se genera. Esta atención a la importancia del contexto me lleva al matiz expresado por Wenger junto con Leave (1991):

“In considering learning as part of social practice, we have focused our attention on the structure of social practice rather than privileging the structure of pedagogy as the source of learning. Learning understood as legitimate peripheral participation is not necessarily or directly dependent on pedagogical goals or official agenda, even in situations in which these goals appear to be a central factor (e.g., classroom instruction, tutoring). We have insisted that exposure to resources for learning is not restricted to a teaching curriculum and that instructional assistance is not constructed as purely interpersonal phenomenon; rather we have argued that learning must be understood with respect to a practice as a whole, with its multiplicity of relations – both within the community and with the world at large. Dissociating learning from pedagogical intentions opens the possibility of mismatch or conflict among practitioner’s view points in situations where learning is going on. These differences often must become constitutive of the content of learning.” (Leave and Wenger, 1991: 113-114).

Vale la pena apuntar que las reflexiones que han derivado de este dilema que afrontamos sobre hasta qué punto debemos dirigir a los grupos se han producido *a posteriori* de las conversaciones con Sebastià para resolver cada conflicto específico. Como puede observarse, ha sido en el tiempo de escritura de la tesis que he conectado nuestras discusiones sobre cómo dirigir a los grupos con la problemática de la correlación (o no) entre las teorías educativas y las pedagogías. Por tanto, el potencial de los dilemas de la práctica para la transformación profesional puede extenderse, más allá de la situación inmediata, a medio o largo plazo.

Hasta dónde podemos llegar

Como se ha podido ver, en la gran mayoría de los casos, en el departamento reflexionamos para mejorar nuestra práctica o para entender lo que sucede en la misma, tratando cuestiones específicas que nos afectan bastante directamente, que se nos presentan en primer plano. Cuando deliberamos sobre temas teóricos hay pocos espacios para poner nuestros juicios en perspectiva, viéndolos en relación con otros referentes en nuestro ámbito, (los pocos recursos de que disponemos son los cursos y conferencias a los que asistimos). Eraut (2000) propone varias causas a la dificultad que enfrentan los profesionales para combinar teoría y práctica. En primer lugar, y como ya he referido anteriormente, el autor expone que hay profesiones como las de la

enseñanza en las que las decisiones tienen que tomarse en caliente, sin tiempo para deliberar sobre las mismas – lo que no significa, como he explicado a partir de Van Manen (1995), que el hacer del docente no se sustente sobre determinados saberes profesionales –. En segundo lugar, en nuestro caso a menudo se fomenta todo lo contrario a la cultura de la reflexión: se considera que devenir profesional significa ser capaz de manejar situaciones de manera eficaz, reduciendo por tanto el número de opciones posibles, lo que conlleva hacer uso de la intuición en lugar del ejercicio teórico que, generalmente, consiste en lo contrario; problematizar o profundizar, extendiendo la cuestión en lugar de acortándola. Por último, el autor expone que, aunque la formación teórica fuese valorada positivamente y fomentada desde las instituciones en las que trabajamos, la dificultad que entraña reflexionar sobre la práctica tiende a desanimar a la mayoría. Las ideas teóricas, aunque se “adquieran”, no pueden simplemente “aplicarse”, sino que requieren de un arduo y lento ejercicio de relación con el mundo de la práctica, que nunca está exento de tensiones.

En su introducción a *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries* (2003), Maria Xanthoudaki, Les Tickle y Verónica Sekules, sostienen que aún sigue siendo una necesidad generalizada en los departamentos de educación realizar investigación sobre las prácticas que éstos llevan a cabo. La investigación puede conducirse de múltiples formas, pero una de las más valoradas por las autoras es la desarrollada por los propios educadores. Reflexionar sobre la práctica les permite no sólo aprender con mayor profundidad sobre lo que hacen, sino también presentarse a su ámbito profesional como productores de conocimiento, en lugar de como meros receptores de información o teoría. La pregunta, para mí, sería cómo generar unas condiciones laborales que permitiesen hacer esto. En mi caso, he podido compaginar mi trabajo como educadora con mi doctorado con mucho esfuerzo y porque las circunstancias me han sido favorables. Después de cuatro años sin fines de semana, conseguí tener una pausa de dos años sólo para continuar formándome y escribir la tesis, con una excedencia, esto es, sin perder el trabajo. Pero mi caso es muy particular y no todo el mundo tiene la misma suerte. Además, si de lo que se trata es de fomentar la investigación en los departamentos de educación de nuestros museos, tendrían que desarrollarse políticas que permitieran investigar al equipo en su conjunto, no a personas a título personal. Cómo desarrollar una cultura de formación e investigación constante entre los miembros de los equipos educativos es algo que queda por resolver.

X- EPÍLOGO

“Mi alter ego creía en la invención o descubrimiento de metáforas nuevas; yo en las que corresponden a afinidades íntimas y notorias y que nuestra imaginación ya ha aceptado.”

(Borges. *El otro*, 1999: 15).

No quiero terminar esta tesis sin escribir unas líneas de cierre a lo que ha sido un proceso tan largo y arduo. En esta parte, el lector no encontrará unas conclusiones al uso, pues en ningún momento ha sido mi intención ofrecer respuestas claras y concisas a una pregunta generalizable. Como he venido advirtiendo desde el inicio, he planteado esta investigación como un instrumento para pensar sobre mi práctica como educadora en “Cartografiem-nos”, desde el diseño de este programa, hasta mi experiencia desarrollándolo. Mi objetivo no ha sido en absoluto “dar ejemplo” a quienes puedan leer este trabajo, marcando una serie de pautas de actuación a seguir; lo que espero es que este ejercicio de reflexión sobre mi labor profesional active resonancias que inviten a verse y pensarse en relación con las cuestiones que comparto, y con las que me he encontrado a lo largo de los tres cursos escolares de “Cartografiem-nos” que he interrogado. Así pues, éste no es lugar para resumir una serie de resoluciones, sino para repasar lo que, para mí, son las sendas más significativas que he recorrido y los aprendizajes que he construido, señalando, también, caminos que quedan por explorar.

Después de la necesaria introducción al museo y al departamento, y de haber explicado el planteamiento de “Cartografiem-nos” en relación con una forma de posicionarse del departamento educativo respecto a la función que se le asigna institucionalmente y que quiere desarrollar, lo verdaderamente interesante de esta tesis ha empezado al examinar el programa desde el terreno. Al final, me he dado cuenta de que lo realmente relevante de mi caso no era cómo habíamos pensado “Cartografiem-nos” para hacer otro tipo de educación, sino lo que sucedía cuando lo poníamos en funcionamiento; del diseño a las microprácticas. Más allá de cuestiones como la educación para la ciudadanía, la educación a través del arte, o la pedagogía crítica, sobre las que se erige “Cartografiem-nos” (y que he explorado en el capítulo correspondiente), he querido dar importancia a los procesos y los conflictos que han tenido lugar en las aulas; es en éstos donde se encuentra (o no) el poder transformador de la pedagogía.

Este giro hacia la concreción ha venido de la mano de un cambio en las teorías desde las que comprendía el programa, pasando de erigir su diseño desde la pedagogía crítica a analizar sus practicas desde la perspectiva feminista. Autoras como Jennifer M. Gore (1992), Patti Lather (1992) o Jane Kenway y Helen Modra (1992) me han ayudado a pensar nuestra práctica desde su especificidad, atendiendo al contexto (las características de los grupos, del profesorado, las condiciones de trabajo, etc.). Siguiendo a Amanda Coffey y Sara Delamont (2000), me he esforzado en entender las problemáticas y las contradicciones que, necesariamente, impregnan y metamorfosean “Cartografiem-nos” (y cada uno de los proyectos que crecen en él), viéndolas no como una “desvirtuación” de nuestras pretensiones iniciales sino como lo que hacen de este programa algo realmente significativo.

Apoyándome en críticas como las de Mimi Orner (1991), Elizabeth Ellsworth (1989), Carmen Luke (1992) o Valerie Walkerdine (1992) a las tradiciones emancipatorias o liberatorias, he querido visibilizar las tensiones que articulan este programa al nivel más fundamental, como por ejemplo cuando nuestro rol institucional, como representantes de Es Baluard, nos ha llevado a terminar proyectos “sí o sí”, no importando ya el tipo de experiencia que estuviésemos fomentando. Que el lector no se equivoque: en ningún momento me he querido fustigar. Mi intención ha sido dar cuenta de la complejidad y multiplicidad de nuestras interacciones con los distintos agentes implicados en “Cartografiem-nos”, resaltando lo que podría llamarse una ética de la posicionalidad (Alcoff, 2006). La experiencia y la revisión de mis ideas iniciales me han desplazado, paulatinamente, de una visión del programa desde sus objetivos y en la que prevalecía la idealizada noción de Bhabha (2006) de la cultura como proceso de enunciación, a una mayor atención a las microprácticas que se sucedían por nuestra forma de actuar en el campo (Alexander, 2006), hasta el reconocimiento de la fuerza que tienen los componentes no intencionales, intersubjetivos y relacionales, en la conformación del programa (Bal, 2002). Una parte fundamental de nuestro trabajo debería ser reconocer y asumir la (i)responsabilidad que esto conlleva, viabilizando las contradicciones inherentes a lo que hacemos.

La subjetividad y la diferencia cultural (Butler, 2004; Bhabha, 2006) han devenido factores clave para entender el desarrollo de las micropedagogías que acontecen en el aula. Empezando por la mía propia, he intentado desgranar cómo los distintos programas que llevo a cabo me implican de manera diferente y cómo en “Cartografiem-nos”, – precisamente por propiciar éste el desarrollo de la actividad

educativa desde una mayor proximidad y estrechez en la relación –, he afrontado conflictos y fricciones fruto de encuentros, en un mismo momento, en un mismo lugar, entre mi identidad como mujer, educadora, cuidadora, hija, etc. Así mismo, también he dado cuenta de cómo los prejuicios y los estereotipos (Hooks, 2000; Mohanty, 1995) median nuestra mirada hacia el Otro, y la forma como interactuamos con él, pudiendo incluso llegar a dibujarnos a nosotros mismos como nunca hubiéramos querido vernos.

La diferencia no suficientemente resuelta con los demás agentes participantes en los programas ha hecho que, en ocasiones, los “Cartografiem-nos” deviniesen anti-programas. Nuestros distintos puntos de vista con el profesorado han desencadenado en tiras y aflojas en lugar de en negociaciones, y a menudo hemos terminado cediendo, a costa de nuestros objetivos educativos. Pero la dificultad que afrontamos cuando desarrollamos “Cartografiem-nos” no se debe únicamente a tener que renunciar a determinados propósitos o a no poder realizar algo según lo proyectado. Actuar en y sobre lugares públicos como lo es una plaza me ha mostrado que uno de los mayores retos de esta iniciativa es asumir y trabajar con el hecho de que la diversidad de los múltiples agentes implicados (con sus respectivos intereses) es parte igualmente activa en lo que sucede fuera del aula y que, nuestros objetivos concretos sobre el programa, – por ejemplo, a quién queremos “empoderar” –, son maleables y pueden cobrar otras connotaciones a las que nosotros preveíamos, una vez puestos en contexto real. Aquí pienso en el caso con el CP La Soledat, cuando la asociación de vecinos se aprovechó del proyecto de reforma de la plaza que habíamos elaborado para dar fuerza a su petición de que quitasen el chiringuito, viéndose sus usuarios perjudicados. Pero esta cuestión tiene también una fuerte conexión con una parte de la historia que aún no había contado, y que tiene que ver con la diferencia que separa estas fotografías:



Figura 38:
Imagen de la maqueta realizada para el proyecto artístico *La nostra plaça, el nostre art*, realizado en el CP La Soledat. Archivo del museo.



Figura 39:
Imagen del estado actual de la plaza de Sant Francesc Xavier.
Archivo del museo.



Figura 40:
Imagen del estado actual de la plaza de Sant Francesc Xavier.
Archivo del museo.

El Ayuntamiento recogió el proyecto de reforma elaborado en la escuela y se lo dio a un arquitecto que lo respetó muy poco, o más bien prácticamente nada. María me había contado la estupefacción de los niños cuando el regidor de urbanismo había ido a su clase a presentarles el plan diseñado para la plaza en base a su propuesta, pero que no tenía nada que ver con ella. El día de la inauguración acudí al lugar, preguntándome a cuántos de los estudiantes podría reencontrar. Había maestras y vecinos, pero ninguno de los alumnos con los que había trabajado en clase. Y eso a pesar de los esfuerzos del Ayuntamiento, que había retrasado la fecha de la inauguración hasta intentar localizar a todos los estudiantes de aquella promoción. María me habló de cómo les había ido a los alumnos a los que había seguido la pista desde que dejaron el colegio. Se ve que se había encontrado con Samuel, que estaba expulsado del instituto, y que le había recordado lo de la inauguración. Él respondió que no pensaba ir porque lo que se había hecho no tenía nada que ver con su proyecto, y que estaba claro que les habían tomado el pelo. Menos mal que al final Fatima, ahora cubierta con un velo, bajó de su casa de enfrente de la plaza a celebrar con nosotros el final del proyecto y recoger un ramo de rosas en nombre de todos los estudiantes.

A lo largo de “Cartografiem-nos” y durante el proceso de escritura de la tesis, cada vez se me ha ido haciendo más palpable que este programa se compone de despropósitos y que el potencial reflexivo y transformador del mismo se halla, precisamente, en el guión; en esa zona ambigua y conflictiva de coyuntura y disyuntiva. He querido hacer de la reflexión el eje vertebrador de esta tesis, contando mi

experiencia más allá de la mera descripción, articulando un dentro-fuera que visibilizase no sólo lo que hago sino cómo lo pienso y me pienso a mí misma en relación. La reflexión ha devenido el tema central en el último capítulo, donde he intentado ver sus múltiples dimensiones: desde mi práctica más inmediata como educadora hasta las reuniones de departamento. También, he pensado la forma que ésta adopta a distintos niveles (evaluación, retrospección, prospección, cuestiones teóricas, investigación). Considero que la imagen resultante evidencia la importancia que los demás tienen en mi aprendizaje, el carácter coral de mi reflexividad. Esto, a su vez, se apoya en las teorías de Wenger y Leave (1991) que entienden el aprendizaje más allá de nociones individualistas y del mito de la “internalización”, subrayando su dimensión intersubjetiva y el carácter social de toda construcción profesional.

A partir del análisis de la forma en que la reflexividad opera en mi práctica como educadora se me han desmontado nociones previas, como la distinción de Schön (1987; 1998) entre reflexionar *desde* o *sobre* la práctica. A pesar de que ésta es un buen punto de partida para ordenar experiencias, al ahondar en éstas deviene problemática, pues es difícil delimitar cuándo una acción está cerrada, o hasta qué punto una reflexión no contribuye o afecta a futuras actuaciones. Para mí, más que esta distinción entre reflexionar *desde* o *sobre*, lo que ha devenido realmente significativo es con quienes se reflexiona y cuál es el papel de las diferentes voces; ¿son éstas coincidentes, divergentes, tienen agendas compartidas?

Realizar “Cartografiem-nos” requiere saberes y habilidades mucho más amplias que las marcadas por la agenda de este programa educativo. Algunas de ellas tienen que ver con tener un amplio abanico de recursos y estrategias para afrontar situaciones siempre nuevas y dispares, tener capacidad de reacción, ser flexible, afrontar los desvaríos con una actitud constructiva, o poder resolver conflictos fruto de problemáticas surgidas por cuestiones como las apuntadas a lo largo de la tesis (relación con las maestras, los alumnos y los vecinos, negociar entre nuestras expectativas y las de las instituciones museo y escuela, etc.). Éstas pueden incluso suponer un mayor reto para nosotros que las que nos habíamos planteado inicialmente, pues, al ser ocultas, específicas y encarnadas, son muy difíciles de evaluar o reflexionar. De todos modos, son imprescindibles para la consecución de nuestros objetivos. Nuestra profesionalización depende de ellas tanto o más que nuestra capacidad de pensar la estructura del programa.

Finalmente, las problemáticas de la práctica por entre las que me construyo como educadora no son ni finitas ni tienen una única resolución. En este trabajo he descrito cómo he afrontado situaciones concretas y el proceso de reflexión que ha acompañado a las mismas. Los conflictos y las disyuntivas no se eliminan sino que aparecen en nuevas formas, en nuevos contextos. Por esto, las problemáticas que he abordado no se extinguen aquí, sino que restan por responder, de manera continuada, en el futuro. Algo que sí queda como una pregunta perpetua que necesita respuesta clara y urgente, y que debería de acompañarse de políticas concretas, es cómo fomentar la construcción profesional de los educadores de museos a partir de la generación de políticas museísticas que apoyen y favorezcan la creación de espacios para la reflexión en la acción y la investigación dentro de los departamentos de educación.

BIIBLIOGRAFÍA

Adams, J; Worwood, K; Atkinson, D; Herne, S; Page, T. (2005). *Teaching through contemporary art: a report on innovative practices in the classroom*. London: Tate Publishing.

Addison, N. y Burgess, L. (2006). *Inspiring Learning in Galleries: London Custer Research Report*. London: Engage.

Adler, P. y Adler, P. (1998). "Observational Techniques". En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.

Aguirre, I. (2005). "Nuevas ideas sobre inteligencias y desarrollo cognitivo. Implicaciones para la educación artística". En: Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Navarra: Ovtaedro-EUB.

_ (2005a). "La reconstrucción disciplinar de la educación artística". En: Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Navarra: Octaedro/EUB.

_ (2005b). "El arte como experiencia estética contingente. Bases para una revisión pragmatista de la educación artística". En: Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Navarra: Octaedro/EUB.

Ahmed, S. y Stacey, J. (2001). "Introduction: dermographies". En: Ahmed, S. y Stacey, J. (2001). *Thinking through the skin*. London & NY: Routledge.

Alcaide, E; Álvarez, P; Coca, P; Pérez, I; Saravia, T; López, E. (2007). "Conversaciones entre teorías y prácticas educativas: una reflexión compartida con los educadores del museo patio herreriano". En: Universitat de Barcelona. (ed.). (2007). *II Congrés d'Educació de les Arts Visuals. Creativitat en Temps de Canvi*. Barcelona.

Alcoff, L. M. (2006). "The identity Crisis in Feminist Theory". En: Alcoff, L. M. (2006). *Visible Identities. Race, Gender and the Self*. Oxford & NY: Oxford Universitu Press.

_ (1999). "Becoming an epistemologist". En: Grosz, E. (Ed.). (1999). *Becomings. Explorations in Time, Memory, and Futures*. Ithaca & London: Cornell University Press.

Alexander, B. (2006). "Owning Place, Owning Culture in Ethnographic Research". En: Hamera, J. (ed.). (2006). *Opening Acts Performance in/as communication and Cultural Studies*. London: Sage Publications.

Anguita, M; Hernández, F; Ventura, M. (2010). "Los proyectos, tejido de relaciones y saberes". *Cuadernos de pedagogía*, 400, 77-80.

Appleton, J. (2007). "Museums for "the people?". En: Watson, S. (ed.). (2007). *Museums and their communities*. Abingdon & NY: Routledge.

Araujo, R. (2007). "Introducció". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2007). *Un segle de paisatgisme a les Illes Balears*. Palma de Mallorca.

Ardemagni, M. (2003). "¿Público predador o público protector? Cómo involucrar al público en la conservación del patrimonio". *Mus-A. Revista de instituciones de patrimonio de Andalucía*, 2, 99-103.

Asante, B. (2004). "Notes from the field". *Engage, Art of Encounter*, 15, Summer, 29-32.

Atkinson, P. y Hammersley, M. (1998). "Ethnography and Participant Observation". En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.

- Bal, M. (2002). "Performance and Performativity". En: Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities*. Canada: University of Toronto Press.
- Barbosa, A. M. (2002). "Arte, educación y reconstrucción social". *Cuadernos de pedagogía*, 312, 56-58. Barcelona.
- Barragán, J. M. (1997). "Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias". En: López, B.; Hernández, F.; Barragán, J.M. (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Manresa: Angle.
- Barker, E. (1996). *Contemporary Cultures of Display*. New Heaven & London: Yale University Press/Open University.
- Bauzá, A. (ed.). (2010). *Cartografiem-nos. Projecte educatiu per infantil i primària*. Palma de Mallorca: Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.
- Bauzá, A.; Cifre, E; Mascaró, S.; Amengual, I. (2007). "Cartografiem-nos: un projecte per tercer cycle de primària". *Zona Pública ZP*, 7. [Online]. Accesible desde: <http://www.museologia.cat/index.php/ca/publicacions-amc/zona-publica-n2/18-zona-publica->. (Accedido: 11 de febrero de 2008).
- Becker, C. (1996). "Private Fantasies Shape Public Events and Public Events Invade and Shape Our Dreams". En: Becker, C. (1996). *Zone of contention: Essays on art, institutions, gender and anxiety*. Albany: State University of New York Press.
- Bennasar, S. (2005, 1 de febrero). "Cultura i societat". *Diari de Balears*, [Palma de Mallorca], p.39.
- Bennet, K. (2002). "Participant observation". En: Shurmer-Smith, P. (ed.). (2002). *Doing Cultural Geography*. London: Sage Publications.
- Berelowitz, J. A. "La exposición inaugural del Moca de Los Ángeles: epifanía de un proyecto conservador". En: Lorente, J. P. y Almazán, D. (2003). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bhabha, H. (2006). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Black, G. (2009). *The engaging museum: developing museums for visitors involvement*. London: Routledge.
- Blazwick, I. (ed.). (2009). *A Manual for the 21st Century Art Institution*. London: Whitechapel Gallery.
- Bloom, L. y Munro, P. (1995). "Conflicts of selves: nonunitary subjectivity in women administrator's life history narratives". En: Hatch, J. y Wisniewsky, R. (eds.). (1995). *Life History and Narrative*. London: Falmer Press.
- Borges, J. L. (1999). *El hacedor*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Paris: Les Presses du réel.
- Braidotti, R. (2006). "Transitis: transporting the subject". En: Braidotti, R. (2006). *Transpositions_ On nomadic ethics*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- Brea, J. L. (2011). "El museo contemporáneo y la esfera pública". [Online]. Accesible desde: <http://aleph-arts.org/pens/public.html>. (Accedido: 11 de agosto de 2011).
- Brockmeier, J. (2000). "Authobiographical Time". *Narrative Inquiry*, 10(1), 51-73. B. V. Amsterdam.

- Brown, J. S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989): "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, 18, 1, 32-42.
- Buils, F. (2007). "Introducció". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2007). *Mallorcan Landscapes. The Es Baluard Museum d'Art Modern i Contemporani de Palma Collection*. Palma de Mallorca.
- Burgess, L. y Reay, D. (2006). "Posmodern Feminism(s): Problematic Paradigms". En: Hardy, T. (ed.). *Art Education in a Postmodern World*. Bristol: Intellect Books.
- Burgess, L. y Williamson, C. (2006). "From Art and Design to Citizenship: The Role of Built Environment Education". En: Breslin, T. y Dufour, B. (eds.). (2006). *Developing Citizens. A Comprehensive Introduction to Effective Citizenship Education in the Secondary School*. London: Hodder Murray.
- Burgess, L. (2003). "Monsters in the playground. Including contemporary art". En: Burgess, L. y Addison, N. (eds.). (2003). *Issues in art and design*. London & NY: Routledge Falmer.
- Burr, V. (1997). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Proa-UCD.
- Butler, J. (2004). *The Judith Butler Reader*. Oxford: Blackwell.
- Cabaleiro, J. (2005). "Introducció". En: Cabaleiro, J. (2005). *Educació, dones i història*. Barcelona: Icaria.
- _ (2005). "Coeducació". En: Cabaleiro, J. (2005). *Educació, dones i història*. Barcelona: Icaria.
- Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Calaf, R. (2009). "Genealogía pedagógica para fundamentar la didáctica del patrimonio". En: Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudios de caso*. Barcelona: Trea.
- Caldera, P. (2005). "Programas públicos y programas educativos de la Red de Museos de Extremadura". *Revista de Museología*, 32, 35-41.
- Calvo, A. (2010). "Presentació". En: Bauzá, A. (ed.). (2010). *Cartografiem-nos. Projecte educatiu per infantil i primària*. Palma de Mallorca: Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.
- _ (2007). "La mirada dels nostres i la nostra mirada". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2007). *Mallorcan Landscapes. The Es Baluard Museum d'Art Modern i Contemporani de Palma Collection*. Palma de Mallorca.
- Carbó, G. y Mayolas, M. (2005). "Museus: temple de les muses o centre de la ciutadania?" *Zona Pública ZP*, 1, 1-14. [Online]. Accesible desde: <http://www.museologia.cat/index.php/ca/publicacions-amc/zona-publica-n2/18-zona-publica->. (Accedido: 11 de febrero de 2007).
- Carli, S. (1999). "La infancia como construcción social". En: Carli, S; Lezcano, A.; Karol, M; Amchástegui, M. (1999). *Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carr, D. (1986). "Temporality and Narrative Structure". En: Carr, D. (1986). *Time, Narrative, and History*. Indiana: Indiana University Press.
- Carreras, C. (2005). "Los proyectos de educación en museos a través de las nuevas tecnologías". *Mus-A. Revista de instituciones de patrimonio de Andalucía*, 5, 34-38.
- Carrington, S. (2004). "Thoughts on Politicized Art in a De-Politicised Society". *Engage, Art of Encounter*, 15, Summer, 26-28.

- Carrión, E. (2007). "La formación museológica en España". *MUSEOS.ES. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 3, 34-47.
- Castro, M. T. (2006). "El público del museo: una incógnita?". *Revista de museología*, 35, 52-55.
- Centro Atlántico de Arte Moderno-CAAM (ed.). (2006). *XIV Jornadas Estatales DEAC Museos*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Chanda, J. (2003). "Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural. El estado de la pedagogía artística multicultural". *II Jornadas de Cultura Visual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Chao, B. y Sánchez, F. (2008). "El museo como caja de sorpresas. Los museos de arte contemporáneo como lugares de encuentro social y educativo". En: Antúnez, N.; Ávila, N.; Zapatero, D. (eds.). (2008). *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid: Eneida.
- Charman, H. (2005). "Uncovering Professionalism in the Art Museum: An Exploration of Key Characteristics of the Working Lives of Education Curators at Tate Modern". *Tate Papers*, Spring, [Online]. Accesible desde: <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/05spring/charman.htm> (Accedido: 18 de julio de 2010).
- Cirer, C. (2004). "Prólogo". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2004). *Es baluard any zero*. Palma de Mallorca.
- Clandinin, D. J. y Rosiek, J. (2007). "Mapping a Landscape of Narrative Inquiry". En: Clandinin, D. J. (ed.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry*, 35-75. Londres: Sage.
- Coffey, A. y Delamont, S. (2000). "Feminisms, Postfeminisms and Postmodernism". En: Coffey, A. y Delamont, S. (2000). *Feminism and the classroom teacher. Research, Praxis and Pedagogy*. London & NY: Routledge.
- Coll, I. (2007). "Rusinyol, la passió per Mallorca. Del luminisme i el simbolisme a l'estampa japonesa". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2007). *Rusinyol, la passió per Mallorca. Del luminisme i el simbolisme a l'estampa japonesa*. Palma de Mallorca.
- Colomer, A. y Blázquez, J. (2007). "Revisitant l'educació en el cas del Centre Cultural Caixa Girona-Fontana d'Or". En: Universitat de Barcelona (ed.). (2007). *II Congrés d'Educació de les Arts Visuals. Creativitat en temps de Canvi*. Barcelona.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1998). "Personal Experience Methods". En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.
- (1995). "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa". En: Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V. (1997). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Conle, C. (1999). "Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research". *Curriculum Inquiry*, 29:1. Oxford: Blackwell Publishers.
- Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dalton, P. (2001). *The gendering of art education. Modernism, identity and critical feminism*. Philadelphia: Open University Press.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Davis, P. "Place exploration: Museums, identity, community". En: Watson, S. (ed.). (2007). *Museums and their communities*. Abingdon & NY: Routledge.

- DCMS (Department of Culture, Media and Sport) (2000). *Centres for Social Change: Museums, Libraries and Archives for All*. London: DCMS.
- DCMS (Department of Culture, Media and Sport) (1999). *Museums for the Many: Standards for Museums and Galleries to use when developing access policies*. London: DCMS.
- De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas*. Barcelona: Anagrama.
- _ (1998) *Diversitat i integració: lògica i dinàmica de les identitats a Catalunya*. Barcelona: Empúries.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research". En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.
- _ (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Dewald, K; Dewald, B.; Wayland, C. (1998). "Participant observation". En: Russell Bernard, H. (1998). *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. London: Sage.
- Dewey, J. (1980). "Having an experience". En: Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: G.P Putnam's son.
- Díaz, I. (2008). "Paradojas conceptuales". En: Díaz, I. (2008). *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón: Trea.
- _ (2005). "Museos y patrimonio: de la distancia retórica a la interlocución democrática". En: Arrieta, I. (2005). *Museos, memoria y turismo*. Bilbao: Argitapecu Zerbitzua.
- _ (1994). "Museos: conflicto e identidad". En: Díaz, I. (1994). *Miscelánea Museológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Díaz, M.(2005, 11 de febrero). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p.77.
- _ (2005^a, 25 de febrero). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p.77.
- Dood, J. y Sandell, R. (eds.). (2001). *Including Museums Perspectives on Museums and Social Inclusion*. Leicester: RCMG.
- Dood, J. (1992). "Whose museum is it anyway? Museum education and the community". En: Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. London & NY: Routledge.
- Duncan, C. (2007). "El museo de arte como ritual". En: Duncan, C. (2007). *Rituales de civilización*. Murcia: Nausicaä.
- Duncan, C. y Wallach, A. (2004). "The Universal Survey Museum". En: Anderson, G. (2004). *Reinventing the museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Walnut Creek y Lanham: Altamira Press.
- Efland, A. (2004). "La revolución cognitiva y las concepciones de aprendizaje". En: Efland, A. (2004). *Arte y cognición*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A.; Freedman, K.; Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of Learning*. New York: Routledge.
- _ (2005a). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

- _ (1989). "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myth of critical pedagogy". *Harvard Educational Review*, Aug. 59, 3.
- Eraut, M. (2000). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London & NY: RoutledgeFalmer.
- Fernández, L. A. (2001). "Usos, funciones y roles convencionales del museo". En: Fernández, L. A. (2001). *Museología y museografía*. Madrid: Del Serbal.
- _ (2001a). "Función social y servicio a la comunidad". En: Fernández, L. A. (2001). *Museología y museografía*. Madrid: Del Serbal.
- _ (1998). "'Descubre tus museos". Un programa educativo para niños". *Revista de Museología*, 14, 136-147.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fiol, F. (2007). "Introducció". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2007). *Rusinyol, la passió per Mallorca. Del lumnisme i el simbolisme a l'estampa japonesa*. Palma de Mallorca.
- Fontana, A. y Frey, J. "Interviewing; the art of science". En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Freeman, M. "Autobiographical Understanding and Narrative Inquiry". En: Clandinin, D. J. (ed.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry*. Londres: Sage.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Frontera, G. (2007). "País i paisatge". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2007). *Un segle de paisatgisme a les Illes Balears*. Palma de Mallorca.
- Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2004). *Del baluard renaixentista al renaixement del baluard*. Palma de Mallorca.
- Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2009). *Animar.te. 20 anys d'animació per ordinador a la UIB*. Palma de Mallorca.
- Fundació Pilar i Joan Miró (ed.). (2007). *ArtUOM 05/07*. Palma de Mallorca.
- García, F. (2000). "La formación histórica del concepto de museo". *El Museo Imaginado. Base de datos virtual de la pintura española fuera de España*. [Online]. Accesible desde: <http://www.museoimaginado.com/MUSEOLOGIA.htm>. (Accedido: 2 de agosto de 2011).
- García, A.; Sanz, T.; Macua, J. I.; García, P. A. (1979). "Introducción". En: García, A.; Sanz, T.; Macua, J. I.; García, P. A. (1979). *Función pedagógica de los museos*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Gaudelius, Y. (2000). "Feminist and Critical Pedagogies: Intersections and Divergences". En: Fehr, D.; Fehr, K.; Keifer-Boyd, K. (eds.). (2000). *Real- World Readings in Art Education. Things Your Professor Never Told You*. London & NY: Falmer Press.
- Geertz, C. (2003). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). "De la crítica a la reconstrucción". En: Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _ (2005). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Proa.
- _ (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Golbard, A. y Sánchez, D. (2007). “Conexiones y desencuentros entre la democracia cultural y el arte comunitario”. *Interferencia 2007. Espacio público y desarrollo cultural comunitario*. Barcelona: Espacio Cultural Caja Madrid.
- Goodman, M. (2000). “Relaciones entre los departamentos de educación y conservación”. *Revista de Museología*, 19, 11-22.
- Gordon, C. (1980). *Power/Knowledge, Selected Interviews and Other Writings. 1972-1977. Michel Foucault*. New York: Pantheon Books.
- Gore, J.M. (1993). “Pedagogías críticas y pedagogías feministas: ¿adversarias, aliadas u otra cosa?”. En: Gore, J.M. (1993). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- _ (1992). “What We Can Do For You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy”. En: Luke, C. y Gore, J. (ed.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Graham, J. (2010). “Between a Pedagogical Turn and a Hard Place: Thinking with Conditions”. En: O’Neill, P. y Wilson, M. (eds.). (2010). *Curating and the educational turn*. London: Open Editions.
- Grasso, H. y Morrison, H. (1999). “Collaboration: towards a more holistic design process”. En: Hooper-Greenhill (ed.). (1999). *The Educational Role of the Museum*. London & NY: Routledge.
- Grbich, C. (2004). “Postmodernity and Postmodernism”. En: Grbich, C. (2004). *New approaches in social research*. London: Sage.
- Greene, M. (1997). “El profesor como extranjero”. En: Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V. (1997). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Guerra, C. (2001) “Culturas discontinuas. Notas de introducción al debate sobre cultura visual, política de reconocimiento y educación”. *I Jornadas de Cultura Visual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Guirao, J. (2006). “Los niños. Público preferente para La Casa Encendida”. *Mus-A*, 6, 52.
- Gurian, E. (2006). *Civilizing the museum*. London & NY: Routledge.
- Halberstam, J. (2005). “Queer temporality and postmodern geographies”. En: Halberstam, J. (2005). *In Queer Time and Place. Transgender bodies, subcultural lives*. London & NY: New York University Press.
- Hall, S. (2010). “The work of representation”. En: Hall, S. (ed.). (2010). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Thousand Oaks y New Delhi: Sage Publications.
- Handing, A. (2001). “Jumping through hoops”. *Engage*, 09.
- Haraway, D. (2004). “A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s”. En: Haraway, D. (2004). *The Haraway Reader*. London: Routledge.
- _ (1992). “Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective”. En: Haraway, D. (1992). *Simians, Cyborgs, and Women*. New York: Routledge.
- Harrison, R. (2009). “Key note: Representing diversity through heritage –challenges for heritage practice and education”. *GEM Journal*, 30, 10-20.

- Hein, G. (2006). "Museum Education". En: Macdonald, S. (2006). *A companion to museum studies*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hemming, S. (1997). "Audience participation: working with local people at the Geffrye Museum, London". En: Hooper-Greenhill, E. (ed.). (1997). *Cultural Diversity. Developing Museum Audiences in Britain*. London: Leicester University Press.
- Hernández, F. (2007). "Cambios que reclaman otra narrativa para la Educación de las artes visuales". En: Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- _ (2007a). "Los estudios de la cultura visual como marco para pensar otra narrativa sobre la educación de las artes visuales". En: Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- _ (2006). "El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria". *Revista de Educación*, 357-379.
- _ (2000). "Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad". *Educación*, 26, 39-51.
- _ (1995). "El diseño curricular de Educación Visual y Plástica". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, Septiembre/Diciembre, 21-37.
- Hernández, F. (1992). "Evolución del concepto de museo". [Online]. Accesible desde: <http://revistas.ucm.es/byd/11321873/articulos/RGID9292120085A.PDF> (Accedido: 13 de enero de 2011).
- Herranz, J. (2005, 8 de setiembre). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p. 46.
- Hickman, R. (2003). "The role of art and design in citizenship education". En: Addison, N. y Burgess, L. (2003). *Issues in art and design teaching*. London & NY: Routledge.
- Hodder, I. (1998). "The Interpretation of Documents and Material Culture". En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (1998). "Phenomenology, Ethnomethodology and Interpretive Practice". En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Hooks, B. (2000). "Solidarity with the Poor". En: Hooks, B. (2000). *Where we stand: Class matters*. London & NY: Routledge.
- _ (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. London & NY: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). "The Generic Learning Outcomes". En: Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London & NY: Routledge.
- _ (2007a). "The post-museum". En: Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London & NY: Routledge.
- _ (1999). "Museum Learners as active postmodernists: contextualizing constructivism". En: Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. London & New York: Routledge.
- _ (1999a). "Education, Communications and Interpretation: towards a critical pedagogy in museums". En: Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. London & New York: Routledge.
- _ (1998). "Museos: ámbitos perfectos de aprendizaje". En: Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- _ (1994). "Museum education: past, present and future". En: Miles, R. y Zavala, L. (eds.). (1994). *Towards the Museum of the Future*. Norwich: Routledge.

- Humphreys, M. (2005). "Getting Personal: Reflexivity and Autoethnographic Vignettes". *Qualitative Inquiry*. Vol. 2, 6, December, 840-860.
- Jiménez, J. (2005, 22 de abril). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p.68.
- Katzew, I. y Sherman, D. J. (2008). "Dossier: "Inventing Race" in Los Angeles". En: Sherman, D. J. (ed.). (2008). *Museums & Difference*. Bloomington & Indianapapolis: Indiana University Press.
- Kenway, J. y Modra, H. (1992). "Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities". En: Luke, C. y Gore, J. (eds.). (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.
- Kester, B. (2004). *Conversation Pieces. Community, Communication and Modern Art*. Los Angeles & London: University of California Press.
- Kivatinetz, M. y López, E. (2006) "Las Estrategias de Pensamiento Visual: ¿método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?". *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-239. Madrid: Universidad Complutense.
- Koven, S. (1994). "The Whitechapel Picture Exhibitions and the Politics of Seeing". En: Sherman, J. y Rogoff, I. (1994). *Museum Culture*. London: Routledge.
- Krauss, R. "La originalidad de la vanguardia: una repetición posmoderna". En: Wallis, B. (ed.). (2001). *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos entorno a la representación*. Madrid: Akal.
- Lang, C.; Reeve, J.; Woollard, V. (2006). "The Impact of Government Policy". En: Lang, C.; Reeve, J.; Woollard, V. (eds.). (2006). *The Responsive Museum. Working with audiences in the Twenty-First Century*. Aldershot, Hants: Ashgate Press.
- Largo, A. (2009, 4 de abril). "El Patronat pide a Pere A. Serra que reconsidere la retirada del fondo de Es Baluard". *Última Hora*, [online]. Accesible desde: <http://ultimahora.es/>. (Accedido: 4 de febrero de 2009).
- Lather, P. (2007). "Shifting imaginaries in the human sciences, a feminist reading". En: Lather, P. (2007). *Getting Lost. Feminist efforts toward a double(d) science*. New York: State University of New York Press.
- _ (1992). "Post-critical pedagogies: a feminist reading". En: Luke, C. (ed.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Lavado, P. (2009). "Aprender en el museo. Una exposición sobre los 20 años del Máster en Museos de la Universidad de Zaragoza: Educación y Comunicación". *Revista de Museología*, 44, 94-103.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawy, R; Biesta, G; McDonnell, J; Lawy, H; Reeves, H. (2010). "The art of democracy: Young people's democratic learning in gallery contexts". *British Educational Research Journal*, Vol. 36, 3, June, 351-365.
- Legard, A. y Jenkins, D. (2006). "TAP: Teacher Artist Partnership". *Engage, Research*, Winter, 18, 21-28.
- Lieberman, A., Miller, L. (eds.). (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lind, V. (2007). "High Quality Professional Development: An Investigation of the Supports for and Barriers to Professional Development in Arts Education". *International Journal of Education & the Arts*, February, Vol. 8, 2, 1-17.

Lindhauer, M. (2006). "The critical museum visitor". En: Marstine, J. (2006). *New Museum. Theory and Practice*. Norwich: Blackwell Publishing.

L.M. (2005, 27 de enero). "Cultura i societat". *Diari de Balears*, [Palma de Mallorca], p.39.

_ (2005^a, 26 de febrero). "Cultura i societat". *Diari de Balears*, [Palma de Mallorca], p. 38.

López, A. (2010). "Un movimiento interior de vida". En: Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

López, E. (2009). *¿Profesionales de la educación en el museo? Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.

Lorente, J.P. (1999). "Museos y contexto urbano. El caso de los museos de arte contemporáneo". *Revista de Museología*, 17, 45-53.

Lorente, J. P. (2004). "Museos y regeneración urbana: del desarrollismo al crecimiento sostenible". *Mus-A. Revista de instituciones de patrimonio de Andalucía*, 4, 27-33.

Luke, C. (1992). "Feminist Politics in Radical Pedagogy". En: Luke, C. y Gore, J. (eds.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.

Lutz, C. (2001). "Emotions and Feminist Theories". [Online]. Accesible desde: <http://www.zefg.fu-berlin.de/media/pdf/> (Accedido: 10 agosto 2011).

Lutz, C. (1995). "The gender of theory". En: Behar, R. y Gordon, D. (eds.). (1995). *Women Writing Culture*. Berkeley & London: University California Press.

Malvern, S. y Marchand, E. (2009). "Sculpture in Arcadia". *Studies in the History of Gardens & Designed Landscapes*, 29, 1-2.

March, M. (1979). *La funció educativa dels museus*. Palma de Mallorca: ICE- Embat.

Martí, N. (2008, 6 de febrero). "Es Baluard inicia una nova etapa amb Cristina Ros al capdavant", *Diari de Balears*, [online]. Accesible desde: <http://www.diariobalears.es/>. (Accedido: 6 de febrero de 2008).

Marzo, J. L. (2007). *Art Modern I Franquisme. Els orígens conservadors de l'avantguarda i de la política artística a l'Estat espanyol*. Girona: Fundació Espais d'Art Contemporani.

Massumi, B. (1996). "Monstrosity". En: Massumi, B. (1996). *An user's guide to capitalism and schizophrenia. Deviations from Deleuze and Guatari*. Cambridge & London: Swerve.

Matas, J. (2004). "Prólogo". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2004). *Es baluard any zero*. Palma de Mallorca.

Maxwell, U. "Designing a Qualitative Study". En: Bickman, L. y Rog, D. (1998). *Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.

McDonald, S. (2006). *A companion to museum Studies*. Oxford: Blackwell.

_ (1998). "Exhibitions of Power and Powers of Exhibition". En: Watson, S. (ed.). (2007). *Museums and their communities*. Abingdon & NY: Routledge.

_ (1996). "Introducción". En: McDonald, S. y Fyfe, G. (1996). *Theorizing Museums*. Oxford: Blackwell.

Mc Laren, P. (2002). "Contesting Capital. Critical Pedagogy and Globalism. A response to Michael Apple". *Current Issues in Comparative Education*, Vol.1, 2.

Measor, L. y Sikes, P. (2004). "Una visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida". En: Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Meecham, P. y Sheldon, J. (ed.). (2005). *Modern Art: A critical introduction*. London & NY: Routledge.

Meirieu, P. (2007). Entrevista a Philippe Meirieu (Judith Casals Periodista). *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 42-47.

Mesa-Bains, A. (1992). "The Real Multiculturalism: A Struggle for Authority and Power". En: Anderson, G. (ed.). (2004). *Reinventing the museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Lanham: Altamira Press.

Miller, T. y Yúdice, G. (2004). "Museos". En: Miller, T. y Yúdice, G. (2004). *La política cultural*. Barcelona: Gedisa.

Miralles, F. (2007). "Un segle de paisatgisme a les Illes Balears". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2007). *Un segle de paisatgisme a les Illes Balears*. Palma de Mallorca.

Miranda, M. (2001). "Inmigración y cohesión social en Calvià, Mallorca". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94, 21. Universidad de Barcelona

Misztal, B. (2007). "Memory experience: the forms and functions of memory". En: Watson, S. (ed.). (2007). *Museums and their communities*. Oxon & NY: Routledge.

Möersch, C. (2009). "At Crossroads of four discourses. Documenta 12 Gallery Education in between affirmation, reproduction, deconstruction and transformation". En: Möersch, C. y The Research Team of Documenta 12 Education (eds.). (2009). *Documenta 12 Education Between critical practice and visitor services. Results of a research*. Zurich-Berlin: Diaphanes.

_ (2003). "Gallery Education. Carmen Möersch interviewed by Mariam Sharp". *International Journal of Art and Design Education*, 22, 2, 208-214.

Mohanty, C. (1995). "Feminist encounters: locating the politics of experience". En: Nicholson, L. y Seidman, S. (eds.). (1995). *Social Postmodernism. Beyond identity politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Montero, I. (1995). *Un modelo de valoración de obras de arte*. [Tesis doctoral]. [Online]. Accesible desde: <http://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs24.pdf>. (Accedido: 28 de julio de 2011).

Moore, J. y Hazelroth, S. (2003). "Postmodernism and art museum education". En: Xanthoudaki, M.; Tickle, L.; Sekules, V. (2003). *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries*. Netherlands: Kluwer Aaemy.

Morales, E. (2004). "El museo frente a las nuevas vías de difusión". *Mus-A. Revista de instituciones de patrimonio de Andalucía*, 3, 96-99.

Moroño, A. (2007). "Nuevas experiencias relacionales. Experiencias de aprendizaje en el museo de arte contemporáneo con niños con autismo". En: Universitat de Barcelona (ed.). (2007). *II Congrés d'Educació de les Arts Visuals. Reaktivitat en temps de Canvi*. Barcelona.

Morris, M. (2005). "El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer". En: Talburt, S. y Steinberg, S. (eds.). (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Graó: Barcelona.

Moya, P. (2006). "What's Identity Got To Do With It? Mobilizing Identities in the Multicultural Classroom". En: Alcoff, L. M.; Hames-García, M.; Mohanty, S.P; Moya, P.M (eds.). (2006). *Identity Politics Reconsidered*. New York: Palgrave MacMillan.

- Munar, M. (2004). "Art dins l'art". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2004). *Es baluard any zero*. Palma de Mallorca.
- Nead, L. (1998) "Teoría del desnudo femenino". En: Nead, L. (1998) *El desnudo femenino. Arte, obscenidad y sexualidad*. Madrid: Tecnos.
- Noever, P. (2001). *The Discursive Museum*. Rotterdam: MAK.
- Nóvoa, A. "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación". En: Popkewitz, T. S.; Barry, R. F.; Pereyra, M. A. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos crítico sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona y Méjico: Pomars.
- O'Dorethy, B. (1999). "Notes on the gallery space". En: O'Dorethy, B. (1999). *Inside the White Cube: the ideology of the gallery space*. Berkeley, Calif, London: University of California Press.
- Orner, M. (1992). "Interrupting Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective". En: Luke, C. y Gore, J. (eds.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Padró, C. (2007): *Museos y Educación Artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de viraje*. Granada: Universidad de Granada.
- _ (2006): "Educación en museos: Representaciones y Discursos". En: Semedo, A. y Teixeira, J. (2006). *Museos, representaciones y discursos*. Oporto: Afrontamento.
- _ (2005). "Educación artística en museos y centros de arte". En: Huerta, R. y De la Calle, R. (ed.). (2005). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Puv.
- _ (2003): "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio". En: Lorente, J. P. y Almazán, D. (2003). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- _ (2000): "La cultura institucional de l'educació als museus". En: Padró, C. (2000). *La funció educativa dels museus. Un estudi sobre les cultures museístiques*. [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Palomares, J. A. (2004). "Nuevas perspectivas de futuro para los museos. Reflexiones en torno al CAC Málaga". *Mus-A. Revista de instituciones de patrimonio de Andalucía*, 4, 77-84.
- Parker, R. (1984). *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine*. London: The Women's Press.
- Pastor, I. (1988). *Museus i educació*. Palma de Mallorca: UIB.
- PAT 10. (1999). *National agency for neighbourhood renewal: Policy Action Team Audit: Report of the Policy Action Team 10: the contribution of Sports and the Arts*. London: DCMS.
- Peláez, J. E. (2011). "Historiografía y métodos en la Historia del Arte occidental". *Proyecto Clio*. [Online]. Accesible desde: <http://clio.rediris.es/n30/artehistoriografia.htm>. (Accedido: 28 de julio de 2011).
- Pinnegar, S. y Daynes, G. (2007). "Locating Narrative Inquiry Historically. Thematics in the Turn to Narrative". En: Clandinin, J. (2007). (ed.). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. L.A.: Sage.
- Podesva, K. L. (2007) "A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art". *Fillip*, 6, Summer, [Online]. Accesible desde: <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>. (Accedido: 13 de julio de 2011).
- Pollock, G. (1988). "Feminist Interventions in the Histories of Art: an introduction". En: Pollock, G. (1988). *Vision & Difference. Femininity, Feminism and the Histories of Art*. London & NY: Routledge.

- Porter, E. (1999). "Mujeres y amistades: pedagogías de la atención personal y las relaciones". En: Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- Putman, J. (2001). *Art and Artifact. The Museum as Medium*. London: Thames and Hudson.
- Poulot, P. "Identity as a Self- Discovery: The Ecomuseum in France". En: Sherman, J. y Rogoff, I. (1994). *Museum Culture*. London: Routledge.
- Prentice, R. (2003). "Making connections between subject knowledge and pedagogy: the role of workshops". En: Burgess, L. y Addison, N. (eds.). (2003). *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School. A Companion to School Experience*. London & NY: Routledge Falmer.
- Preziosi, D. (2006). "Art History and Museology: Rendering the Visible Legible". En: McDonald, S. (ed.). (2006). *A Companion to Museum Studies*. Oxford: Blackwell.
- Pringle, E. (2008). *The artists as educator: an examination of the relationship between artistic practice and pedagogy within contemporary gallery education*. [Ph.D. dissertation]. Institute of Education, University of London.
- (2006). *Learning in the gallery: context, process, outcomes*. Norwich: Engage.
- Ptqk, M. (2010). "Be creative under-class! Mitos, paradojas y estrategias de la economía del talento". *YPSITE BLOG, Biblioteca YP*. [Online]. Accesible desde: <http://www.ypsite.net>. (Accedido: 13 de julio de 2011).
- Putman, J. (2001). *Art and Artifact. The Museum as Medium*. London: Thames and Hudson.
- Ramirez, M. C. "Brokering Identities. Art curators and the politics of representation". En: Greenberg, R.; Ferguson, B.; Naire, S. (1996). *Thinking about Exhibitions*. London & NY: Routledge.
- Ramírez, M. D. (2006). "Veranos educativos en el Museo de Ciencias Naturales de Madrid". *Mus-A*, 6, 52.
- Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. London: Sage.
- Ravé, J. L. (2006). "Educación en el museo". *Mus-A*, 6, 52.
- R.C. (2005, 26 de agosto). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p. 67.
- _ (2005a, 18 de febrero). "Cultura i societat". *Diari de Balears*, [Palma de Mallorca], p. 38.
- _ (2005b, 18 de marzo). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p. 75.
- _ (2005c, 22 de marzo). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p.80.
- _ (2005d, 1 de abril). "Cultura i societat". *Diari de Balears*, [Palma de Mallorca], p.37.
- _ (2005e, 2 de marzo). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p.71.
- _ (2005f, 4 de agosto). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p.78.
- _ (2005g, 1 de abril). "Cultura. Espectáculos". *Última Hora*, [Palma de Mallorca], p. 65.
- _ (2005h, 1 de febrero). "Cultura i societat". *Diari Balears*, [Palma de Mallorca], p. 38.
- Reus, J. (1999). *Art i Cojuntura: la Jove Plàstica a Mallorca. 1970-1978*. Mallorca: Di7.

- Reeve, J. (2006). "Audience Advocates in Museums". En: Lang, C.; Reeve, J.; Woollard, V. (eds.). (2006). *The Responsive Museum. Working with Audiences in the Twenty-First Century*. Aldershot, Hants: Ashgate Press.
- Ribal, P. (2004). "La mirada en el presente". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2004). *Es baluard any zero*. Palma de Mallorca.
- Ribalta, J. (2002). "Sobre el servicio público en la era del consumo cultural". *Zehar*, 47 & 48. [Online]. Accesible desde: <http://www.arteleku.net>. (Accedido: 13 de julio de 2011).
- Roberts, L. (1997). "Changing practices of interpretation". En: Anderson, G. (2004). *Reinventing the museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Walnut Creek and Lanham: Altamira Press.
- (1997). *From knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Rodrigo, J. (2010). "Trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para una producción cultural". En: Acvic (ed.). (2010). *Acciones reversibles. Arte, educación y territorio*. Vic: ACVIC Eumo editorial.
- _ (2007). "Art UOM 05/07: participación y traducción cultural". En: Universitat de Barcelona (ed.). (2007). *II Congrés d'Educació de les Arts Visuals. Creativitat en Temps de Canvi*. Barcelona.
- _ (2007a). *Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica y la museologia crítica*. Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma: Palma de Mallorca.
- Rogoff, I. "Turning". *E-flux*, 0, Noviembre. [Online]. Accesible desde: <http://es.scribd.com/doc/39194156/Irit-Rogoff-Turning-Sobre-El-Educational-Turn-in-Curating> (Accedido: 13 de julio de 2011).
- Rogoff, I. (1994). "From Ruins to Debris: The Feminization of Fascism". En: Sherman, J. y Rogoff, I. (1994). *Museum Culture*. London: Routledge.
- Romero, G. (2006). "Cada vez más cerca de ti. Actividades en los museos de Andalucía". *Revista de Museología*, 7, 172-173.
- Romero, M. y Ventosa, M. (2006). "El departamento de educación del museo Picasso Málaga y los escolares". *Mus-A*, 6, 52.
- Rorty, R. (1998). "Panrelacionisme". En: Rorty, R. (1998). *El pragmatisme, una versió*. Girona: Eumo Editorial.
- Ros, C. (2009). "Perspectives d'una col·lecció". En: Fundació Es Baluard (ed.). (2009). *Paisatges creuats*. Palma de Mallorca.
- _ (2009a). "Modernisme i posmodernitat". En: Fundació Es Baluard (ed.). (2009). *Paisatges creuats*. Palma de Mallorca.
- _ (2009b). "Un món d'il·lusions". En: Fundació Es Baluard. (ed.). (2009). *Animar.te. 20 anys d'animació per ordinador a la UIB*. Palma de Mallorca.
- Rosas, J. (1994). "La difusión: función básica del museo". En: Díaz, I. (1994). *Miscelánea Museológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Sáenz, H. (2007, 20 de noviembre). "Impresiones. Opiniones". *El Mundo*, [Palma de Mallorca], p. 8.
- Salvà, P. (2002). "Les Illes Balears: un espai de cruïlla de fluxos immigratoris". *Llengua i Ús*, 24, 4-11. Barcelona: Departament de Normalització Lingüística-Generalitat de Catalunya.

Sánchez de Serdio, A. y López, E. (2011). "Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural". En: VVAA (2011). *Desacuerdos 6. Educación*. Madrid: Centro José Guerrero, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Universidad Internacional de Andalucía Artepensamiento y Museo Nacional de Arte Reina Sofía.

_ (2007). *Política relacional en las prácticas artísticas colaborativas: cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.

Sandell, R. (2007). "Museums and the good society." En: Sandell, R. (2007). *Museums, Prejudice and the Re-framing of Difference*. London & NY: Routledge.

Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

_ (1987). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schutz, A. y Luckman, T. (1973). "El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural". En: Schutz, A. y Luckman, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Arremotu Editores.

Scott, D.; Brown, A.; Lunt, I.; Thorne, L. (2004). "Academic and Professional Knowledge". En: Scott, D.; Brown, A.; Lunt, I.; Thorne, L. (2004). *Professional Doctorates: Integrating Professional and Academic Knowledge*. Mainhead: Open University Press.

Sekules, V. (2003). "The Celebrity Performer and the creative facilitator: the artist, the school and the art museum". En: Tickle, L.; Sekules, V.; Xanthoudaki, M. (2003). *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. An International Reader*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Serra, P. (2004). "Vint-i-vinc anys d'il·lusions i desitjos". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2004). *Es baluard any zero*. Palma de Mallorca.

Sherman, J. y Rogoff, I. (1994). "Introduction: Frameworks for critical analysis". En: Sherman, J. y Rogoff, I. (1994). *Museum Culture*. London: Routledge.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Talbur, S. (2005). "Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamiento queer". En: Talbur, S. y Steinberg, S. (eds.). (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Graó: Barcelona.

The Geffrye Museum Trust (2009). *Annual Report and Financial Statements*. London: The Stationary Office.

The Geffrye Museum. (2006). *Education Policy and Plan 2006-7 to 2008-9*. [Online]. Accesible desde: <http://www.geffrye-museum.org.uk/aboutus/corporate/> (Accedido:10 de abril de 2010).

The Whitechapel Gallery. (2010). *Artist In Residence 2009-2010. Interim Report. Term 1 and 2: Autumn 2010*.

Thornton, A. (2005). "The Artist Teacher as Reflective Practitioner". *Journal of Art and Design Education*, Vol. 24, 2, 166-174.

Trowell, J. (2010). "Collaborative liberatory practices for global citizenship". En: Addison, N; Burgess, L.; Steers, J.; Trowell, J. (2010). *Understanding Art Education: Engaging reflexivity with practice*. London: Routledge.

Tseñlon, E. (2003). "Introduction: masquermade and identities". En: Tseñlon, E. (2003). *Masquermade and identities. Essays on gender, sexuality and marginality*. London & NY: Routledge.

Uberquoi, M. (2007). "La rellevància del paisatge com a gènere pictòric". En: Fundació Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma (ed.). (2007). *Un segle de paisatgisme a les Illes Balears*. Palma de Mallorca.

_ (2004). *¿El arte a la deriva?*. Barcelona: debolsillo.

Valdés, M. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.

Vallespir, J. (2006). "La diversitat cultural a les societats actuals". En: Vallespir, J. (Co.). (2006). *L'educació intercultural a les Illes Balears. Anàlisi de l'educació primària*. Palma de Mallorca: UIB.

(1997). "Les escoles estrangeres en el context sociocultural de Mallorca". En: Vallespir, J. (Co.). (1997). *Multiculturalisme a Mallorca*. Palma de Mallorca: UIB.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago & London: Chicago University Press.

Van Manen, M. (1995). "On the Epistemology of Reflective Practice". *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 1, 1, 33-50.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los Estudios de Casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.

Walkerdine, V. (1992). "Progressive Pedagogy and Political Struggle". En: Luke, C. y Gore, J. (eds.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.

Wallis, B. "Qué falla en esta imagen: una introducción". En: Wallis, B. (ed.). (2001). *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación*. Madrid: Akal.

Watkins, C; Carnell, E.; Lodge, C.; Wagner, P; Whalley, C. (2002). "Effective Learning". *National School Improvement Network*, 17, Summer. London: Institute of Education, University of London.

Webb, N. (2003). "Tourist sites". *Visual Arts Research*, 64-75.

Weil, S. (2007). "The Museum and the public". En: Watson, S. (ed.). (2007). *Museums and their communities*. Abingdon & NY: Routledge.

Weitz, G. M. y Stevens, M. (2000). "A Field Guide for Art Educators: Guerrilla Tactics for Change". En: Fehr, E; Fehr, K.; Kiefer-Boyd, K. (eds.). (2000). *Real-World Regardings in Education. Things your professor never told you*. London & NY: Falmer Press.

Wenger, E. (2008). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wolff, J. (1997). *La producción social del arte*. Madrid: Istmo.

Woollard, V. (2006). "The Usertled Profession". En: Lang, C.; Reeve, J.; Woollard, V. (eds.). (2006). *The Responsive Museum. Working with audiences in the Twenty-Furst Century*. Aldershot, Hants: Ashgate Press.

Xanthoudaki, M.; Tickle, L.; Sekules, V. (2003). "Introduction. Museum Education and Research-Based Practice". En: Tickle, L.; Sekules, V.; Xanthoudaki, M. (2003). *Researching Visual Arts Education in Museum and Galleries. An International Reader*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

Zulaika, J. (1997). "Introducción". En: Zulaika, J. (1997). *Crónica de una seducción*. Madrid: Nerea.

Páginas web

<http://www.lapanera.cat/>

<http://lespigol.blogspot.com/>

<http://musac.es/>

<http://www.rtve.es/mediateca/videos/20091222/centros-red-publicos-cultura>

<http://www.sitesize.net>

<http://www.artlyst.com>

<http://www.museumoflondon.org.uk/>

<http://www.ca2m.org/es/las-lindes>

<http://musac.es/>

<http://www.esbaluard.org>

<http://www.centredartsantamonica.net>

<http://icom-ce.org>

ANEXO 1 DESCRIPCIÓN DE LOS PROYECTOS REALIZADOS CON LOS COLEGIOS PARTICIPANTES EN “CARTOGRAFIEM-NOS”

CURSO 2006-07

CP Eugeni López

2 clases 5 curso

El colegio no terminó el proyecto

CP Galatzó

1 clase que agrupa los cursos de 4º y 5º – Exposición en el pueblo en la biblioteca pública

Se decidió que se trabajaría sobre la necesidad en el pueblo de un centro para jóvenes. Los estudiantes pensaban que un proyecto de estas características tendría mucha aceptación entre los vecinos, pues, según ellos, los mayores se quejaban de verlos siempre en la calle. El trabajo al final consistió en un gran plano del pueblo donde: a) se situaron los habituales lugares de reunión, explicando con imágenes las actividades que allí se desarrollan, y b) se marcó el lugar deseado para el centro de jóvenes, abriéndose una ventana en el plafón, para mostrar con un *power point* las actividades que a los alumnos les gustaría realizar en el establecimiento.



Figura 41:
Imagen de la exposición *Un lloc per a nosaltres: els nins i les nines des Capdellà*.
Archivo del museo.

Col·legi El Temple

2 clases de 5º curso – Exposición en el barrio en el Mercado, Eroski Center

Después de haber investigado el barrio, queríamos trabajar el tema de la reforma de la *façana marítima*, que por aquel entonces se estaba proyectando, y que preocupaba a los estudiantes por los efectos que ésta pudiera tener sobre el área del Polígono de Levante y, en particular, en la escuela (se rumoreaba que la reforma contemplaba quitar un trozo del patio del colegio). No obstante, la directora del centro y tutora de sexto curso vetó esta opción y quiso trabajar la cuestión de la limpieza en el barrio (este conflicto lo he explicado en detalle en el cuerpo principal de la tesis, pág. 332). Una vez reencaminados, se decidió hacer cuatro proyectos, complementarios entre sí, alrededor de la misma temática.

Pipicans



Los alumnos querían mejorar algunos lugares de la zona, que ya contribuían a la limpieza de la misma, pero que podían ser más confortables. Los pipicans son áreas habilitadas para facilitar la recogida de las heces de los perros, pero generalmente son sitios sin un mayor aliciente. Los alumnos querían hacerlos lugares más atractivos y agradables. Nos inspiramos en obras como *Public Phone*, de Sophie Call, 1994.

Figura 42: Imagen de *Pipicans*.
Archivo del museo.

“Vàrem anar al lloc dels pipicans a posar un cartell, un mocador i un diari. Ens vàrem anar i quan vàrem tornar una altra vegada no varen utilitzar res, després d’una estona va anar n’Irene a agafar el cartell i no estava el diari ni els mocadors. Avui ha vingut n’Irene a ajudar-nos a fer el cartell i deixar-ho tot fet. Han portat un cartró-ploma, hem posat les fotografies que varem fer en el pipican, després hem posat un títol. Ho hem fet perquè el barri estigui més net, que la gent respecti el barri, ho hem fet perquè la gent faci servir més els pipicans i perquè aquest sigui un lloc més agradable.”

(Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).

Graffiti

La idea de realizar este proyecto surgió a raíz de enumerar las zonas más sucias del barrio. Cuando se mencionaron los graffiti como uno de los elementos “porquería”, hubo una discusión polémica acerca de si éstos eran basura o arte, en la que había muchas opiniones y no conseguimos llegar a ningún acuerdo. De todos los puntos enumerados, los graffiti eran el único en que no había consenso, y por ello pensamos que estaría bien idear un proyecto para conocer el parecer de los vecinos acerca de la cuestión.

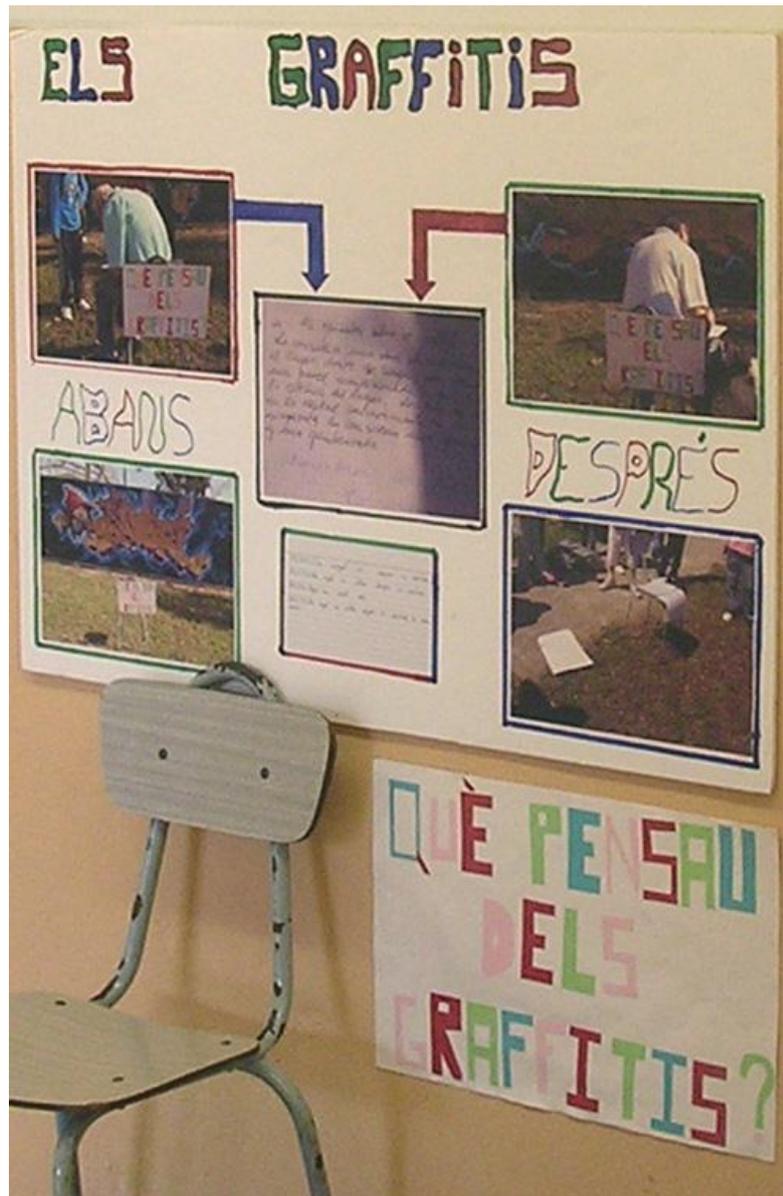


Figura 43: Imagen de Graffiti.
Archivo del museo.

“Vàrem sortir de l’escola i vàrem anar a un lloc on hi havia molts de grafittis. Dúiem una cadira, una cartell que anunciava “Què penseu dels grafittis?” També dúiem un bolígraf amb un quadern perquè a la gent que l’interessava pogués opinar. Varen venir dues persones per opinar dels grafittis per si eren brutor o art. Després de que havien opinat les dues persones vàrem anar a un altre lloc. Després de dues hores vàrem tornar al lloc on hi havia els grafittis i el material que havíem deixat. Per sort ningú ens havia llevat res. Vàrem veure que passava una persona i li vàrem dir si volia opinar i es va seure i va opinar.” (Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).

Ferratines i grup de neteja

Cuando conversábamos sobre las zonas sucias del barrio pensando en los proyectos que podríamos realizar sobre el tema de la limpieza, pensamos en la importancia de no hablar en el vacío, de predicar con el ejemplo. Entonces se nos ocurrió organizar un grupo de limpieza, que recogería la suciedad que encontrase en el suelo y visibilizaría la acción con una pegatina, para que la gente supiera que en aquel sitio había un vecino que había adecentado el lugar. Estábamos muy influidos por *Zexe.net*, de Antoni Abad, 2007.

“Hem fet aquest projecte amb el Museu Es Baluard per intentar que la gent cuidi el barri del polígon de Llevant. Quan ens varen dir que havíem de fer ferratines, vàrem dibuixar cada un del grup l’idea del dibuix i vàrem decidir que fos una granera llevant la brutor. Hem posat una ferratina a cada lloc brut que hem trobat. En total hem posat 8 ferratines. Principalment hem posat ferratines a excrements canins i envasos de plàstic i cartró. Hem situat les fotografies de les ferratines que hem fet al mapa que ha fet 6è fent tornos per aferrar-les. I hem escrit una fitxa amb hores i llocs.”

(Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).



Figura 44:
Imagen pegatina de visibilización de limpieza
Archivo del museo.

“Vàrem començar a netejar a partir de les ferratines de l’altre grup que posaven perquè la gent es fixés. El recorregut que hem fet ha estat el dels grafittis al parc Krecovic. Vàrem anar al pipican, i vàrem aferrar ferratines. Després vàrem anar a una zona molt bruta i vàrem recollir molts papers, les necessitats dels cans i botelles de



Figura 45:
Imagen de panel documental de las acciones.
Archivo del museo.

plàstic plenes. Després vàrem anar al carrer Caracas on hi havia molta gespa, molt bruta i la vàrem netejar. Després de netejar la gespa, vàrem anar per un carrer molt

brut i vérem els grafittis una altra vegada, però, no hi havia res escrit". (Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).

Espai net – espai viu

“Entre tots triàrem un espai on treballar el tema de la neteja, triàrem un descampat que hi ha al barri del Polígon de Llevant. Després pensarem com treballar per convertir aquest lloc en desús en un espai net i alhora viu. Un grup va fer dibuixos de persones, un altre de catires, papereres, un altre de naturalesa i un altre les lletres del títol Espai net – espai viu. Vàrem anar al descampat i vàrem col·locar un per un els dibuixos per fer fotos i vídeo i vàrem posa-nos al mig del descampat per fer una taula de gimnàstica i jugar. Aquest treball ens ha servit per saber que hem de cuidar el medi ambient i no embrutar-lo.”



(Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).

Figura 46:
Imagen del ámbito *Espai net- espai viu* en la exposición en el barrio escolar Archivo del museo.

CURSO 2007-08 CP La Soledat

2 clases de 5º curso y 2 clases de 6º curso –

Exposición en el barrio en la Asociación de vecinos

Exposición en el barrio en Can Ribas. Después de haber terminado la muestra en el museo, la exposición itineró a este centro cívico. Los trabajadores de Can Ribas vinieron a ver la muestra del colegio en la Asociación de vecinos y ésta les interesó tanto que nos pidieron si podían acogerla en su centro el próximo septiembre.

Para describir los proyectos realizados con este colegio en torno a la plaza de Sant Francesc Xavier me sirvo del texto que María, coordinadora de ciclo y tutora de uno de los grupos de quinto curso, realizó para la publicación del libro *Cartografiem-nos. Un projecte educatiu per a infantil i primària*, que se editó sobre este programa educativo en 2011.

“Concretar el lloc del barri que treballàrem i com ho farien era una tasca difícil i complicada, ningú no sabia què passaria i què en sortiria. Dia darrere dia, vàrem dialogar nins, mestres i educadors sobre el punt de partida del projecte, fins que un bon dia varen sorgir propostes de treball, el lloc elegit va ser la plaça de patinatge que hi ha devora l’escola, ja que havia canviat molt negativament al llarg de temps, havia passat de ser una plaça on tenien lloc una gran quantitat d’activitats del barri a quedar totalment abandonada i degradada. Durant el dia encara hi jugaven els nins i nines abans d’entrar o després de sortir de l’escola, però els vespres es convertia en un punt de consum de drogues i alcohol, la qual cosa originava bregues, renou i brutor i, sobretot, malestar per a la gent del barri.

Cada grup d’alumnes, en total eren quatre, dos de cinquè i dos de sisè de primària, varen començar a treballar el passat, el futur i el present de la vida a la plaça. Gràcies als coneixements sobre art contemporani dels educadors del museu varen posar en marxa gran quantitat de treballs; també l’equip del museu ens va fer una formació a les mestres de l’escola.

El grup que treballà el passat creà una escultura que



representava el pas del temps a la plaça, amb un rellotge que marcava el temps a l’inrevés i mostrava el seu passat daurat. Temps en el qual, encara que resultés increïble, s’organitzaven competicions de patinatge, les festes del barri, concursos, balls, jocs, lliurament de premis, partits de futbol, etc. L’escultura va ser una activitat en la qual es va involucrar tota la classe, fins i tot aquells alumnes més desmotivats, que varen treballar de valent. Es va construir amb bicicletes, patins, rellotges que es poden manipular perquè puguin girar. També féren servir ferros vells, reixes i teles per representar els orígens del barri. Finalment, empraren fils de color d’or que simbolitzen una època bona de la pista i fils de color argent per representar una època fosca.

Totes les activitats que hem realitzat s’han caracteritzat per ser inclusives, és a dir, hi han pogut treballar tots els nins i nines del tercer cicle, han estat activitats que s’han adaptat perfectament a la diversitat que actualment tenim a les aules, l’alumnat de compensació educativa i de necessitats educatives especials inclosos.

El grup que va treballar la vida a la plaça va organitzar una *performance* que mostrava la vida en el present per a la qual cosa tingueren molt en compte quelcom que no passa desapercebut quan arribes al barri de la Soledat: la música. Sempre sona *gitaneo*, salsa, *reggaeton*... Els nins i nines varen mostrar també dramatitzacions del que passa actualment a la plaça, els problemes que sorgeixen



Figura 48:
Imagen de *Vida a la plaça*.
Archivo del museo.

quan volen jugar, i tot es gravà en vídeo per poder ser utilitzat a l'exposició. Totes aquestes activitats les varen realitzar amb molta cura i serietat, ja que havia una finalitat ben clara i era mostrar la necessitat de canviar per millorar el nostre espai. També varen gravar un vídeo de *Desitjos* que va resultar efectiu, senzill i precís, que mostrava clarament les mancances que patim.

El grup del futur ho tenia molt difícil, ja que havia de decidir, tenint en compte les necessitats dels veïnats i les seves pròpies, el disseny d'una plaça que complís totes les expectatives i de fer-lo arribar a les autoritats competents per assabentar-les de les necessitats que tenim. Varen ser dies i dies de diàleg, a l'aula amb els nins i nines, de rellegir les entrevistes, de contrastar idees, fins que un dia, una alumna va dir:



Figura 49: Imagen de maqueta para el proyecto *La nostra plaça, el nostre art*.

Archivo del museo.

"jo faria una maqueta de com volem la plaça i la enviaria a la batllessa perquè ho sabés, també posaria les fotos que tenim perquè sàpiga com està ara". La idea era fantàstica, però la qüestió que es va plantejar va ser com fer arribar una maqueta a l'Ajuntament. Irene ens va solucionar el problema, ens va explicar que hi ha artistes que guarden les seves obres en maletes per poder-les dur per tot el món i, per tant, podríem utilitzar aquesta idea per fer viatjar la nostra maqueta. Així doncs, la maqueta a la maleta. Però encara ens quedava molta feina, fer la maqueta, aconseguir i decorar la maleta, escriure una carta per la batllessa en la qual li sol·licitaven una entrevista per mostrar-li els canvis que desitjaven...Tot arriba a la fi, i quan ja teníem la feina enllestida ens va arribar la contestació: seríem rebuts per la batllessa a Cort. Els nins i nines i les mestres de l'equip ens vàrem emocionar, ja que sense aquesta cita el treball no tenia sentit. Una representació de l'alumnat partí cap a l'Ajuntament, dins la maleta varen posar la maqueta, els vídeos, fotografies que mostraven el grau de deteriorament que

pateix la plaça i una invitació a la nostra exposició de treballs que es faria al local de l'Associació de veïnats del Barri de la Soledat.

L'entrevista amb la batllessa es viure amb una gran emoció, jo em sentia feliç de veure els nins i nines en una sala de Cort escoltats per la batllessa de Palma, Aina Calvo. Els nins i nines de la Soledat sortiren a la premsa per la importància de la iniciativa realitzada: millorar el seu barri, el barri de l'escola, mitjançant l'art, no crec que hi hagi una eina més eficaç. I, per tant, varen ser felicitats per la batllessa i altres responsables, com també, sobretot, pel veïnat de la Soledat”.

(López, 2011: 35-36).



Figura 50:
Imagen de *La nostra plaça, el nostre art*
Archivo del museo.

En su artículo, María no explica dos de los proyectos que se realizaron. Uno de ellos fue el segundo trabajo del grupo de sexto de Sebastià, que se centraba en la vida de la plaza, y que también había realizado la *performance* que la maestra describe más arriba. Esta clase también hizo un vídeo llamado *Desitjos* donde los estudiantes salían uno por uno a expresar lo que querían para la plaza.



Figura 51:
Imagen de *Desitjos*.
Archivo del museo.

El otro proyecto que falta por referir es el que realicé con mi grupo de sexto curso, que fue el más pobre de todos debido a las dificultades de trabajo en el aula, en parte producto de las características del alumnado, (en parte producto de la inestabilidad provocada por la baja por maternidad de su tutora, y su sustitución por una interina que debutaba aquel año). Con este grupo trabajamos sobre el presente del barrio, intentando ver las diferentes visiones de los vecinos sobre la plaza, y lo que ellos desearían que fuera aquel

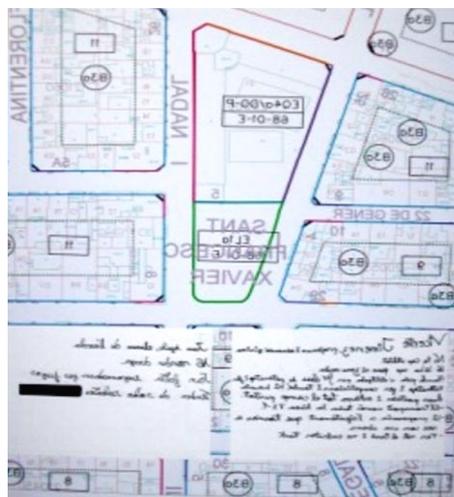


Figura 52: Imagen de *La plaça que volen els veïns*.
Archivo del museo.

espacio. Para esto hicimos dos “piezas”. En primer lugar, *La plaza que quieren los vecinos*, donde rescatamos las distintas opiniones sobre el tema que los estudiantes habían recogido durante las entrevistas realizadas en la investigación sobre el barrio, para luego colocarlas en unos plafones con el plano de la plaza.

En segundo lugar, diseñamos una acción para el día de la inauguración de su exposición en el barrio, que nos permitiese obtener una muestra más amplia de las opiniones y deseos de los vecinos para la plaza. *Renova la teva plaça* consistió en hacer una gran cuerda a partir de retales de trapos y sábanas traídas de las casas de los alumnos (haciendo así referencia al pasado del barrio, donde había una fábrica de telas). Atamos la cuerda a los árboles que rodean la plaza, y la utilizamos de “tenderete” para colgar las opiniones de los asistentes a la inauguración. Un grupo de estudiantes se dedicaba a solicitar a la gente su participación, explicándoles el proyecto e invitándoles a contribuir escribiendo su opinión en la parte trasera del folio donde había impresa la foto-retrato que les habían hecho. Nuestra intención era que todos los trabajos realizados por los alumnos (sobre el presente y el pasado) apoyasen su proyecto de reforma de la plaza. Dentro de la maleta que enviamos al Ayuntamiento no sólo había la maqueta de la plaza que los estudiantes querían, sino fotografías de los demás trabajos realizados.



Figura 53: Fotografía tomada para el proyecto artístico *La nostra plaça, el nostre art*, donde se muestra la camiseta realizada para la performance *Renova la teva plaça*.

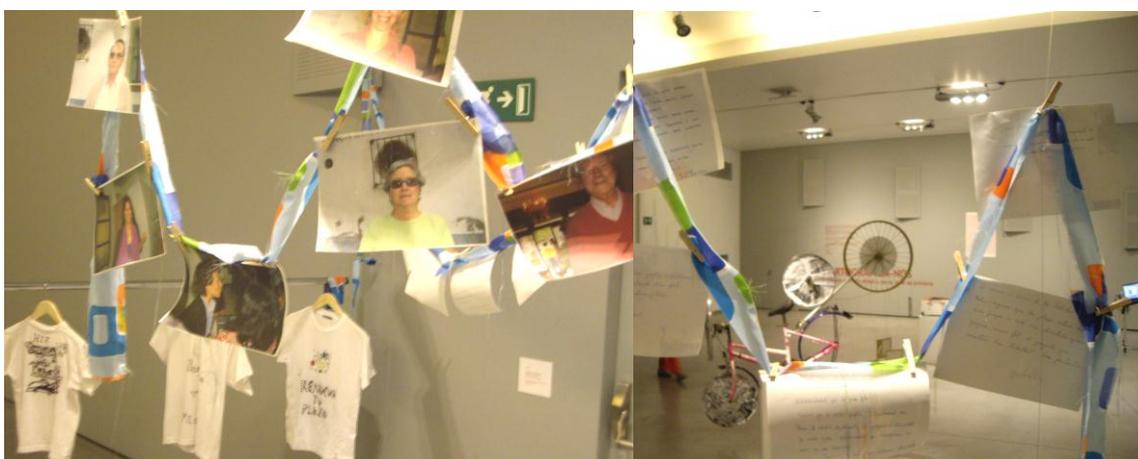


Figura 54: Imágenes del ámbito *Renova la teva plaça* en la exposición en el museo. Archivo del museo.

2 clases de 5º curso (equivalente en el sistema educativo francés) –
Exposición en el barrio en el centro cívico

Con este colegio decidimos abordar el barrio desde dos frentes diferentes: el pasado y su transformación por un lado, (del que se encargaría la clase conducida por Sebastià), y el presente y la diversidad por el otro, (del que se ocupaba el grupo del que yo era responsable).

Flores de agua... flores de hormigón

“Realizamos una maqueta para mostrar la evolución del Terreno, que ha cambiado mucho en las últimas décadas. Empezamos a hacerla de barro. Hicimos el Castillo y las primeras cajas. Entonces hicimos un fotomontaje del antes y después del barrio.”



**Figura 55: Imagen de *Flores de agua... flores de hormigón*.
Archivo del museo.**

(Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).



**Figura 56: Imagen de *Flores de agua... flores de hormigón*.
Archivo del museo.**



**Figura 57: Imagen de *Flores de agua... flores de hormigón*.
Archivo del museo.**

Terren-o-rografia

“Terren-o-rografia es un conjunto de cajas representando el relieve del Terreno. Es también un retrato global. En las cajas hemos pegado fotos y frases de personajes que forman parte de la historia o de la actualidad del Terreno. Algunos han pasado un tiempo aquí, otros



Figura 58: Imagen de Terren-o-rografia. Archivo del museo.

muchos años y otros viven y trabajan en el barrio. También hay frases nuestras. Picasso pintó en la calle Dos de Mayo el retrato de Gertrude Stein que aparece en las cajas. El Terreno tuvo un siglo de oro, queríamos dejar una pequeña huella de lo que ha podido ser, de lo que no puede ser. En las cajas también pegamos folios en blanco para que el público visitante de la exposición pudiese escribir su frase sobre el barrio.” (Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).

“Hemos realizado estos carteles para enseñar a los viandantes el pasado artístico del Terreno. Hemos hecho sesenta carteles. En cada cartel, hay dos o tres fotos de algún artista que ha vivido, vive o ha estado en el barrio. Hemos escrito en cada cartel una frase del artista. Hay siete carteles diferentes con artistas como Ava Gardner, Camilo J. Cela, Robert Graves o Naco Fabré. Dejamos los carteles colgados en el Terreno durante una semana en junio de 2009.”

(Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).

Los carteles no pasaron desapercibidos en el barrio, como muestran las fotos que aparecen sobre una de las aportaciones-contestaciones de los vecinos.



Figura 59: Montaje de fotografías de los carteles sobre los personajes del barrio de El Terreno, donde se aprecia la respuesta de los vecinos.

El Terreno escondido ¿Usted qué piensa sobre El Terreno?

“Hemos decidido trabajar sobre el bus porque hemos visto que mucha gente coge el bus. Queríamos enseñar a las numerosas personas que utilizan este medio de transporte las partes modernas del barrio, que no se ven desde el bus. Hemos hecho fotos, las hemos hecho más grandes y les hemos puesto un lema en catalán y otro en castellano. Luego hemos puesto estas imágenes en las paradas del bus de la avenida Joan Miró. Nuestra intención era colocar los caballetes al lado de las paradas del bus pero desgraciadamente el Ayuntamiento nos denegó el permiso. Por eso los caballetes no se encuentran en las paradas del bus.”

(Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).



Figura 60:
Carteles para proyecto *El Terreno escondido ¿Usted qué piensa sobre El Terreno?*

Figura 61:
Imagen realización
del proyecto artístico
El Terreno escondido
¿Usted qué piensa
sobre El Terreno?
Archivo del museo.



En este proyecto queríamos visibilizar las partes no tan populares del barrio de El Terreno, que tienen que ver con el crecimiento del mismo desde el *boom* del turismo popular en los años 60 y con el aumento demográfico en la isla, más que con el pasado dorado de la zona, cuando ésta era refugio idílico de intelectuales y artistas que tenían allí verdaderas mansiones. Pensamos en colocar imágenes de los edificios nuevos en la avenida principal, para que los turistas y ciudadanos que cogen el bus, en su mayoría, para ir a la playa, pudiesen conocer más el barrio de El Terreno y reflexionar sobre los cambios acontecidos en el mismo. Para estimularlos a pensar, e inspirados por la serie *Total*, de Rogelio López Cuenca, 2006, colocamos frases al lado de las imágenes que planteasen preguntas abiertas y ambiguas, intentando no caer en la moralina fácil acerca de lo “bueno” y lo “malo”.

La logística del proyecto fue complicada, pues en principio habíamos planteado colocar las imágenes directamente en las ventanas de los autobuses, y el Ayuntamiento nos denegó el permiso. Después ideamos la solución que puede verse en la fotografía de arriba, consistente en colocar los pósteres al lado de las paradas del bus del barrio, mediante caballetes. Pero a última hora el Ayuntamiento no nos dio permiso para dejar los artefactos en la calle, con lo que terminamos haciendo las intervenciones de forma momentánea, solo para fotografiarlas, y acto seguido retirarlo todo. En la exposición pudieron verse las imágenes de las intervenciones y los caballetes, pero la gente que pasaba por la calle se quedó sin poder encontrarse con la obra, como era nuestra intención.

Figura 62:
Imagen realización
del proyecto artístico
Los comercios que
quieren ser conocidos.
 Archivo del museo.



COMERCIOS QUE QUIEREN SER CONOCIDOS
COMERÇOS QUE VOLEN SER CONEGUTS

CADA COMERCIO TIENE UNA HISTORIA. UN MUNDO QUE CONTAR
 CADA COMERÇ TÉ UNA HISTÒRIA, UN MÓN PER CONTAR

CADA PUNTO TE INDICA EL NÚMERO DE LA AVENIDA JOAN MIRÓ DONDE ESTÁN LOS COMERCIOS QUE PARTICIPAN EN EL PROYECTO. ENTRA Y EXPLORA.

CADA PUNT INDICA EL NÚMERO DE L'AVINGUDA JOAN MIRÓ ON ES TROBEN SITUATS ELS COMERÇOS QUE PARTICIPEN EN EL PROJECTE. ENTRA I EXPLORA.

- MIME CAFE; Av. Joan Miró, 38 (local 2)
- ARCO IRIS; Av. Joan Miró, 38 (local 1)
- Restaurante MANDARIN; Av. Joan Miró, 17
- Restaurante Bar TABA; Av. Joan Miró, 15
- MULTISERVICIO EL TERRENO S.L.; Av. Joan Miró, 38
- Cibercafé PUNJAB; Pza Gomila, 3
- Cafe ABASTO; Av. Joan Miró, 28
- Peluqueria C y C; Av. Joan Miró, 38
- Panadería CHENAU; Av. Joan Miró, 44
- POLONIA IMPORT S.L.; Av. Joan Miró, 37
- Peluqueria PICORNELL y Librería SAGITARI; Av. Joan Miró, 62
- NISHA; Av. Joan Miró, 38 (local 5)
- Florería ESPAI DE SA FLOR; Av. Joan Miró, 15 bajos
- Farmacia MIQUEL OBRADOR; Av. Joan Miró, 17

Figura 63:
Pósters del proyecto artístico
Los comercios que quieren ser conocidos.

“Hemos elegido los comercios para mostrar la diversidad del barrio porque hemos visto que los comercios de la Avenida Joan Miró son cosmopolitas. Fuimos en los comercios para entregar los cuestionarios. En total, 14 Comercios que quieren ser conocidos participaron en nuestro proyecto. En el mapa, podeis encontrar los comercios que participaron. Podéis también consultar los cuestionarios para conocer los secretos de los comercios del Terreno. Entra y explora.”

(Texto de los estudiantes para la cartela de la exposición).

En esta obra trabajamos el tema de la diversidad del barrio. Escogimos hacer un proyecto sobre los propietarios de los distintos negocios de la Avenida Joan Miró, porque es en esta avenida principal donde se concentra la mayor actividad comercial, y se hace más patente la diversidad de orígenes y culturas de la gente que actualmente vive en El Terreno. Queríamos invitar a todos quienes habitan y pasan por el barrio a conocer un poco más estos comercios. Diseñamos unos cuestionarios que repartimos por las tiendas de esta arteria de la zona, con preguntas acerca de los propietarios, sus comercios, de dónde venían y por qué habían decidido establecerse en El Terreno del modo como lo habían hecho. Luego recogimos los cuestionarios e hicimos un dossier, del que hicimos copias para dejarlas por las tiendas. En la calle y en los comercios repartimos carteles anunciando nuestro trabajo y los puntos de distribución de los dossiers, de manera que quienes estuvieran interesados pudiesen ir a consultarlos.

COMERCIOS QUE QUIEREN SER CONOCIDOS
COMERÇOS QUE VOLEN SER CONEGUTS

CADA COMERCIO TIENE UNA HISTORIA, UN MUNDO QUE CONTAR
CADA COMERÇ TÉ UNA HISTÒRIA, UN MÓN PER CONTAR

Nombre y dirección del negocio:
ARCOIRIS, n.º 38, local 1

1-¿Nos puede describir su tienda/su negocio/su local?
Cafeteria pasteleria casera artesanal, pseudona, local tranquilo donde puedes pasar buen tiempo

2-¿Quién compra en su negocio?
Tanto los turistas como la gente que vive en la Zona Ganuda

3-¿Tiene éxito su negocio? ¿Por qué razón?
Tenemos los clientes que gustan en nuestra reposteria y sobre todo el pan casero, comido y pasteleria siempre sana y fresca.

4-¿Vive en el Terreno? ¿Si no, le gustaría vivir en el barrio? ¿Por qué?
Si vivo en el Terreno.

5-¿Desde cuándo existe su negocio?
6 meses

6-¿De dónde es usted?
Polonia

7-¿Por qué ha elegido el Terreno para su negocio?
Por el local

8-¿Algo o alguien le ha empujado a establecer aquí su negocio?
No

9-¿Qué es lo que más le gusta del barrio? ¿Y lo que menos?
Me gustan la gente que vive por aquí, pero la zona es bastante peligrosa, sucia, mucho ruido por las molinos en los fines de semana y hay muchos ladrones.

10-¿Qué opina sobre la diversidad de este barrio?

11-¿Desde que trabaja aquí, qué cambios ha podido ver en el barrio?
ninguno

12-¿Si usted pudiese cambiar el Terreno, qué haría?
Hay que subir atención de la policía sobre todo por las noches en los fines de semana echando las pellas, cuando las pellas puden todas las paredes, en susida etc.

13-¿Qué anécdota nos podría contar sobre el Terreno?
Nada bueno

Figura 64:
Ejemplo de cuestionario cumplimentado dentro del proyecto *Los Comercios que quieren ser conocidos*.

Figura 65:
Ejemplos de cuestionarios cumplimentados dentro del proyecto *Los Comercios que quieren ser conocidos*.

Nombre y dirección del negocio:
MULTISERVICIO EL TERRENO S.L AV J. MIRÓ, 38

1-¿Nos puede describir su tienda/su negocio/su local?
 Es un local online / uber (internet), mandamos dinero a países extranjeros.

2-¿Quién compra en su negocio?
 Inmigrantes (en general)

COMERCIOS QUE QUIEREN SER CONOCIDOS
 COMERÇOS QUE VOLEN SER CONEGUTS

CADA COMERCIO TIENE UNA HISTORIA, UN MUNDO QUE CONTAR
 CADA COMERÇ TÉ UNA HISTÒRIA, UN MÓN PER CONTAR

Nombre y dirección del negocio:
 PELUPRERIA PICORNELL Y LIBRERIA SAGITARI
 JOAN MIRÓ 62 - 07015, PALMA.

1-¿Nos puede describir su tienda/su negocio/su local?
 Peluperia Picornell es un establecimiento abierto en 1928, la libreria Sagitari es una libreria especializada en Poesia abierta hace 14 años, todo ello, en conjunto, crea un establecimiento comercial muy singular que ha sido difundido por medios de comunicación, T.V., RADIO y REVISTA tanto a nivel nacional como internacional.

2-¿Quién compra en su negocio?
 La peluperia tiene clientes tanto del barrio, como de Palma y muchos de otras localidades de la isla.
 La libreria vende tanto a clientes locales y presenciales como a través de Internet, tenemos una página web, a todo español y algunos clientes extranjeros.

3-¿Tiene éxito su negocio? ¿Por qué razón?
 El que un negocio lleve abierto tantos años y tenga la trascendencia pública a través de los medios de comunicación, quiere decir que nuestra preocupación está centrada únicamente en atender al cliente y en innovar en estos aspectos.

4-¿Vive en el Terreno? ¿Si no, le gustaría vivir en el barrio? ¿Por qué?
 He nacido y vivo en El Terreno.
 Nunca he pensado en cambiar de barrio.

5-¿Desde cuándo existe su negocio?
 He explicado este punto en el 1º punto

6-¿De dónde es usted?
 He contestado este punto en el 4º punto.

7-¿Por qué ha elegido el Terreno para su negocio?
 Picornell nació en este barrio y Sagitari también, El Terreno es el barrio en que he nacido y pienso que es la máxima calidad que ofrecemos a nuestros clientes en lo que podemos contribuir a su dignificación.

8-¿Algo o alguien le ha empujado a establecer aquí su negocio?

Pienso que no he contestado en el punto anterior.

9-¿Qué es lo que más le gusta del barrio? ¿Y lo que menos?

El Terreno es un barrio que vive en la memoria de los que lo hemos conocido en épocas amables e interesantes.
El Terreno es un barrio con un gran potencial, con una magnífica situación y con un gran handicap que se prolonga lo largo de muchos años: NINGUNA INSTITUCIÓN HA QUERIDO EL TERRENO, NADIE HA PENSADO EN EL TERRENO.

10-¿Qué opina sobre la diversidad de este barrio?

El Terreno ha sido de siempre un barrio de acogida el problema es que los nuevos ciudadanos de este barrio lo conocen lo respetan y se integran.

11-¿Desde que trabaja aquí, qué cambios ha podido ver en el barrio?

Es imposible en unas breves líneas explicar los cambios que se han producido en este barrio en todo caso el más importante y el que resume todo es la desaparición de EL TERRENO.

12-¿Si usted pudiese cambiar el Terreno, qué haría?

En primer lugar reclamar una reunión con el Alcaldes de Palma y con el Delegado del Gobierno de España y con diferentes Consellers del Govern Balear o con el Presidente para decirles que "BASTA YA DE MANUFUTISMO" con este Ayuntamiento de Palma.

13-¿Qué anécdota nos podría contar sobre el Terreno?

Recuerdo cuando de pequeño el salir de clase bajando por la cuesta de la calle Pedrería y nos tirábamos de cabeza al mar, en aquellos tiempos no había Pesco Marítimo ni el muelle de Palmar.

Figura 66:

Ejemplo de cuestionario cumplimentado dentro del proyecto *Los Comercios que quieren ser conocidos*.

ANEXO II _ DOSSIER VISITA TALLER PARA SECUNDARIA

VISITA-TALLER SECUNDÀRIA: OPINA, NO ET TALLIS!.

0. Centre d'interès

Aquest taller gira al voltant de l'exposició temporal "Extimitat. Art, intimitat i tecnologia". El tema principal de l'exposició combina l'ús de les noves tecnologies amb aspectes de la construcció de la personalitat, la identitat i la intimitat, per tant es treballarà amb els adolescents a nivell de la comprensió de les eines tecnològiques i el seu ús en obres d'art contemporani, però també reflexionarem en un plànol més personal sobre la seva pròpia identitat, les seves emocions, les maneres que tenen de relacionar-se amb els altres i l'ús que ells en fan de les noves tecnologies.

1. Destinataris

Alumnes d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat, Cicle Formatiu de Grau Mitjà i Garantia Social.

2. Objectius

- Viure el museu com un espai de diàleg i construcció de noves experiències.
- Convidar als alumnes a l'observació i interpretació detinguda de les obres com a forma d'apropar-se a l'art.
- Reflexionar sobre els elements que configuren la nostra identitat.
- Reconèixer el propi espai personal i la manera en què es relacionen amb els altres.
- Reflexionar sobre l'ús que fan de les xarxes socials i la seva presència a internet.
- Conèixer els usos creatius que fan els artistes de la tecnologia i reflexionar sobre els continguts crítics que hi insereixen.
- Despertar el sentit crític davant les obres partint del diàleg i d'una reflexió raonada.
- Aprendre a dialogar amb els companys/es des del respecte envers les seves propostes i opinions.

3. Continguts

- Els elements que configuren la identitat
- Concepte d'intimitat
- Les noves tecnologies i els seus usos
- Contextualització de l'obra d'art

4. Activitat prèvia - Preparació de la visita a l'aula

És important, per tal de garantir la bona marxa de la visita, així com els resultats que en volem extreure, que els alumnes tinguin uns mínims coneixements previs d'on aniran i què veuran. Per tant, recomanem dedicar un temps a l'aula amb anterioritat a la visita per tal de situar als nois/es. Per tal de poder dur a terme aquesta preparació, el Museu proporcionarà material didàctic als docents, els quals hauran de passar a recollir pel Museu uns dies abans de la visita.

L'activitat prèvia a l'aula es planteja com una eina de treball per a començar a reflexionar sobre qüestions que després es desenvoluparan durant l'activitat al museu. En aquest cas es tracta més d'una activitat individual i de recerca. Es demanarà als al·lots i al·lotes que triïn alguna foto, comentari... que hagi aparegut a les Xarxes socials referent a ells sense ells ser-ne conscients i que o els hi hagi agradat trobar-s'ho. Estaria bé que ho poguessin imprimir i dur-ho a la visita al museu. Per a l'activitat que es desenvoluparà al taller del museu també és necessari que duguin el dia de la visita una fotografia seva de cos sencer de 13 x 18 cm aprox.

5. La visita

5.1 Temporalització

La visita té una durada aproximada de 3 hores. Durant la visita es preveu un temps d'esbarjo i berenar als patis del propi museu.

5.2 Descripció de la visita

Amb aquesta visita els adolescents aprendran, a través del diàleg i d'activitats a les sales del museu, a interpretar, valorar i respectar des de l'esperit crític tant aquest museu com l'art contemporani. Reflexionaran de manera crítica sobre els conceptes d'intimitat i art digital i sobre l'ús que fan de les noves tecnologies. Acabaran la visita amb una activitat taller on, a partir dels conceptes treballats reflexionaran i es conscienciaran sobre els perills de manipulació d'imatge que pot comportar la Xarxa i als quals ells estan exposats.

5.3 Metodologia

L'activitat està dissenyada per un sol grup classe amb un màxim de 30 alumnes acompanyats per un professor i dos educadors del museu. Treballem des de la interdisciplinarietat, la transversalitat i la valoració dels sabers dels i les alumnes. La visita serà molt dinàmica i participativa, sempre donant la paraula als alumnes. El punt de partida per a la interpretació d'obres, d'imatges i de representacions diverses, són les vivències dels i les alumnes contemplades com a font d'aprenentatge. Fomentem sempre el respecte vers les opinions dels altres. Posam especial esment en dissenyar programes en els que hi pugui participar tot l'alumnat. Es compta durant l'activitat amb el suport de material didàctic adequat al nivell i/o cicle.

ANEXO III _ CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

[Solapamiento del habla: el punto preciso en el que una persona comienza a hablar mientras que la otra está hablando todavía o en el que ambos comienzan a hablar simultáneamente, lo que da lugar a solapamiento del habla.
(0,2)	Pausas: dentro y entre turnos de habla, en segundos.
“AW:.....”:	Sonidos extensos: tramos de sonido mostrados por dos puntos, en proporción a la duración del tramo.
<u>Palabra</u> :	El subrayado muestra acento o énfasis.
“ <u>f</u> ishi”:	Un guión indica que una palabra/sonido está interrumpido.
“.hhhh”:	Las aspiraciones audibles se transcriben como “.hhh” (el número de haches es proporcional a la duración de la aspiración).
PALABRA:	El aumento de amplitud se muestra por letras mayúsculas.
(palabras...):	Los paréntesis encierran transcripciones que no son seguras, incluyendo la “suposición más probable” de quien transcribe.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

