

Sara Capelli

Trabajo tutorizado por: Paola Villanueva

Trabajo final de máster

Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista

Ahondar en la

...para pensar como se desarrollan el conflicto y la tensión constante

tensión de un

en un espacio que se mueve entre arte, política y pedagogía.

momento...

Es muy bueno tener raíces,
mientras uno pueda llevarlas consigo.
Gertrude Stein

RESUMEN

La experiencia como estudiante en práctica desempeña un papel central en mi maduración en el contexto del máster. Cuando entro en Panera me encuentro dentro de un espacio que me doy cuenta, con el tiempo y la atenta observación de una alumna ávida de ver y tocar la teoría con su cuerpo y actuarla, mantiene un equilibrio entre arte, pedagogía y política, creando un terreno fértil para el desarrollo de diálogos que reflejen la contemporaneidad. Frente a distintos momentos, percibo que la tensión y el antagonismo son agentes importantes de este precario equilibrio. Y junto a ellos, las personas que lo habitan y el lenguaje que eligen como vehículo de sus comunicaciones, tanto hacia dentro como hacia fuera.

La tensión de un momento concreto, en el que me encuentro cambiando de posición, me sirve de soporte para pensar y reflexionar sobre cómo el conflicto y la tensión se desarrollan en un equilibrio que necesita un mantenimiento y cuidado constante entre arte, política y pedagogía dentro de un centro de arte. En este marco, mi reflexión adopta un enfoque etnográfico que pretende observar y repensar un contexto concreto, el Centro de Arte la Panera de Lleida, y se desarrolla en una conversación entre la observación, la lectura y el diálogo. El cuerpo del trabajo ordena en un espacio compartido mi punto de vista como investigadora, la teoría del máster y la conversación con el Centro Panera.

Palabras claves: arte, política, pedagogía, diálogo, tensión, antagonismo, equilibrio, cuidado

ABSTRACT

The experience as a student in practice plays a central role in my maturation in the context of the master's degree. When I enter Panera I find myself within a space that I realise, with time and the attentive observation of a student eager to see and touch theory with her body and act it out, maintains a balance between art, pedagogy and politics, creating fertile ground for the development of dialogues that reflect contemporaneity. Faced with different moments, I perceive that tension and antagonism are important agents of this precarious balance.

The tension of a particular moment, in which I find myself shifting position, serves as a support for me to think and reflect on how conflict and tension develop in a balance that needs constant maintenance and care between art, politics and pedagogy within an art centre. Within this framework, my reflection adopts an ethnographic approach that aims to observe and rethink a specific context, the Panera Art Centre in Lleida, and develops in a conversation between observation, reading and dialogue. The body of the work arranges in a shared space my point of view as a researcher, the theory of the master's degree and the conversation with the Panera Centre.

Keywords: art, politics, pedagogy, dialogue, tension, antagonism, balance, care.

ÍNDICE	p.
Resumen // Abstract _____	2
Introducción _____	4
De motivar y situar la curiosidad y la subjetividad _____	4
Capítulo uno - Marco metodológico _____	7
Método de aproximación _____	7
Posicionamiento y subjetividad _____	8
Herramientas y registro _____	8
Capítulo dos - Marco teórico _____	11
Las palabras de la investigación _____	11
arte, política, pedagogía	
antagonismo, conflicto, tensión	
Los espacios de acción _____	16
Institución crítica	
el Centro de Arte como forma institucional	
Capítulo tres - Desarrollo de la tensión _____	20
Ahondar en la tensión de un momento... _____	20
el Centro de Arte la Panera	
descripción de la escena	
reflexión en diálogo	
...para pensar como se desarrollan el conflicto y la tensión constante en un espacio que se mueve entre arte, política y pedagogía. _____	27
el terreno fértil del conflicto	
Conclusiones - conclusiones y líneas de fuga _____	30
Recursos bibliográficos _____	33
Anexos _____	36
entrevista / diálogo con Helena Ayuso _____	36
entrevista / diálogo con Roser Sanjuán _____	40
consentimientos informados _____	46

INTRODUCCIÓN

De motivar y situar la curiosidad y la subjetividad

Ordenar y redactar un proceso de aprendizaje es un asunto complejo. ¿Por dónde empiezo? Por encontrar la cabeza y la cola, y luego empezar desde el principio. Esta reflexión comienza desde el primer día que entro en el Centro de Arte La Panera de Lleida y continúa en proceso. Después de todo, la motivación que me impulsa a seguir siendo curiosa, tras el trabajo de investigación como estudiante en prácticas y un primer acercamiento a la reflexión con la escritura de la memoria de prácticas, es que este trabajo no es en definitiva nada más que la concreción de una subjetividad que transita entre ser estudiante y construir la forma de mi yo profesional. Es la escritura de mi *between no longer and not yet* (van der Tuin, Verhoeff, 2022).

Mi práctica, extremadamente afortunada, se desarrolla en un contexto que enseguida me resulta familiar, en muchos sentidos. Me reúno con un pequeño grupo de personas acogedoras que me hacen parte de su rutina diaria, creándome un espacio y prestándome atención. Personas a las que aprendo a estimar con el tiempo, cada una por sus propias razones. Me encuentro en un espacio que me da la libertad de explorar la profesionalidad, de darme cuenta de que construir la propia implica mirar alrededor y elegir dónde posicionarse, qué comunicar y cómo hacerlo. Soy libre de explorar la versatilidad con el cuidado de estar siempre acompañada. Las suposiciones, se comprenderá, me llevan inevitablemente a pensar que he encontrado el lugar, con el artículo determinado. A querer compararlo, a querer tomarlo como ejemplo, a querer contarlo.

Esta euforia, que por supuesto es sólo una pequeña parte de mi tránsito por el centro, se despliega en un pensamiento constante que hasta que no lo escribo me parece una tontería. Dentro del centro detecto una tensión constante, frágil pero poderosa, que mantiene en equilibrio el encuentro entre arte contemporáneo, política participativa y pedagogía, creando un terreno fértil para el desarrollo del diálogo. Y siento que me gustaría entender este equilibrio porque la parte más profunda de mí quisiera tener una caja de herramientas para intentar crearlo, este terreno fértil, en el contexto de mi casa. Aquí, tal vez, sea necesario hacer una premisa para justificar mis motivaciones, la presencia redundante de mi subjetividad en la investigación y finalmente algunas referencias que podría desarrollar durante la reflexión.

Soy italiana, de una ciudad portuaria que mucho tiene en común con Barcelona. Crecí en un contexto que cierra a cierto "provincialismo"¹, de una familia que siempre ha sido muy activa políticamente. Una abuela que marchó kilómetros por la libertad de su útero y el divorcio, un abuelo que participó con orgullo en una valiente resistencia, un padre que lee mucho y nunca deja de educarse a pesar de ser el más alejado de obtener un título, una madre que consiguió

¹ En italiano, no sólo se refiere a la pertenencia a una provincia, sino que adquiere un significado negativo que alude a la mentalidad provinciana cerrada, que no ve más allá de los límites de su provincia. Que no incluye en su pensamiento una visión global.

sus arrugas en el trabajo social. Empecé mi carrera como estudiante en la Academia de Génova y, cuando la terminé, me di cuenta de que lo que tenía en mis manos era el punto de vista cerrado de una escuela todavía demasiado atada a su historia como institución educativa para poder dar acceso a un conocimiento coral. La decisión de aprovechar la movilidad internacional me llevó a un contexto diferente que, en consecuencia, me llevó a investigar y elegir cuidadosamente la institución en la que quería continuar mi formación. Porque Génova, para mí, era pobre en contenidos, y yo con ella. Esta contextualización de mí encuentra su sentido en mi constante necesidad de llevármelo todo a casa. A lo largo del máster, a pesar de decirme a mí misma que estoy bien donde estoy, atesoro lo que aprendo y lo traduzco. Tomo notas de las realidades con las que me encuentro, que podrían serme útiles mañana si tan sólo surgiera una convocatoria útil e interesante en la región de Liguria. Y en realidad esta motivación da muchas vueltas, no sólo en mi necesidad de volver. Sino también en la necesidad de tener las herramientas para crear espacios de diálogo, porque como dije entre lágrimas el primer día de este máster, la política de mi país me da miedo. Y necesito comunicarlo, hablar de ello, escuchar a otras personas que comparten o no mi preocupación. El arte, en todo esto, es el lenguaje que elijo.

En contraposición a la euforia, aparece la tensión. Durante el proceso me doy cuenta de que sin antagonismo no hay elección, no hay posición libre. Esa dependencia de la relación y la confrontación con la Otridad no es sólo un hecho democrático, sino también constructorista. La tensión, entendida aquí como perturbación del equilibrio, se presenta a lo largo del proceso bajo distintas formas. En forma de territorio, en forma de lengua vehicular, de comunicación, de posiciones, de pensamientos difíciles de hacer tangibles, etcétera. Pero en el contexto de la práctica, la tensión específica de un momento abre la puerta a la reflexión que inicio en la escritura de la memoria de la práctica y que me trae hasta aquí. Por ello, el punto de partida de este trabajo fin de máster se resume en estas líneas:

ahondar en la tensión de un momento, durante la visita guiada a un grupo de adolescentes, para pensar cómo se desarrollan el conflicto y la tensión constante en un espacio que se mueve entre arte, política y pedagogía².

En apoyo a este interés, acojo la invitación de Sánchez de Serdio a “[...]plantear cómo se concreta el antagonismo en situaciones específicas y de qué formas se articula y es confrontado en la práctica política” (2010, p. 49). A partir de aquí, para crear un esqueleto sobre el que luego dar cuerpo a la reflexión, pienso en unas preguntas, siempre en relación con el centro en el que se contextualiza el trabajo:

además de la tensión, ¿cuáles son los agentes que mantienen en equilibrio el encuentro entre arte, política y pedagogía?, ¿cómo se mantiene este equilibrio?, ¿qué se necesita?, ¿necesita el conflicto un terreno fértil?

2 Esta tipografía indica que el texto se ha extrapolado del diario del proceso de la investigación.

A continuación, el desarrollo de este texto tendrá lugar siguiendo el orden cronológico de cómo transito por la indagación. Se tratará de dar forma al proceso desde dentro hacia fuera, con cuidado, tras un paso desde fuera hacia dentro, de diálogo con el exterior y de relación con el contexto físico y teórico.

CAPÍTULO UNO - MARCO METODOLÓGICO

Método de aproximación

El contexto de investigación es específico y concreto. Toda la reflexión se desarrolla desde el Centro de Arte La Panera de Lleida, en el periodo en el que soy practicante. Por este motivo, es fácil justificar la metodología de aproximación que se ajusta como un guante a este trabajo: la metodología etnográfica experimental, en la que la imaginación y los sentidos no están desligados de la práctica investigadora (Moscoso, 2020).

Una aclaración necesaria requiere la distinción entre la antropología como disciplina que utiliza el método de aproximación etnográfica para conocer y categorizar la alteridad, es decir, la práctica colonialista del descubrimiento, y el empleo del método etnográfico que tiene como objetivo la aproximación. Esto implica, en la dimensión ética de mi forma de observar el contexto, que no hay sujetos investigadores y objetos de investigación. Más bien, estoy yo y hay un contexto con el que creamos un vínculo y un espacio de aprendizaje compartido. Como durante una clase sostiene Moscoso, el método etnográfico parte del vínculo, entendido como relación e interacción social, no necesariamente de compromiso. A raíz de esto, la intención del trabajo es la de abordar una investigación etnográfica ética, es decir, que aporte un retorno útil a la comunidad de investigación.

La reflexión que inicio surge de un momento que al principio identifiqué como un simple acontecimiento, mientras que más tarde me doy cuenta de que adquiere el papel de una escena significativa, ocurrida durante mi experiencia de prácticas en el Centro de Arte La Panera. Entendiendo una escena significativa como un "momento de intensidad fruto de las experiencias relacionales que permiten retener el afecto y transformar la experiencia" (Hickey Moody, 2016 en de Riba, Hernández, Revelles, 2020, p. 187). Utilizar una escena significativa como aporte de la investigación, además de ser parte del proceso de aprendizaje, es una forma de prestar atención a la posición autoreflexiva que la etnografía requiere y de encarnar la investigación. "En otras palabras, no se trata de mirar únicamente hacia fuera, sino mirar también siendo parte del paisaje que se observa" (Moscoso, 2020, p. 42). Este tipo de observación atenta, descripción y análisis de un momento concreto también puede entenderse, en esta reflexión, a través del concepto de estudio de caso. Como sugieren Vázquez y Angulo (2003), este método ofrece la posibilidad de ir más allá de la mera experiencia de un único momento, extrayendo de su estudio reflexiones más amplias relacionadas con el contexto. Como en este caso, la intención de adentrarse en la tensión percibida durante una visita guiada, conduce a reflexiones sobre las tensiones que atraviesan un centro de arte.

No se trata de una investigación neutral y apolítica. Es una investigación en la que se pretende que el posicionamiento político de la subjetividad hablante sea evidente y esté abierto al diálogo con los posicionamientos con los que entra en relación.

Posicionamiento y subjetividad

En 1994, Rosi Braidotti abrió brillantemente la última ponencia del simposio *The limits of Pluralism*, con una frase que refleja la subjetividad pretendida en este trabajo.

Me siento aún más contenta por haber aceptado [...] una visión de mí misma y de la subjetividad humana entendida como un fenómeno completo, multiestratificado, más próximo a un proceso que a una entidad sustancial y más parecido a un acontecimiento que a una esencia. (Braidotti, en Fischer, 2004, p. 55)

Como también señalo en la memoria de prácticas, mi subjetividad y posicionalidad, a pesar de entenderse que se trata de dos fenómenos separados, van de la mano. Y coinciden con el pensamiento de Braidotti (2000) que construye la idea de una subjetividad compleja, multifacética, poliédrica, interseccional, amablemente promiscua, contaminada por los contextos de origen y de paso, por las características de definición biológica, es decir, la transformación continua de una imagen performativa de la subjetividad nómada.

En el camino que empieza durante las prácticas en el Centro de Arte Panera y desemboca en este trabajo final, tanto el posicionamiento como la subjetividad se entienden como fenómenos en continuo proceso. Esto se debe también a que ser una figura pasajera implica una adaptación inestable, que puede necesitar ser repensada.

En relación con esto, durante el momento considerado para el estudio de caso, mi posición cambia de observadora a testigo. Respecto a la posición que ocupo en la escena, recupero un pasaje de Pacini-Ketchabaw.

"[...] witnessing means much more than observing from afar. Witnessing requires us to respond and be accountable to the troubling stories of our times. We become attentive witnesses through ongoing encounter, recognition, and curiosity that exceed all rational calculation." (Nxumalo, 2019 en Pacini-Ketchabaw, 2021, p. 1)

En este encuentro, reconozco la implicación, el reconocimiento, la curiosidad que me enciende la intensidad que se crea.

Herramientas y registro

Aunque la intencionalidad se desvía mucho de la hegemónica proveniente de la disciplina de la antropología, en el registro recupero lo más clásico de ella. Y lo hago porque, en realidad, el diario ya forma parte de mi manera de conocer. La terapia y la universidad juntas me han hecho consciente de cómo la escritura es una forma de dejar que lo vivido se convierta en experiencia. Como cuenta Newbury, las notas de campo amplían su significado en este tránsito con el tiempo "[...] and you know the keeping of notes begins as a necessity and expanding them often becomes a habit, and then somewhere along the line for notebook takers it becomes a compulsion." (2001, p. 2)

Así que entro en Panera ya preparada, con mi diario y mi bolígrafo tomo notas diarias sobre sensaciones, pensamientos, discursos, escribo el relato del día, hago asteriscos con los seminarios a los que asisto mientras tanto, a veces dibujo. Este primer diario es la fuente

principal de las reflexiones que encontrarán su lugar en este trabajo y del que citaré algunas frases, si es necesario.

A lo largo del texto se identificarán con este formato.

En un segundo momento, abro otro diario paralelo. En este segundo diario intento dar una primera forma a la estructura de este texto, doy cuenta del proceso, del desarrollo, de las conexiones. Volviendo a Newbury, la ampliación del proceso de escritura "should capture something of the *real inner drama* of research *with its intuitive base, its halting time-line, and its extensive recycling of concepts and perspectives*" (Bargar & Duncan en Newbury, 2001). Debe entenderse como un largo flujo de conciencia, en el que apunto pensamientos, retomo frases del diario anterior, apunto citas de textos con referencias bibliográficas que sé que me gustaría conectar con otras reflexiones. Es el espacio en el que ordeno cuidadosamente y doy dignidad a las cosas que pienso. Este segundo diario será una fuente secundaria pero extremadamente presente en la estructura del texto.

Si citaré algunas frases, se identificarán a lo largo del texto en este formato.

Por último, utilizaré la entrevista semi-estructurada como herramienta de aproximación. Una vez identificado el foco de interés, por supuesto se retoma constantemente el trabajo previo de documentación, pero me doy cuenta de que es necesario profundizar en ciertas cosas, abrir y retomar ciertos diálogos. En este caso, la entrevista es la herramienta necesaria para no hacer suposiciones, para no investigar sobre el contexto, sino hacerlo junto con él. Teniendo en cuenta que, como argumenta Martínez "las entrevistas permiten recoger datos sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, es decir, sus creencias, actitudes, valores, opiniones o conocimiento de algo, que sólo así se pueden obtener" (2009, p. 48), decido entrevistar a dos personas del centro, para acceder a sus puntos de vista desde dentro, para intentar crear una reflexión polifónica. En este empeño, sin embargo, me enfrento a algunos problemas.

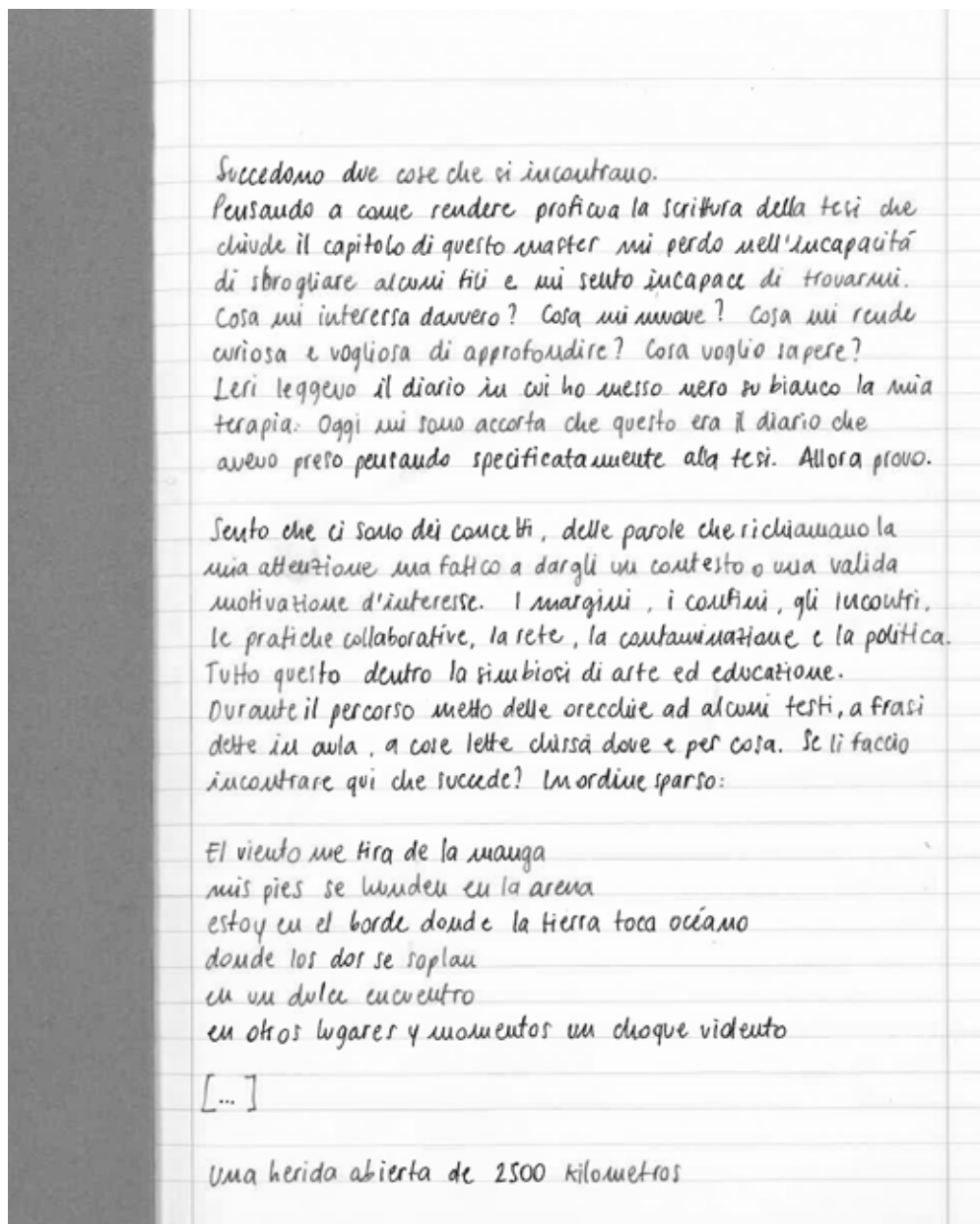
Desde el interés por ahondar en la tensión de un momento concreto, pienso inicialmente que me gustaría poder abrir un diálogo con todos los agentes de ese momento. Entre ellos, una clase de adolescentes inscritos en el proyecto Aulas de Acogida. Por diversas razones, no se crea la posibilidad de abrir una conversación con ellos, dando lugar a una meta-tensión ética. Que resuelvo tomando nota de ella, y comprometiéndome en no hablar nunca por ellos, sino quedándome en lo que son mis sensaciones o incluso mis suposiciones.

Por ello, las entrevistas se realizan únicamente a personas internas del Centro de Arte La Panera, la responsable del Departamento de Educación Helena Ayuso y la responsable de Programas Públicos Roser Sanjuán. Ambas incluyen una parte contextual estructurada, en la que coinciden determinadas preguntas con el objetivo de conformar una idea compartida sobre la forma en que se aborda la relación con el público en Panera. La segunda parte, en cambio, está concebida de otra manera, teniendo en cuenta los roles que asumen las personas en el momento de tensión que se quiere explorar y, más en general, en el centro. Algunas

preguntas acompañan a las entrevistas, pero se pretende dejar espacio para la creación de una conversación más libre, que es también una forma de rastrear y recuperar conversaciones que ya han tenido lugar.

Las palabras extraídas de la entrevista a Helena Ayuso se individualarán con este formato.

Las palabras extraídas de la entrevista a Roser Sanjuán se individualarán con este formato.

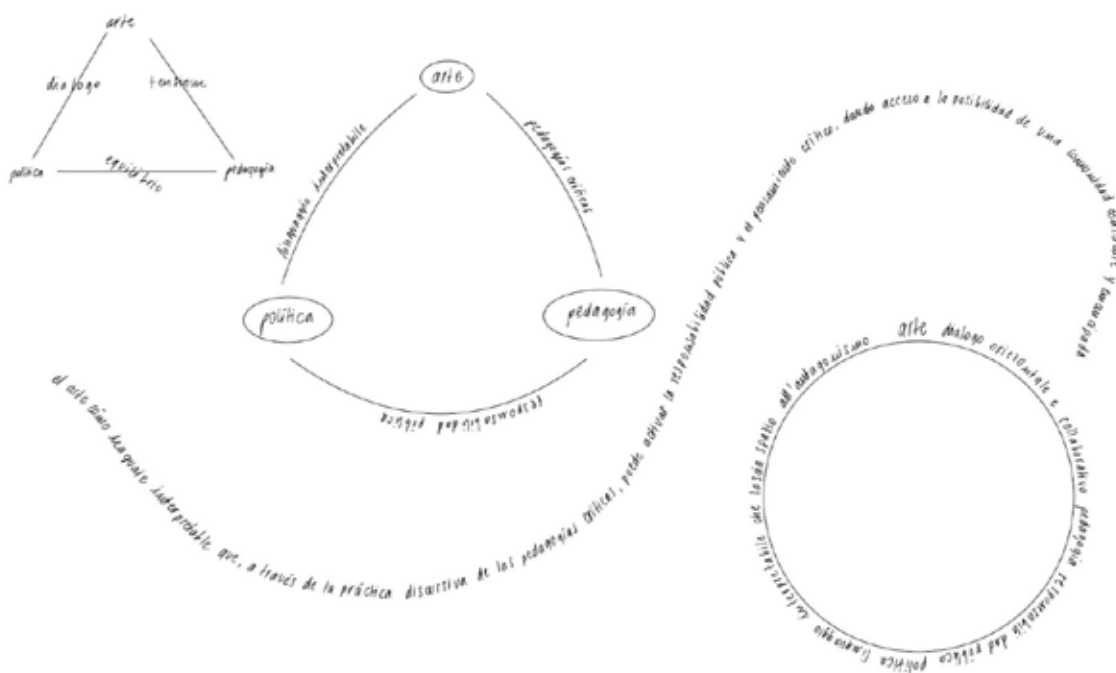


CAPÍTULO DOS - MARCO TEÓRICO

Las palabras de la investigación

Tres términos constituyen la base de este texto: arte, política y pedagogía. Partir de las palabras, creando un glosario que facilite el tránsito a lo largo de la reflexión, me parece una forma adecuada de estructurar el marco teórico que sustenta el trabajo. Evidenciando una vez más el proceso de escritura y pensamiento, intento dar una forma física a la relación que me gustaría que se entendiese al hablar de arte, política y pedagogía.

Poniendo desordenadamente las palabras sobre papel, la primera forma que me viene a la mente es un triángulo, en el que cada palabra corresponde a un vértice, a una arista. Siento que esta imagen no refleja lo que tengo en mente, así que intento ampliar el mapa creando relaciones entre los términos de dos en dos, pero lo que sale son figuras simétricas y geométricas que no dejan espacio para salir de los márgenes, desbordar. Intento esbozar una segunda figura, las líneas rectas que unen los términos se redondean, se suavizan. Dejan espacio para palabras que actúan como nexo entre un término y otro, creando una cadena. Pero en una cadena los elementos están hechos de tal manera que existe un vínculo inseparable y fijo entre ellos. Así que pruebo con una tercera figura. Las aristas se deshacen de los vértices, y las palabras aparecen en tres puntos espaciados en un círculo, y se encuentran a través de pequeñas frases que crean un concepto circular en el que cada uno de los tres términos de partida asume el papel de conjunción.



Arte

Dejando la cuestión académica del arte para otros contextos, cuando hablo de arte en este texto me refiero concretamente al panorama que nos rodea, a nuestra contemporaneidad, entendida no como un movimiento artístico sino como aquello que está en proceso mientras nosotras también lo estamos. Aquello que habla de, con y para el tiempo que ahora estamos transitando. Más que como una disciplina, entiendo el arte como la articulación de un lenguaje, en su sentido más amplio como forma de comunicación, que es personal e interpretable. Un lenguaje que puede traducirse en formas más habituales y reconocidas, en diálogos, en narraciones del contexto social en el que surge. Y como cualquier otro tipo de lenguaje, ya sea verbal o no verbal, está en continuo proceso. Como señala Rancière cuando relaciona el arte con la política en su texto *Sobre políticas estéticas*, el arte

es ante todo la configuración de un espacio específico, la circunscripción de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y que responden a una decisión común, de sujetos considerados capaces de designar a esos objetos y de argumentar sobre ellos. (2005, p. 14)

En otro intento de analizar la relación entre arte y política, Alain Badiou (2020) propone la definición de dos tipos de arte: el arte oficial y el arte militante. El primero, según el filósofo, un arte dependiente del poder estatal, que tiene como objetivo la glorificación de la institución conservadora a través del resultado acabado, que utiliza la ideología como poder. El segundo, en cambio, un arte que hace de la ideología un proceso, una resistencia, un arte de la contradicción, de la intención de mantenerse dentro de la incertidumbre del proceso, un arte de la presentación frente a la representación. A la base de esta distinción, Badiou hace una reflexión para contextualizar este pensamiento a la contemporaneidad del momento en que lo presenta en la conferencia *¿Todavía tiene significado la noción de arte activista?*, el año 2010. Argumenta que en este momento histórico, esta distinción no es tan evidente como lo fue en el pasado, ya que falta una ideología fuerte que la sustente. En el paisaje habitado por una ideología débil, por tanto, propone la idea de una práctica artística que denomina débil militante que actúa en y junto a su contexto histórico a través de relaciones concretas con experiencias políticas localizadas, que reconoce y asume la debilidad de la ideología actual, y que participa en la invención de nuevas formas artísticas orientadas a la presentación y no a la mera representación.

Entonces, proponer una obra de arte que esté realmente en relación a la acción, [...] transformación local; que sea intelectualmente ambiciosa y no demasiado pobre; y que sea formalmente de vanguardia (en el sentido clásico de vanguardia como sustitución fundamental de la representación por la presentación). (2020, p. 43)

En el diálogo con los asistentes a la conferencia, una pregunta conduce a una importante reflexión. En un escenario en el que no todos somos artistas, ¿cuál es el papel del espectador militante? ¿Cuáles son sus responsabilidades? Badiou señala aquí que en el arte contemporáneo se requiere cada vez más la intervención del público, precisamente por el desplazamiento de la forma hacia la presentación. En esta relación de bordes más difuminados entre la creación

artística y la experiencia política, sostiene que precisamente en la relación de intercambio con su destinatario, el arte se inscribe cada vez más en el proceso de la experiencia política.

De manera similar a lo anterior, y haciendo una reinterpretación personal, entiendo el arte como un lenguaje, como una forma que puede resignificar el contexto en el que surge y que vive en la interpretación y lectura del destinatario.

Me alejo de la concepción de la cultura como un patrimonio estático y contemplativo, elitista, intocable e inmortal, destinado a unos pocos elegidos. No niego los valores estéticos e históricos del patrimonio, sino que simplemente asumo, en el contexto de este trabajo, la idea de una cultura crítica, viva, en movimiento, en un proceso que requiere nuestra implicación y participación. En el que entendemos la obra y el proceso artístico como alimentadores de narrativas e imaginarios y no como productos de significado finito.

Política

Georgia: política deriva del término griego *polítēs*, que significa ciudadanos.

Explicar la complejidad y la motivación de cómo se entiende la política en este contexto es ciertamente difícil. No se trata únicamente de decir que el sentido partidista de la política queda excluido, ni que ningún pensamiento es neutral, ni de decir que política significa ocupar una posición, hablar desde un punto de vista concreto o, retomando a Rancière (2005), configurar un espacio específico.

Mi subjetividad y un proceso hacia atrás, que comienza en el segundo diario, colaboran en la reconstrucción de esta definición. Sería poco creíble creer que mi forma de entender la política está desligada de mi contexto de origen, y de hecho encuentro ayuda en dos palabras que definen, todavía afortunadamente, el país en el que nací y crecí. República Democrática.

República. Del latín *res publica*, cosa pública.

Democracia. Del griego *dēmokratía*, compuesto por *dēmos*, pueblo, y *kratos*, comandante, que ostenta el mando.

Con política - democrática - me refiero, por lo tanto, al espacio de acción ciudadana, a la responsabilidad y cooperación que exigen la cohabitación y la sociabilidad.

Pero más allá del fenómeno político, es importante dar cuenta del método político al que se hace referencia, porque a diferencia del fenómeno, el método es siempre fácilmente reconocible. Refiriéndome nuevamente a mi contexto de origen y a la época anterior a la democracia en Italia, tomo como ejemplo el fascismo y sus métodos. Entre los rasgos del método totalitario fascista están el *squadrismo*³ y el divisionismo, prácticas concatenadas que implican la división de las masas opositoras a través de escuadrones organizados con el objetivo de mantener intacto y único el poder individualista. En contraposición, el método de

³ Fenómeno político social consistente en la utilización de escuadrones de acción paramilitar armados con el fin de reprimir violentamente a los opositores políticos, especialmente a los pertenecientes al movimiento obrero. El fascismo lo utilizó como instrumento para afirmar su poder.

la acción democrática, que es el que se quiere considerar aquí, consiste en la colaboración, en el trabajo en red, en la unión, en lo que la escritora e intelectual italiana Michela Murgia (2023) denomina **&co**.

Pedagogía

Para contextualizar el último término restante, tomo prestada la definición de pedagogías críticas creada para el glosario del proyecto *Pedagogías y redes instituyentes. Plataforma de investigación en prácticas culturales*, según el cual “la pedagogía crítica es una rama política de la educación que sitúa los procesos de enseñanza y aprendizaje como espacios de transformación social y de democracia activa.”

Di Caudo (2013) explica que las pedagogías críticas surgieron en el contexto sudamericano a partir de la obra de Paulo Freire, quien desarrolló la idea de una educación progresista caracterizada por un carácter crítico y participativo. “La educación siempre grupal, para Freire, exige una participación comunitaria y democratizadora para que praxis, reflexión y acción transformen el mundo” (2013, p. 21). Es necesario tener en cuenta, como también señala Di Caudo en el texto, que en el contexto de la Teoría Crítica, el contexto social, político, económico, cultural no puede ser entendido como externo a la práctica pedagógica, ya que se trata de discursos que atraviesan la subjetividad y participan en la construcción del conocimiento.

Superando las cuestiones etimológicas que los términos educación y pedagogía han abierto a menudo, opto, a lo largo del texto, por utilizar el término pedagogía remitiéndome a su definición en el contexto de las pedagogías críticas. Al definir el uso de este término, se destacan los matices en los que arte, política y pedagogía se encuentran, dejando clara su relación circular en este contexto específico. El objetivo de la acción transformadora de las pedagogías críticas se genera a partir de procesos de aprendizaje dialógicos, en una relación horizontal con el alumnado que se entiende como agente activo del proceso de investigación y conversación. En otras palabras, la pedagogía crítica en la que se mueve este texto se entiende como una práctica transformadora basada en el trabajo colectivo capaz de generar conciencia crítica y discursos emancipadores sobre el contexto social en el que se sitúa.

En este punto se hace necesario hacer una aclaración respecto a la elección de los términos. Cuando identifico los tres campos que en el contexto de la investigación se encuentran y colaboran, opto por utilizar el término pedagogía sin asociarlo a la naturaleza crítica a la que me refiero. Se trata de una decisión consciente, justificada por el hecho de que en el contexto del Centro de Arte la Panera, dentro del cual surge y se desarrolla la reflexión, el programa público se refiere tanto a la educación no formal como a la educación formal, en un discurso que implica diferentes instituciones educativas. No existe en el centro un interés exclusivo por las pedagogías críticas, sino más bien una inclinación hacia la Teoría Crítica que acompaña las prácticas.

A raíz de estas premisas, la relación previamente identificada en las tres figuras adquiere las formas discursivas de una frase, dentro de la cual los tres términos se encuentran y colaboran, creando la premisa teórica de este trabajo.

El arte es un lenguaje interpretable que, a través de la práctica discursiva y la dimensión colaborativa de las pedagogías críticas, puede activar la responsabilidad política pública y el pensamiento crítico, dando acceso a la posibilidad de crear una comunidad transformadora, consciente y emancipada.

Antagonismo, conflicto, tensión

Evidentemente, en este punto es importante dar espacio a otros términos que sustentan las cuestiones de investigación y que, también, necesitan situarse en el contexto en el que se entienden. En *Políticas de lo concreto*, Sánchez de Serio (2010) recupera el trabajo de Laclau y Muoffe (1989) al argumentar que el antagonismo es la base fundamental de la democracia radical. A raíz de esto, es importante tener en cuenta que la democracia no tiene como fin la radicalización del consenso, sino que vive y funciona a través de una constante necesidad de negociación. Esta misma forma de gobierno nos llama a votar y a participar políticamente precisamente a través del conflicto y el antagonismo, de lo contrario no se podría hablar de democracia, sino más bien de totalitarismo autoritario. El conflicto y la pluralidad forman parte de la convivencia en democracia, "la democracia no se logra cuando se alcanza el consenso, sino precisamente cuando se rompe y es la propia acción política la que crea la esfera pública y no al revés" (Sánchez de Serio, 2010, p. 46).

Dando un breve salto atrás hacia mi miedo a la política italiana, tomo prestada la reflexión que la autora e intelectual Michela Murgia (2023) hace durante la presentación de su último libro, *Tre ciotole*. Argumentando, como Sánchez de Serio, que el conflicto es necesario en una idea democrática del estar juntos, Murgia esgrime un importante argumento totalmente italiano. Declara abiertamente que el gobierno actual es fascista, y lo hace reconociendo los métodos con los que este está actuando. De esta reflexión se desprende que la resistencia que aún tenemos - los italianos - para darnos cuenta de ello y, en consecuencia, para sostener sin escrúpulos la matriz fascista del actual gobierno, tiene su origen en dos cuestiones interrelacionadas: la incapacidad para soportar el conflicto y la aniquilación simbólica con la que se ha superado el fascismo. En el nacimiento de la democracia, continúa Murgia, el país no afrontó el conflicto que estaba pasando, no eligió el camino del juicio para reflexionar y comprender lo que había sido el devastador periodo anterior. El final del fascismo y el comienzo de la democracia, coincidieron en una muerte no simbólica, mediante la ejecución pública de Benito Mussolini y otros funcionarios que habían estado a su lado. No hubo asunción pública de responsabilidades en el nacimiento de la democracia italiana, sino identificación de culpas en individuos concretos, desarrollada en la eliminación violenta del antagonismo. Esto ha conducido a la eliminación colectiva del fascismo, de la que, en parte, deriva la actual incapacidad para reconocer sus métodos y abordar el debate. El antagonismo y el intercambio con él, en Italia, se abordan como juicios y condenas no constructivas y se señalan como ataques o enfrentamientos violentos, polarizantes.

Es en esta reflexión donde radica la necesidad de abrazar el conflicto e incluirlo en el diálogo, dando lugar a un debate colectivo desde el que comenzar a desentrañar y abordar lo contemporáneo. En un proceso que pase por el intercambio, la contaminación y la responsabilidad colectiva.

Los espacios de acción - Institución crítica

Como muestra la estructura del método de aproximación de esta reflexión, ésta se desarrolla en un contexto concreto, el Centro de Arte La Panera. Sin embargo, antes de contextualizar la institución, considero necesario dedicar un momento a la idea de institución crítica, haciendo un breve análisis de las motivaciones que llevan a ella como nueva forma institucional.

Desde la década de los setenta, se ha ido produciendo una reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales que ha conducido a una inevitable comercialización y nueva burocratización de las instituciones. Entre ellas se encuentran las instituciones culturales y educativas. Como señala el teórico social David Harvey (2007), el objetivo de esta empresa era conseguir nuevas esferas en las que desarrollar la acumulación de capital, hasta alcanzar la gestión empresarial total. En el contexto europeo de lo que se denomina capitalismo cognitivo, es decir, la economización y sistematización de la educación y la cultura, se encuentran importantes instrumentos de poder en el *Proceso de Bologna* de 1999 y la *Estrategia de Lisboa* de 2000, entre otros menores, cuyos objetivos comunes eran la homologación de los títulos universitarios y la competitividad de la Unión Europea como economía basada en el conocimiento. En el ámbito cultural, ocurre en cambio que los museos adquieren cierta "centralidad de la mano del poder político y económico que utiliza su prestigio cultural y su notoriedad mediática para disfrazar, adornar o legitimar sus operaciones" (Borja-Villel, 2010, p. 1).

A partir de este panorama, surgen reacciones diferentes que se desarrollan en la crítica institucional y en el giro educativo. Mientras que el giro educativo presupone un interés por las prácticas pedagógicas en el ámbito artístico, la crítica institucional "is generally defined by its apparent object, the institution, which is, in turn, taken to refer primarily to established, organized sites for the representation of art" (Fraser, 2005, p. 79).

En su emblemático texto *From the Critique of Institutions to the Institution of Critique* (2005), la artista y crítica Andrea Fraser lleva el discurso institucional hacia un desarrollo interno. Refiriéndose a la obra *Untitled*⁴ del *Skulptur Projekte Münster* de Michael Asher (fig. 1), Fraser demuestra que la institucionalización del arte no depende del contexto físico en el que se sitúa. No es su exhibición en la sala de un museo la que convierte la obra en una obra de arte.

4 En 1977, Michael Asher fue invitado a realizar una obra para la exposición *Skulptur Projekte Münster*, organizada por el Westfälisches Landesmuseum für Kunst und Kulturgeschichte. La propuesta de Asher consistía en un remolque de camping familiar que se aparcaría en distintos lugares de Münster durante las semanas de la exposición. Los lugares eran deliberadamente mundanos, incluso banales: una arboleda, un proyecto de viviendas, un callejón, un aparcamiento. Las cortinas estaban cerradas, la puerta cerrada. No había carteles que anunciaran que se trataba de una obra de arte. Para cualquier paseante, el remolque no era más que un remolque. (Archive of Destruction)

Por el contrario, según Fraser, el arte es tal cuando es reconocido como tal en las prácticas y en los discursos que lo ven protagonista, cuando es recibido y valorado como tal. En otras palabras, afirma que la institucionalización del arte no es algo que venga de fuera, sino que, por el contrario, procede y se desarrolla desde dentro, que es una característica constitutiva, que se encarna en las personas.

En este contexto, Fraser argumenta que pensar en la institución como algo externo y ajeno a nosotros, como algo que hay que criticar, nos de-responsabiliza y nos lleva a desconocer el papel central que desempeñamos en la creación y perpetuación de sus condiciones.

It's not a question of being against the institution: We are the institution. It's a question of what kind of institution we are, what kind of values we institutionalize, what forms of practice we reward, and what kinds of rewards we aspire to. Because the institution of art is internalized, embodied, and performed by individuals, these are the questions that institutional critique demands we ask, above all, of ourselves. (2005, p. 82).

En el contexto de la investigación, por lo tanto, no se trata de pensar en espacios fuera de la institución para implementar prácticas responsables que se desarrollen en la intersección entre arte, política y pedagogía, sino de mantener la institución crítica a través de la reflexión, el cuestionamiento y la revisión constante de los sujetos que la habitan y constituyen.



Figura 1 - Michael Asher, Untitled, 1977. Skulptur Projekte Münster, 2007. Image rights: LWL-Museum für Kunst und Kultur, Westfälisches Landesmuseum, Münster. Photo: Roman Mensing.

Centro de arte como forma institucional

Incluso antes de la reestructuración neoliberal, una primera ola de urbanización condujo al reconocimiento de la cultura como práctica fundamental del bienestar social. Entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial, los primeros modelos de centros de arte se identificaron en pequeños círculos, clubes de élite masculinos. Una combinación de idealismo de posguerra y los movimientos de insurrección de la década de 1960 (Lane en Evans, 2001) condujo a una redefinición de los centros de arte como espacios más contemporáneos y menos institucionales diseñados específicamente para la participación y el disfrute de las artes, creando en consecuencia una alternativa socialmente inclusiva a los edificios tradicionales e históricos que hasta entonces habían establecido las clases de participación artística.

Hoy en día, los centros de arte se identifican como centros públicos de agregación cultural que se esfuerzan por fomentar y facilitar la práctica artística y proporcionar espacios en los que activarla públicamente.

Es evidente que generalizar sobre lo que es o no es un centro de arte conllevaría un cierto problematismo. Por ello, incluso en la definición de este término, a pesar de su carácter institucional y por lo tanto menos interpretable en ciertos aspectos, tienen un cierto peso la subjetividad y el proceso.

Personalmente, entro en contacto con la realidad del centro de arte en Barcelona y empiezo a desarrollar una preferencia en su naturaleza y programación, en comparación con otras instituciones culturales. Inicialmente la preferencia es espontánea y no dictada por una elección consciente, porque es durante el máster y la experiencia en el centro Panera cuando uno los puntos y entiendo cómo, en el contexto catalán, se entiende el centro de arte. En la búsqueda de una definición oficial, que me ayude a sustentar la idea que creo combinando la observación participativa durante la práctica, los diálogos con diferentes figuras del sector, los encuentros en el contexto del programa Agents Articuladorxs y las visitas acompañadas durante los seminarios del máster, me encuentro con una dificultad.

Una primera búsqueda en italiano arroja una lista de las diez galerías más famosas. La realizada en inglés, al igual que en español, remite a la historicidad del término, pero ninguna definición refleja la experiencia que personalmente he acumulado de esta forma institucional y de la que intento dar cuenta aquí. En un rápido diálogo con Elena Blesa Cábez, a raíz de una reunión con el Departamento Educativo del Centro de Arte Tecla Sala durante el programa Agents Articuladorxs, a mi pregunta sobre cómo encontrar una definición que me sirviera de apoyo y confirmación, Elena me aconseja que pruebe a buscar en el portal XarxaProd y cambia automáticamente la lengua de nuestro diálogo del castellano al catalán. Cuando introduzco el término *centre d'art* en catalán en la barra de búsqueda, encuentro inmediatamente una definición completa que refleja el contexto con el que entré en contacto. De la *Gran Enciclopèdia Catalana*:

centre d'art

Institució cultural dedicada a la producció i difusió de la creació artística contemporània.

A diferència d'un museu, la seva funció principal no és generar una col·lecció ni patrimonialitzar la contemporaneïtat, sinó promoure activitats públiques al seu entorn. Les activitats principals que s'atribueixen al centre d'art són les exposicions, però al mateix temps la majoria de centres promouen altres línies com ara el suport a la producció, la recerca, la formació, la documentació de les pràctiques artístiques des de l'actualitat mateixa i a partir dels agents actius de la creació, la crítica, l'educació o la investigació.

El model pren com a referència les Kunsthalle del nord d'Europa. A Catalunya i a l'Estat espanyol, des de la darrera dècada del s. XX les administracions públiques començaren a promoure diferents models. Dins el context català, els primers centres oberts foren l'Espai d'Art Contemporani de Castelló (1999) i el Centre d'Art la Panera de Lleida (2003).

Posteriorment s'hi sumaren Can Xalant Centre de Creació i Pensament Contemporani de Mataró (2005), el Bòlit Centre d'art contemporani de Girona (2008), l'ACVic Centre d'arts contemporànies de Vic (2009), el Centre d'Art d'Amposta (2010) i el Centre d'Art de Tarragona (2011).

El 2010 la Generalitat de Catalunya promogué la Xarxa Pública de Centres i Espais d'Arts, per tal de regular i coordinar els diferents espais. A aquesta xarxa, s'hi sumà el Centre d'Art Tecla Sala de l'Hospitalet de Llobregat (2010) i hom preveia que s'hi sumés el futur Canòdrom Centre d'Art de Barcelona, com a capçalera de la xarxa i el centre que ha de recuperar les antigues funcions del Centre d'Art Santa Mònica.

Además de destacar los rasgos del centro de arte que reconozco en el centro en el que localizo la investigación, esta definición pone de relieve, a mi juicio, dos cuestiones importantes: la especificidad del contexto en el que me encuentro y al que me refiero, y su territorialidad, que se identifica tanto en la historia como en el idioma en el que se transmite la información. Retomando los hilos del discurso de Evans (2001), los centros de arte se originan en parte a partir de espacios de encuentro social ocupados, promoviendo así por naturaleza propia una línea pública que rompe con las dinámicas clasistas de las grandes instituciones elitistas. En Italia, aún hoy, los espacios permanecen ocupados y precarios, mientras que en el contexto catalán, y más en general en España, obtienen un reconocimiento efectivo, dando lugar a una forma institucional que intenta un equilibrio entre ser un instrumento del poder institucional y la crítica a la propia institución. Abrazando, en mi opinión, la idea de institución crítica propuesta por Fraser (2005) y citada anteriormente que se mantiene como tal a través de un trabajo continuo de autoreflexión.

CAPÍTULO TRES - DESARROLLO DE LA TENSIÓN

Ahondar en la tensión de un momento...

El Centro de Arte la Panera

Insertado en el marco construido hasta ahora, el Centre d'Arte la Panera se inaugura en 2003, apoyado por la colaboración entre el Ayuntamiento de Lleida y el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, e integrado en la Xarxa de Centres d'Arts Visuals de Catalunya. Como se deduce de la presentación del centro en su página web oficial, Panera es un centro que fomenta la producción, investigación y difusión de las artes contemporáneas, manifestando un interés por las prácticas artísticas que se alejan del acto expositivo y patrimonial.

La programación del centro se sitúa en la intersección de la investigación, la educación y los programas públicos, creando una red de colaboración con diferentes instituciones territoriales como escuelas, centros de salud y servicios comunitarios.

El equipo profesional está formado por personas, no por departamentos, que encarnan las funciones de dirección, coordinación, educación, programas públicos, documentación y mantenimiento. El discurso constitutivo del centro implica, por tanto, a un grupo reducido de personas. Esto conlleva varias consecuencias, entre ellas una horizontalidad más sencilla apoyada también por una mayor implicación personal.

En esta definición oficial, o más bien institucional, del centro Panera, se pierden una serie de matices importantes que difícilmente podrían recogerse en unas pocas líneas. Por ello, la contextualización del centro seguirá desarrollándose a lo largo del texto, entrelazándose con las preguntas de la investigación, los diálogos con algunas de las figuras profesionales del centro y los relatos de escenas concretas.

La educación es el sentido mismo que debe tener un centro de arte. Si abrimos las puertas, pero no establecemos ninguna estrategia para conectar con los públicos que puedan sentirse interpelados y los que no, ¿para qué quieres abrir las puertas?⁵

El valor de la educación es en todo. Además, hay que considerar para poner un poco en contexto, Lleida no tiene un ambiente turístico, como podría ser por ejemplo Barcelona, Tarragona o cualquier capital. Nuestro público es el ciudadano, con lo cual tenemos que acompañarlo a ellos, a los ciudadanos.⁶

5 Esta tipografía indica que el texto se ha extrapolado de la entrevista a [Roser Sanjuán](#), responsable de los Programas Públicos en el Centro de Arte la Panera.

6 Esta tipografía indica que el texto se ha extrapolado de la entrevista a [Helena Ayuso](#), responsable del Departamento de Educación en el Centro de Arte la Panera.

Panera tiene una trayectoria de veinte años en la que, desde el momento de su fundación, el tema de mediación y educación se entiende como una pieza muy importante.

¿Que Panera ya tiene como muy insertado en su ADN que la mediación y la educación son muy importantes?, sí. Lo testimonia que hay un espacio permanente para la autogestión familiar, para el público familiar. [Se refiere al espacio Mini Panera]

Esta sala es la que se ha llamado Mini Panera y donde se instalan todas las exposiciones del departamento educativo, llevado a cabo por Helena Ayuso. Es un espacio delimitado de manera que pueda ser al mismo tiempo cerrado y abierto, para que se perciba como espacio seguro y acogedor y contemporáneamente abierto al encuentro y a la contaminación.⁷

Es difícil también hablar de Departamentos. Aquí el Departamento es unipersonal, es decir, tampoco somos un departamento de educación, porque al final somos una persona y lo entendemos más como programa: el programa educativo. Y obviamente en este caso la educación está más metida en los discursos constitutivos del centro.

Al visitante lo invitamos a que tenga un espacio para pensar, para pensar sobre lo que está pasando en nuestra sociedad. Pienso que el principal escenario que queremos provocar es abrir mentes. Y el arte y los artistas nos ayudan a hacerlo.

Descripción de la escena

El centro de arte Panera alberga, en ese momento, una exposición colectiva temporal que reúne el trabajo de 16 entre artistas y colectivos. La exposición, *Imaginaris Multiespècies. #Terres de Lleida* es curada por Christian Alonso, actual director del centro, y se inscribe en el contexto medio-ambiental y social actual. El discurso se articula a partir de una sensación compartida de vulnerabilidad derivada de la convivencia trans-especie y se propone generar un diálogo y una conexión entre humano y no humano. En la complejidad estratificada que se encuentra frente a la exposición, durante mi investigación participo en varios momentos que invitan a la reflexión del que observa intencionadamente, y apunto que *las obras permiten con gran facilidad al visitante abrir un diálogo que lo atraviesa, y a quien activa el espacio crear un puente con la cotidianidad, también a través de las tensiones.*

Durante una ordinaria asistencia a las visitas guiadas que tienen lugar en el centro, me encuentro sin observar atentamente, como habitualmente, la forma de guiar la visita anotando la metodología de quien está activando la exposición. Por el contrario, mi atención es atraída por los que asisten a la visita e, impulsada por la curiosidad, me encuentro siendo

7 Esta tipografía indica que el texto se ha extrapolado del diario de campo de las prácticas

parte del grupo y no estudiante en prácticas. La actividad está dirigida por Roser Sanjuán, responsable de los servicios públicos del centro Panera. El grupo que participa es un primer grado de secundaria, parte del proyecto aulas de acogida. Se trata de una clase formada exclusivamente por jóvenes migrantes.

Observar la visita de un grupo de adolescentes es algo extraordinario para mí, ya que en los días que estoy presente en Panera como aprendiz la mayoría de las actividades educativas y de mediación se llevan a cabo con grupos de la escuela infantil. Presto especial atención a la incapacidad general del grupo para mantener el silencio y la concentración, me desplazo de la esquina que ocupo para observar y me instalo en medio del grupo. Entre ellos se comunican en castellano y a veces en una o más lenguas que no conozco y no sé localizar. Alguien traduce susurrando algunas palabras, *plantas invasoras, alloctona dice que significa que no es de aquí*. La visita se realiza en catalán, según el acuerdo entre los profesores y Roser, para mantener la lengua vehicular institucional a la que se están aproximando poco a poco los chicos. A medida que el recorrido continúa hacia la obra de Vicky Benítez *Jardí d'exòtiques invasores #riu Segre*, el vocerío del grupo se hace más intenso, alguien ríe después de un comentario en la oreja cubierto minuciosamente por la mano, alguien mira a su alrededor, alguien se aleja del grupo, alguien se queda en la primera fila, solo uno participa activamente. Hace preguntas sobre las plantas. Roser responde e intenta llamar la atención del resto de la clase, pero su intento no se ve reforzado por el apoyo de los profesores que acompañan. Continúa explicando que las plantas que la artista acumula en jardines tentaculares son especies alóctonas que, hoy, habitan el costado del río Segre que pasa por Lleida. Son plantas invasoras, dice explícitamente. No contextualiza el término siguiendo la hoja de sala, en la que se explica cuál es la intención de Benítez, sino que usa la narración personal. Dice, como anoto en mi diario de campo:

*Aunque estas no son plantas nativas, para mí son parte del paisaje de casa.
Si veo un cactus o un áloe, inevitablemente pienso en las orillas del río Segre.*

La visita termina y el vocear murmurado vuelve a ser una conversación confusa, estratificada de muchas voces y con tonos altos y divertidos.

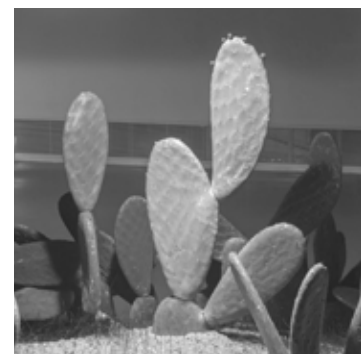
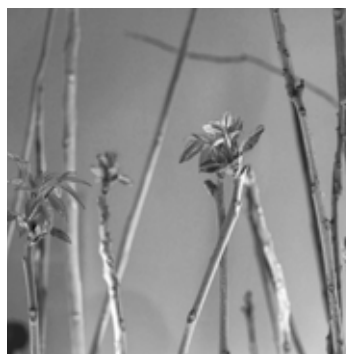


Figura 2 - Vicky Benítez, *Jardí d'exòtiques invasores #riu Segre*, Imaginaris Multiespècies, Centre d'Art la Panera, Lleida, 2023. Image rights: open access on Flickr. Photo: Jordi V. Pou

Yo, Georgia - compañera con la que comparto la práctica - y Roser volvemos a las oficinas en silencio. Mientras trato de escribir en el diario de campo lo que acabo de presenciar, no teniendo claro en qué dirección va la intensidad que vivo, pero dándome cuenta de la delicadeza de la situación, Roser se sienta a la mesa con nosotras y nos pide si puede hacernos una pregunta. Con toda sinceridad nos dice que ha vivido una fricción, no está segura de que nosotras hayamos notado la misma intensidad que ella ha observado. Ha sentido un desapego en el grupo y se pregunta cuál sería una forma alternativa de tratar el tema de las plantas invasoras, frente a un grupo de personas migrantes. Se abre una breve conversación, que mantenemos Roser y yo, en la que ambas acordamos que es importante explicar de dónde deriva este adjetivo que se le da a las plantas del jardín de Benítez y que, con transparencia, es necesario contextualizar la intención de la artista.



Figura 3 - Vicky Benítez, *Jardí d'exòtiques invasores #riu Segre*, Imaginaris Multiespècies, Centre d'Art la Panera, Lleida, 2023. Image rights: open access on Flickr. Photo: Jordi V. Pou

Reflexión en diálogo

"[...]plantear cómo se concreta el antagonismo en situaciones específicas y de que formas se articula y es confrontado en la práctica política" (Sánchez de Serdio, 2010, p. 49).

Las tensiones que nos atraviesan merecen un cuidado extremo. Al ser un indicio de algo que no comprendemos profundamente, reflexionar sobre ellas sin la debida atención puede volvernos frágiles. Puede romper equilibrios. Adentrarse en la tensión de un momento que no me ve como agente exclusiva, implica la necesidad de hacerlo sin juzgar, sin sacar conclusiones, resistiéndose a la generalización. Es necesario mantener un estado constante de revisión y autocrítica.

Creo que estas son algunas de las razones por las que entablar un diálogo, una conversación fértil y profunda con Roser en el momento de entrevistarla, me resulta complicado. Releyendo en retrospectiva la conversación que le pido que entablemos como apoyo a esta reflexión, me doy cuenta de que en realidad soy incapaz de avanzar hacia lo que realmente quiero saber. Me quedo en la superficie. Por un lado preocupada por no saber manejar bien el momento, por otro bloqueada por el miedo a poner a Roser en una situación incómoda. Así que, en realidad, lo que saco de nuestro diálogo es una confirmación de lo que en la superficie sucede durante la visita con el grupo de adolescentes. No pudiendo ni queriendo de-responsabilizarme de ello, intentaré a continuación dar forma al diálogo que me hubiera gustado entablar. Teniendo cuidado de no poner palabras en la boca de nadie. Tratando de imaginar, a partir de lo que he observado, de lo que he conocido, de lo que he oído, cómo podría desarrollarse la conversación. Pero al mismo tiempo, la reflexión no pretende ser neutral, al contrario, quiere aparecer encarnada y consciente de su posicionamiento.

Agentes de la escena somos, Roser, la clase de estudiantes, las plantas de *Jardí d'exòtiques invasores #riu Segre* y yo.

¿Cómo se materializa el antagonismo, la tensión, en este momento concreto que vivimos?

Para mí, empieza a hacerse evidente en el momento en que, todavía en mi papel de observadora marginal que toma nota de lo que ocurre, noto la molestia que me produce la confusión ante el relato que hace Roser. Las voces de los chicos y el frenesí de los cuerpos agitados, su evidente desapego por lo que alguien les está contando me hacen sentir incómoda. Lo siento por Roser, creo que si yo estuviera en su lugar me sentiría frustrada. Las notas de mi diario de campo se detienen cuando escribo: *son plantas invasoras*. Lo que hago a continuación es entrar dentro del grupo y empezar a prestar atención a lo que no se percibe desde fuera. Cuando me veo empujada por la incapacidad del grupo para mantener el silencio y la implicación, me muevo y desplazo mi atención conmigo, de lo que dice Roser a lo que se dicen entre ellos. Hablar de la cuestión del idioma es extremadamente complejo. Tan complejo que una de las cosas que no me atrevo a preguntarle a Roser es la siguiente. ¿Por qué continúas la visita en catalán? Supongo que la respuesta es más sencilla de lo que

me espero. Quizás yo, al haber experimentado en otras ocasiones lo que es oír hablar a alguien en catalán, sabiendo que podría estar hablando en una lengua que yo entendería más cómodamente, soy más proclive a fijarme cuando otras personas experimentan lo mismo. Entre ellos traducen términos del catalán al castellano, y luego a otros idiomas. Pero sólo me doy cuenta de esto cuando me acerco a ellos. Porque a estas alturas de mis prácticas ya me he acostumbrado a ligar el contexto de Panera con la lengua catalana, he aprendido a escucharla, y por fin a entenderla. Ya no me incomoda tanto.

Claro, el problema es que hay unas pedagogías invisibles que están muy instauradas y muchas veces es difícil que se hagan explícitas. Tú intuyes que un tema puede ser conflictivo pero si no sale por su parte, pues tampoco quieres dirigirlo demasiado, porque a lo mejor es un prejuicio tuyo. Por supuesto, una vez más mi subjetividad colabora en dar forma a mi pensamiento y dirigir mi curiosidad. Así, para que la tensión se materialice, tendría que llegar una petición de los chicos. Que no llega.

En realidad no hubo conflicto en ese momento. Fue una reflexión interna a posteriori con quienes seguisteis la visita. En realidad, son nuestros propios conflictos internos, que quise compartir con vosotras. Es cierto, la fricción que compartes con nosotras tiene que ver con el término plantas invasoras y la presencia específica de personas migrantes frente a ellas, que al igual que las plantas de los jardines de Benítez proceden de otros lugares. Sentimos que estamos hablando de plantas, pero también podemos hablar de personas migrantes. También se trata de la intención de la artista. Las plantas se recogen en jardines y se exponen en Panera para decirnos algo. De hecho, la artista y jardinera de profesión Vicky Benítez desde hace algunos años ha puesto en marcha una línea de investigación a partir del Catálogo Español de Especies Exóticas Invasoras (CEEEI) precisamente para reflexionar sobre las políticas de control, represión y exterminio de formas de vida (Alonso, 2021). Se trata de un listado inter especies que tiene el objetivo de regular y controlar la erradicación de las especies animales y vegetales exóticas para la salvaguardia del territorio y la pureza autóctona. Como también se evidencia en un ahondamiento en diálogo con la artista (Alonso, 2019) no es necesario ser expertos en materia de biología para darse cuenta de las problemáticas ético políticas que se ramifican de esta postura frente a la alteridad. La activación de dinámicas de poder y control, que se desarrollan en eliminación radical, para el mantenimiento de un territorio cerrado, puro e incontaminado.

Me pregunto si los chicos habrán percibido lo mismo. O más bien, ¿la incomodidad del término, que define a las plantas pero en realidad oculta un discurso más amplio, es sólo nuestra? Como personas no racializadas, no marginalizadas y no incluidas en la narrativa que la artista entabla a través de la creación de sus jardines. Así que quizás la tensión en este momento concreto que vivimos no se materializa, no se desarrolla en conflicto. Simplemente existe, en diferentes formas, todos la percibimos, pero ninguno de nosotros es capaz de llevarla al siguiente momento, el del diálogo.

Yo percibo diferentes tensiones, al sentirme incómoda intento cambiar de posición, relacionarme con el contexto desde otro punto de vista y desde ahí noto incómoda la posición en la que estaba antes. Experimento un conflicto interno que siento la necesidad de procesar, sin embargo no lo comunico a nadie, no lo comparto. Lo apunto en un diario para recordármelo.

Roser experimenta una fricción, se siente incómoda con palabras que la obra le insta a utilizar, pero comunica esa tensión que la atraviesa compartiéndola sólo con ciertas partes de la escena. El grupo de chicos, elemento fundamental de esa tensión, no entra en diálogo. La contraparte no es llamada a participar en la reflexión, en la búsqueda de otras respuestas, otras miradas, otros modos.

El grupo expresa sus tensiones de forma exaltada, pero lo hace dirigiendo a nosotras sólo una comunicación no verbal cuya captación es más compleja y que provoca fastidio, antes que curiosidad. Entre ellos se cuentan lo incómodos que están, pero no dejan que las palabras se filtren, se empeñan en que las figuras de poder que tienen enfrente permanezcan al margen de estos pensamientos. Se ríen, crean un murmullo que cubre la voz de Roser, se mueven, desplazan la mirada a otra parte, juguetean con las mochilas de los demás, provocan a quienes les rodean.

Las plantas, que han recobrado su valor en los discursos del artista Benítez, no se cuentan a sí mismas, porque sus interlocutores no tienen intención de recibirlas en ese preciso momento, en ese preciso contexto.

La tensión se articula de forma dialógica y relacional en una fase posterior, cuando se pueden elegir los sujetos de la puesta en común. Pero permanece tácita en el momento en que la experimentamos. Se desarrolla después, en nuestro caso, en una conversación e incluso continúa haciéndolo aquí. Quizás en otros momentos ocurra lo mismo entre los alumnos, incluso con los profesores acompañantes que estuvieron presentes durante la visita. **Los conflictos muchas veces sirven para visibilizar cosas que están debajo de la mesa, y eso está bien.**

Naturalmente sí, siempre y cuando se alcanza lograr el conflicto, a través del diálogo. Y esto me lleva a una pregunta que me hago para estructurar la reflexión. Que creo que encuentra aquí su lugar.

¿Necesita el conflicto un terreno fértil?

...para pensar como se desarrollan el conflicto y la tensión constante en un espacio que se mueve entre arte, política y pedagogía.

El terreno fértil del conflicto

Para que el conflicto se desarrolle, a la luz de lo dicho hasta ahora, es necesario que exista un terreno fértil dispuesto a recibirlo. Tomando como ejemplo el caso anterior, para ampliar el campo de reflexión al contexto de estudio, el centro de arte Panera, es necesario un equilibrio que favorezca el desarrollo del antagonismo en un contexto político democrático. Entendiendo por equilibrio la tensión constante que abona el terreno del conflicto dentro del diálogo. Aquí encuentran su lugar todas las preguntas de la investigación.

¿Cuáles son los agentes que mantienen en equilibrio el encuentro entre arte, política y pedagogía?, ¿cómo se mantiene este equilibrio?, ¿qué necesita?

En la recolección de información a través de entrevistas, documentación, observación participativa y estudio, identifiqué ciertos elementos que encuentro recurrentes en el mantenimiento de este equilibrio.

A nadie le gusta ver cuáles son las problemáticas, aunque luego la voluntad sea de ver cómo resolverla. Por esta razón, entrar en conflicto requiere ser consciente del factor de riesgo que este implica. Es necesario asumirse personalmente el riesgo. De la escena de tensión con el grupo del proyecto aulas de acogida surgen dos consideraciones importantes, mutuamente consecuentes. En primer lugar, todos los agentes implicados en el diálogo, en el discurso, deben elegir conscientemente asumir el factor de riesgo que implica el antagonismo, cada uno hacia las otras partes. Hacerse cargo de la tensión propia o ajena frente a alguien que no está abierto a cuestionar la actividad o el trabajo que se está realizando, llevaría a un enfrentamiento. Es decir, a un conflicto acabado, carente de desarrollo y riqueza, polarizante, no nutritivo. En segundo lugar, en la lógica de la conversación hay que tener en cuenta que se establecen roles de poder, como sostiene Haraway cuando explica que "las versiones de un mundo real no dependen, por lo tanto, de una lógica de *descubrimiento*, sino de una relación social de *conversación* cargada de *poder*." (Haraway, 1995, p. 342) **Tenemos que vigilar mucho el tema de los roles de poder, que siempre hay alguien que asume, es una cosa innata de los humanos, hay alguien que asume como un rol de líder y tienes que estar muy vigilante de que esto no silencie a otros participantes, ser consciente de estas dinámicas.** Esto tiene cierta importancia en la forma de gestionar las actividades de un centro de arte.

Cuando, a posteriori de la escena, intento dar forma escrita al modo en que se desarrolla la tensión, escribo algo que me llama la atención y me hace volver atrás, al marco teórico que abraza la reflexión. [Los estudiantes de la clase participante en la actividad] *Se empeñan en que las figuras de poder que tienen enfrente permanezcan al margen de estos pensamientos.* Como señala Roser durante nuestro intercambio, cualquier proyecto de colaboración debe vigilar de cerca la cuestión de los roles de poder. Abrazando las pedagogías críticas en las que la participación de todas las partes y la creación de espacios horizontales de aprendizaje son

fundamentales, una revisión constante del propio trabajo es necesaria para garantizar que la asunción misma del riesgo no se convierta también en la asunción de un papel privilegiado en relación con las demás partes. Debe garantizarse cierta **horizontalidad dialógica**.

Al mismo tiempo asumir el riesgo sin implicarse en la tensión crearía un espacio no totalmente propicio para el desarrollo de un diálogo sincero. Un segundo paso necesario para el equilibrio, que en el momento relatado no encuentra desarrollo, es la asunción de la **responsabilidad** de la tensión, el hacerse cargo. De hecho, ninguna de las partes se responsabiliza concretamente de la asunción del riesgo, nadie comparte y pone en juego las tensiones por las que se siente atravesado o que identifica en los demás. La principal razón por la que el conflicto no se desarrolla cuando lo experimentamos es que nadie está dispuesto a arriesgarse a entablar un diálogo para comprender las razones de su tensión.

Una cuestión que surge, en cambio, de la idea de volver al diálogo, de recrearlo a partir de lo vivido, documentado y observado, es la del **cuidado**, la del respeto de las tensiones y de los discursos que atraviesan los demás. Al definir el término *risk*, riesgo, van der Tuin e Verhoeff (2022) se remiten a Haraway cuando en *When Species meet* (2008) habla de "bond of shared risk":

This case of the sharing of risk between humans and animals shows that distributed risk forges a bond of mutuality in difference. It also shows that there can be a double logic to relational risk, here set up by the ambivalence of intimacy and fear. (p. 164)

Para evitar que el riesgo se convierta en un método del miedo, de las dinámicas de poder, es importante tratar las tensiones de los demás con cuidado, entendido como lo llaman las dos teóricas *care, ethics of care* (p. 41). Es decir, que implique preocupación, atención y concienciación.

Por último, de las entrevistas se desprende otra cuestión importante, en la que el **cambio** es el protagonista. La rotación frente a la estaticidad, pero también la apertura al auto-cuestionamiento, al auto-replanteamiento, son esenciales para la transformación que pueden provocar un conflicto o una tensión. **Algo nuevo, si lo coges desde la parte positiva, puede ser transformador y te puede abrir la mente a ver otras miradas sobre otras cuestiones, sobre otros temas. Y a partir de ahí, el aprender a mirar de otra forma o el tener nuevas propuestas, te genera pensamiento crítico y sí que puedes tú tener tus propios pensamientos, decisiones, o sea, te vas cultivando.** De hecho, un cambio reciente que, naturalmente, ha traído consigo una serie de tensiones que todavía se están manifestando y desarrollando en el centro Panera, es el cambio de dirección que tuvo lugar en septiembre de 2022. Aunque permanecen invisibles a mis ojos porque desconozco las disposiciones anteriores, en realidad entro en contacto con Panera en un momento sincero y concreto de autorreflexión, de proceso de cambio, de giro. Como sugieren las entrevistas, pero era fácilmente intuible por la propia naturaleza del cambio, la llegada del nuevo director Christian Alonso ha suscitado tensiones, la necesidad de repensar la propia práctica, de replantearse el centro, los modos de actuación, creando la oportunidad para tomar mayor conciencia de la institución que se encarna.

Entre las líneas de las conversaciones sostenidas con Helena y Roser, hay en realidad un hilo conductor que une todos los elementos considerados hasta ahora, en concreto que el equilibrio y la tensión están en poder de las personas del contexto. Como sostiene Fraser (2005), para llegar a un espacio colectivo crítico es imprescindible partir de la individualidad, de los sujetos que constituyen dicho colectivo. "We are the institution" (p. 82) y como tal, debemos hacernos cargo de su dinámica, de los discursos que encarnamos y a través de los cuales perpetuamos las condiciones de la institución, y responsabilizarnos de aquellos que dejamos de lado. Y en este proceso revisivo y autorreflexivo, debemos abrazar siempre la contrapartida, la tensión, el conflicto, cualquiera que sea el término que se ajuste al contexto al que queramos referirnos. Sánchez de Serdio citando a Butler, Laclau y Žižek (2004) explica que "ningún movimiento social puede, de hecho, gozar de su estatus en una articulación democrática abierta sin presuponer y operacionalizar la negatividad en el corazón de la identidad" (p. 47). Esto significa que la identidad, tanto individual como colectiva, no está constituida de manera definitiva, sino que, por el contrario, está en continuo proceso, en constante negociación a través de la relación con la otredad, "activando el conflicto interior como motor -como condición, en realidad- de la naturaleza política del colectivo." (p. 47).

La forma estática de tratar las tensiones de ese momento concreto, quizás consecuencia de la necesidad de **autocuidado** de cada agente - por no fomentar la metáfora de la lucha utilizando el término autodefensa -, no permite que la obra abra un diálogo participativo, un debate activo y transformador que pueda conducir a una conciencia emancipada del discurso que transita. Sin embargo, a pesar de que en el momento de escribir este capítulo la obra de Benítez ya ha sido desmontada y ha encontrado nuevos lugares y nuevos discursos, las plantas siguen comunicándose en el discurso que la artista les ha atribuido, o del que las ha convertido en lenguaje. El enorme áloe que sobresale en uno de los jardines tentaculares, los numerosos cactus que han florecido, la hierba que ha crecido a su alrededor, los agaves, en realidad siguen desarrollando la complejidad de su discurso. Sin traducirlo dialógicamente. Afectando a cada uno de nosotros de diferentes maneras, dejándonos el tiempo y el espacio para emprender un proceso autorreflexivo extremadamente cuidadoso y atento.

CONCLUSIONES

Conclusiones y líneas de fuga

Ciertamente, la discusión desarrollada hasta ahora conduce a conciencias específicas, teniendo la investigación como objetivo fundamental el aprendizaje de la investigadora y la intención de devolver una mirada crítica al contexto con el que se ha trabajado. Pero hay que tener siempre presente que cualquier conclusión que se elija extraer de este texto, estará siempre vinculada al contexto de estudio y a las subjetividades que lo han transitado, tratándose de una investigación extremadamente encarnada. A pesar de que se opta por utilizar el estudio de un caso, la intención no es crear un precedente para comparar con otras situaciones externas con elementos comunes.

Hay innumerables formas de dirigir la reflexión hacia las tensiones, y en concreto la que se analiza en este texto. En el continuo acto de releer antes de entregar, pienso en qué otro tránsito podría haber abierto si me hubiera orientado hacia otra lectura, otra mirada. El más evidente es aquél con el que concluyo mi reflexión en diálogo. El pequeño espacio que dedico a los afectos y al mundo no humano. Creo, llegada a la necesidad de concluir esta investigación, que mi curiosidad me impulsa en este caso hacia el contexto humano, dejando más en silencio pero entre líneas la intención que las plantas de Benítez comparten con la exposición temporal *Imaginaris Multiespècies*, concretamente la de crear un puente interespecies post-antropocéntrico. Las plantas, en realidad, adoptan ciertas apariencias humanas en el diálogo ficticio, capacidades dialógicas para contar sus historias, claramente a través de la mirada humana. Dando un paso atrás en el máster, como a lo largo de todo el proceso de escritura, me viene a la memoria la dramaturga, directora, actriz y música chilena Manuela Infante y su teatro no humano o post-antropocéntrico. La obra de 2017 *Estado Vegetal*, en colaboración con la actriz Marcela Salinas, es un monólogo polifónico protagonizado por una mujer, llamada a encarnar una multitud, y varias plantas. Se basa en el pensamiento de filósofos y neurobiólogos vegetales como Stefano Mancuso y Michael Marder, "la exploración consiste en sondear en los modos en que nuevos conceptos como la inteligencia vegetal, el alma vegetativa o la comunicación vegetal pueden transformar nuestra práctica creativa." En la presentación textual de la obra para el Teatro Español, las dos artistas explican:

Si aceptamos que las plantas tienen otras formas de pensar, sentir, comunicarse, otra forma de ser inteligentes, otra forma de conciencia y otra noción del tiempo, quizás podemos ver transformarse nuestras propias nociones de lo que es pensar, sentir, estar, comunicarse y ser consciente. En palabras de Michael Marder, "reconocer a un "otro" válido en las plantas es también empezar a entender cómo es ese otro vegetal que hay dentro de nosotros".

Esta digresión me fascina, me hace pensar que la tensión que experimentamos cuando nos encontramos desarmados frente a plantas que llamamos invasoras, es también un malestar que percibimos que las plantas nos están comunicando. Con la sencillez de quienes se quedan quietas frente a ti, incluso después de experimentar una migración temporal y geográficamente

extensa, no hablan tu idioma, hasta el punto de que humanamente pensamos que no se comunican en absoluto. ¿Y si, en lugar de un diálogo ficticio, investigáramos la frontera entre lo humano y lo no humano con el objetivo de explorarla y vulnerarla? ¿Y si, como en la obra de Infante y Salinas, tratáramos de identificarnos con las plantas, de observar desde dónde se ramifican sus raíces, de pensar la convivencia, el territorio y la comunicación a la manera del mundo vegetal? ¿A qué diálogo conduciría? ¿A qué forma de vivir el conflicto? ¿De sentir y acomodar las tensiones?

A lo largo del texto, en cambio, es de forma espontánea que la reflexión confluye en la reivindicación de la importancia del conflicto dentro del diálogo y de la esencia transformadora y emancipadora de un espacio que se mueve entre arte, política y pedagogía, como el centro de arte Panera. Cumpliendo el objetivo de la pregunta de investigación de evaluar si y cómo la tensión de un momento puede ofrecer una clave de lectura de la tensión constante que caracteriza la identidad de los espacios implicados en los tres ámbitos de estudio. Pasando por el desarrollo de conceptos y por la observación participada y la reflexión a posteriori, se hace cada vez más evidente que un equilibrio democrático no puede existir si no comprende también en los platos de la balanza las reivindicaciones de la contrapartida. Mucho más allá de lo que sucede en la escena descrita, la reflexión que hago en el texto, en un ficticio diálogo con los agentes, me hace volver a la falta de diálogo participativo y nutritivo que siento pertenecer a mi contexto de proveniencia. Haciendo circular el pensamiento, haciendo coincidir las intenciones y los intereses, las curiosidades con lo que encuentro en la lectura y en el diálogo con el externo. En un proceso que va de fuera hacia dentro.

Entre líneas, por tanto, se desarrollan otras conclusiones, que más que conclusiones se me presentan como vías de fuga, como escapatorias para apropiarme aún más del texto. Para recuperarlo y masticarlo de nuevo tras un pasaje por el exterior.

La escritura, y con ella el proceso de investigación, son una forma de transitar desde una posición con una visión privilegiada de mi trayectoria en el máster, de la creación de mi figura profesional, de mi proceso identitario, del encuentro y responsabilización de la institución que quiero encarnar.

Este texto, pues, es muchas cosas. Es una reinterpretación y replanteamiento de mi aprendizaje, que me permite observar desde un punto de vista diferente, más consciente, capaz de identificar la complejidad pero al mismo tiempo de reconocer cada pieza que la compone. Es la escritura de un glosario personal que crea una base para el establecimiento crítico del yo.

No se trata sólo de un proceso de aprendizaje, sino también de la concreción del desarrollo ético político de mi identidad, de la reflexión sobre mi contexto de origen y de aterrizaje. Se trata también de repensar mis raíces, conocerlas, observarlas, comprenderlas, aceptarlas para llevarlas conmigo en el proceso venidero.

Entre las vías que este texto me deja abiertas está el interés por seguir construyendo un manifiesto de intenciones, pero también la curiosidad por seguir aprendiendo sobre el conflicto, el antagonismo y la tensión para convertirlos en parte integrante del diálogo cotidiano. Prestar atención a los momentos críticos que nos hacen sentir inestables para comprender lo que traen consigo, lo que ocultan y a dónde pueden conducir. Y, por último, cambiar de posición, de observadora a testigo, investigando el punto de vista del otro grupo que compone la escena, el de las plantas

al cuidado >


altrimenti rimarrebbero meramente transitoriali.
Oltre però alla dimensione riflessiva che vede la tensione
Come soggetto di interesse, la scrittura di questo testo e con
lei il processo investigativo sono un modo di transitare
da una posizione con vista privilegiata il mio percorso
nel master, nella mia formazione professionale, nella
mio processo identitario, nella conoscenza e responsabilità
me dell'istituzione che voglio incarnare.

in discussione
di direzione
usabilità a

ancora in
rivere la
lungo, ha
ita bloccata
ora troppo
i standistica.
come se
à oltre. Questo

me la tensione
tura della
di un centro

todo di
pportore ma
ate incarnato,
momenti de



Non si tratta
esclusivamente
di un percorso
di apprendimento,
ma anche di
sviluppo politico
della mia
identità, di
riflessione
del contesto,
si tratta
anche di
ripensare
le mie
radici,

conoscerle, capirle, accettarle e portarle con me.

Mi ero scordata che in realtà cominciavo a scrivere proprio a
partire da qui nell'introduzione del lavoro, è una bella
riscoperta, una conferma circolare.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Alonso, C. (2019). Ensayar nuevas formas de hacer, de pensar y de sentir. Vicky Benítez en conversación con Christian Alonso. En C. Alonso, *Recomposicions maquinaiques* (152 - 163). Barcelona: Ajuntament de Barcelona / Edicions de la Universitat de Barcelona.
Obtenido de: <https://ajuntament.barcelona.cat/barcelonallibres/ca/publicacions/recomposicions-maquiniques-0>
- Alonso, C. (2021). Hacia un cultivo expandido. Las ocupaciones botánicas de Vicky Benítez y otros modos ético-políticos de habitar. En *Anales de Historia del Arte*, nº 31, (2021). (407 - 430).
Obtenido de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/78456>
- Badiou, A. (2020) ¿Todavía tiene significado la noción de arte activista? En Calderón Torres, M. (eds.) *Una descripción sin lugar. Políticas del arte contemporáneo*. (30 - 51) Meier Ramirez Publicaciones Independientes: Lima, Perú
- Braidotti, R. (2004). Feminismo y posmodernismo: el antirrelativismo y la subjetividad nómada. En Fischer Pfeiffer, A. (eds.) *Feminismo, diferencia sexual y Subjetividad Nómada*. (55 - 68). Editorial Gesida: Barcelona
- Braidotti, R. (2000) *Sujetos nómades*. Editorial Paidós SAICF: Buenos Aires, Argentina
- Borja-Villel, M. (2010). ¿Pueden los museos ser críticos? *Carta*. N°1, (primavera/verano 2010). (Editorial 1 - 2).
Obtenido de: https://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/carta_editorial.pdf
- de Riba Mayoral, S., Hernández Hernández, F., Revelles Benavente, B. (2020). Aportaciones para la formación del profesorado y una pedagogía de los afectos . En: Hernández Hernández, F., Aberasturi Apraiz, E., Correa Gorospe, JM, & Sancho Gil, JM (2020) *¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. (185 - 201). Barcelona: Octaedro.
- di Caudo Villoslada, M. V. (2013). Relaciones conflictivas: Pedagogías Críticas y Curriculum. *Praxis & Saber*. Revista de Investigación y Pedagogía. Vol. 4, nº8. (15 - 39).
Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248392002.pdf>
- Evans, G. (2001). *Amenity planning and the arts centre*. En *Cultural Planning: an urban renaissance?* (78 - 103). Routledge: New York
- Fraser, A. (2005). From the Critique of Institutions to the Institution of Critique. *Artforum*. Vol. 44, nº1. (Septiembre, 2005) (78 - 83).
Obtenido de: <https://www.artforum.com/print/200507/from-the-critique-of-institutions-to>

an-institution-of-critique-9407

Gran enciclopèdia catalana. (s.m.) *Centre d'Art* en Enciclopèdia.cat.

Recuperado el 8 de junio 2023, de: <https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/centre-dart>

Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. (313 - 346). Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones Akal Sa: Madrid

Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades. N° 74. (33 - 52).

Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760003>

Moscoso, M. (2020). *Sobre etnografías experimentales y sensoriales*. BAU, Centro Universitario de Diseño: Barcelona

Murgia Michela [@michimurgia]. (3 mayo 2023). *Metodi fasci*. [Destacados]. Instagram. Recuperado el 4 de junio 2023.

Obtenido de: https://www.instagram.com/s/aGlnaGxpZ2h0OjE4MDg5ODQzO-TUwMzMxMTg2?story_media_id=3094390082840649419_143743877&igshid=MzRIOD-BiNWFIZA==

Murgia, M., Malaguti, A. (19 mayo 2023). Presentazione del libro Tre ciotole. *Incontri La Stampa*, Salone del Libro di Torino, Italia.

Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8Vor0fy-cQ>

Newbury, D. (2001). Diaries and Fieldnotes in the Research Process. *Research Issues in Art, Design and Media*. Issue n° 1.

Obtenido de: https://icd.wordsinspace.net/course_material/mrm/mrmreadings/riadmlIssue1.pdf

Pacini-Ketchabaw, V. (2021). Witnessing Encounters: A Response to Nicole Ineese- Nash's "Ontologies of Welcoming". Occasional Paper Series, 2021 (45).

Obtenido de: <https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2021/iss45/5/>

Pedagogías y redes instituyentes. *Plataforma de investigación en prácticas culturales*. Glosario y referentes. Pedagogías críticas.

Obtenido de: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/pedagogias-criticas/>

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Universitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions: Barcelona

Sánchez de Serdio, A. (2010) Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización. En Antonio Collados y Javier Rodrigo (eds.) *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Centro de Arte José Guerrero: Diputación Provincial de Granada. (44 - 64).

Obtenido de: <https://app.box.com/s/d49xi0segxwvhd9o4qtxu3h83ya3kdq2>

Teatro Español y Naves del Español. *Estado Vegetal de Manuela Infante y Marcela Salinas*. Recuperado el 22 de junio 2023 de: <https://www.teatroespanol.es/espectaculo/estado-vegetal>

van der Tuin, I., Verhoeff, N. (2022). *Critical Concepts for the Creative Humanities*. Rowman & Littlefield Publisher: Maryland

ANEXOS

Entrevista / diálogo con Helena Ayuso, responsable del Departamento de Educación en el Centro de Arte La Panera, Lleida.

S: Para situar un poco el contexto en el que vamos a movernos durante esta entrevista, te resumo rápidamente lo que ya ha surgido en varias conversaciones juntas y que he escrito en el documento orientativo de cara a este encuentro. Básicamente la tesis será tirar de hilos de la memoria que he escrito durante las prácticas en Panera y ahondar un poquito en la tensión que se creó en su momento, frente a la obra de Vicky Benítez, con el fin de reflexionar de qué manera se pueden desarrollar el conflicto y la tensión dentro de un espacio como el Centro de Arte Panera que se mueve en la intersección entre arte, política y pedagogía.

Habrá dos primeras preguntas que servirán para situar el valor de la educación en el discurso del centro, y luego algunas preguntas más específicas dirigidas al Departamento de Educación.

La primera pregunta que te hago es ¿qué valor crees que tenga la educación en el discurso general del centro?

H: Bueno, el valor es en todo. De hecho, uno de los pilares fundamentales en el Centro de Artes es toda la parte educativa y de públicos. El visitante que viene no es turístico, que además, hay que considerar para poner un poco en contexto, Lleida no tiene un ambiente turístico, como podría ser por ejemplo Barcelona, Tarragona o cualquier capital. Nuestro público es el ciudadano, con lo cual tenemos que acompañarlo a ellos, a los ciudadanos. Y con eso todos los perfiles, como el ciudadano fiel, pero también asociaciones, en mi caso la educación formal, que irá desde 0 a 12 años, y a su vez los futuros maestros, es decir toda esta parte universitaria que quieren dedicarse profesionalmente a ser maestros. Ellas y ellos son a los que les dedicamos parte de la programación. Así que el valor lo es todo, porque ya se piensa, se diseña, teniendo muy en cuenta este perfil, que a su vez es típico, porque sí que es verdad que vienen con las escuelas y tal, pero luego el mensaje llega a las familias, las familias vuelven a venir al centro de arte y se cierra el círculo del programa educativo.

S: Claro, cómo ya había surgido durante el período de prácticas, en Panera es evidente que la educación tiene un papel significativo y no periférico. ¿Puedes decir que la educación, en el caso de Panera y en general de los centros de arte, está como más metida en las decisiones oficiales del centro en respecto a los museos, por ejemplo?

H: En nuestro caso sí. Además, también hablabas de Departamentos. Aquí el Departamento es unipersonal, es decir, tampoco somos un departamento de educación, porque al final somos una persona y lo entendemos más como programa: el programa educativo. Y en este caso sí, claro, es un trabajo en equipo, estamos todos en todos los momentos y lo pensamos juntos.

S: Y en su momento, voy a hablar otra vez de departamentos, pero igual podemos hablar de programas, ¿cómo se ha justificado esa división de departamento de educación y servicios públicos, por ejemplo?

H: Bueno, en este caso es por un tema de necesidad. En mi visión, pero sí, es un tema de necesidad. Vinculado a lo que te decía al principio, nuestro público es el público de la ciudad o del territorio y básicamente tenemos distintos perfiles y al final es necesario que cada uno de nosotros tenga unas funciones, ¿no? Entonces tú tienes estas, yo tengo estas y con los años nos hemos ido especializando cada uno de nosotros con nuestras funciones de técnicos y es como una cosa que ha surgido muy natural durante estos 20 años que llevamos juntos.

S: Obviamente todo esto ha sido muy evidente y patente durante mi estancia, y como sabes también la parte contextual ya la tenía bastante clara de la observación como practicante pero creo sea muy importante un aporte directo del centro.

Pues, pasamos ahora a la segunda parte de esta conversación, ahondando un poco más en la tematica de mi trabajo final de máster. Como ya te decía antes, después de haber analizado la observación en Panera, a partir de algunas lecturas y reflexiones que tienen que ver también con la memoria de campo, he empezado a entender Panera como un proyecto que se mueve entre arte, política y pedagogía. Me refiero a referentes que ya te comenté como Aída Sánchez de Serdio y Javier Rodrigo. Digo esto porque de lo que he visto y de lo que sé que es el funcionamiento de Panera, creo que se pueda decir, que es un centro político en el sentido de activo en el desarrollo de una sociedad orientada a la cohabitación. A partir de aquí, pienso que una de las cosas más importantes en un contexto de un formato político democrático, en el cual el conflicto y las tensiones son algo necesario al funcionamiento, sea necesario considerar e indagar este conflicto, esta tensión. De hecho, será justo a partir de las tensiones de un momento específico que empezaré mi investigación. En cuanto departamento o programa de educación, te pido, ¿cuáles son las tensiones que crees que se generen al posicionarse justo en esa intersección entre arte, pedagogía y política? ¿Tú ves algunas tensiones?

H: Yo diría, en términos generales, que lo que ya hemos contado muchas veces, pero que también es nuestra forma de... nuestra identidad también. Que como centro de Arte, el visitante, desde un niño de dos años hasta uno de 99, le invitamos a que tenga un espacio para pensar, para pensar sobre lo que está pasando en nuestra sociedad. Y al tener exposiciones temporales, lo que tú dices, es decir, las exposiciones dan un mensaje sobre alguna cosa que estamos viviendo, puede ser de género, puede ser de medio ambiente, entre otras. Y aquí sí que te posicionas de una forma o de otra, entiendo que es el contexto que tú has visto en Panera. Y sí, invitamos a pensar, a reflexionar y a lo mejor, de alguna forma, también a transformar este pensamiento. No digo a cambiarlo porque hay muchos colores, muchas opiniones, pero sí a transformarlo, a ofrecer un nuevo escenario que a veces te has planteado y a veces no te has planteado. Al final es el descubrir este entorno, este mundo que tenemos y que tiene muchas miradas, y a lo mejor ofrecemos una nueva mirada que permite transformar

el pensamiento o el razonamiento. Y por eso siempre insistimos mucho en venir a pensar, porque además estamos en un momento, personalmente pienso yo, a nivel de sociedad que pensamos muy poco, porque todo es muy inmediato, todo pasa muy rápido y el hecho de venir, aunque sea 30 minutos, entrar en el centro de arte, ponerte delante de una pieza, de una instalación, que hable de medio ambiente, o que hable de tu entorno, o que hable de género y te ofrece una mirada distinta. Bueno, esto abre mentes. Yo pienso que la principal, no sé si tensión, pero sí escenario que queremos provocar es abrir esta mente. Y el arte y los artistas nos ayudan a hacerlo. Siempre nos han ayudado, pero en estos momentos aún más, ¿no? Con lo cual, para mí, desde lo general, es como lo más importante ofrecer este espacio.

S: Claro. ¿Y crees que en este espacio, o sea, seguramente se puede, pero se ha desarrollado, se ha afrontado algún conflicto en ese espacio de reflexión con el público? Conflicto entendido como de pensamiento, de posicionamiento. Pero que se haya desarrollado y dejado al lado. Quizás en el caso del Departamento de Educación es más difícil tratándose principalmente de un diálogo con pequeños.

H: Bueno... En el departamento de educación no, conflicto entendido como un desacuerdo. No, no ha habido. Yo creo que también la función que tenemos es como dar esta mirada. Desde el conflicto dar una mirada constructiva, y decir, vale estamos en este punto pero vamos a dar esta mirada constructiva, positiva y a sacar lo más positivo de aquello que tenemos delante, que puede ser una cosa muy en desacuerdo con la actualidad, pero no, conflicto no. Y a nivel así de público general ellos se paran.

S: Y, por ejemplo, dentro de los departamentos, o sea, entre las decisiones que tienen que ver con el discurso más general del centro, ¿crees que el mantenimiento de una política educativa y pedagógica haya alguna vez creado conflicto o tensión, más bien, quizás?

H: No, no porque siempre se ha entendido muy bien que, es lo que decía al principio de la entrevista, que en nuestro caso el público y el Departamento de Educación y de Mediación es como un pilar, como muy importante. Entonces, siempre vamos de la mano.

S: Claro, claro. ¿Y crees que eso tenga que ver también con las personas que se implican en el discurso del centro? O sea, si ese mantenimiento de tensión que no va hacia el conflicto tenga que ver con las personas que trabajan en Panera? ¿Y que cambiando esas personas pueda cambiar la tensión?

H: Bueno, puede ser, puede ser, porque sí que es verdad que cuando ya llevas un tiempo largo, como es nuestro caso, que llevamos 20 años trabajando, pues bueno, la experiencia, la constancia, la formación, tenemos un perfil de que hemos continuado formándonos, que vas ampliando, que vas madurando también. Y entonces, bueno, si es nuestra forma de ser, nuestra identidad, al momento de ir y venir a otra persona, pues evidentemente sería totalmente distinto y a lo mejor pondría la atención en otro sitio y sería igual de válido que la que tenemos nosotras. Y yo siempre os lo digo que siempre hemos defendido de que aquí no

venimos a pintar y a colorear con los pequeños porque pueden pintar y colorear en sus casas, en sus escuelas, ¿no? Y entonces como centro de arte, que tú lo has contado muy bien, que es arte, pedagogía y política o pensamiento crítico, tenemos que generar este pensamiento crítico y al final, desde educación, es el objetivo que tenemos. Entonces, ¿se puede generar pensamiento crítico pintando y coloreando? Sí, pero hay un plus más en el espacio de Panera, hay que aprovechar este espacio y este tiempo. Puede ser como una continuación pintar y colorear en la escuela y generar pensamiento crítico a partir de lo que hemos visto en el centro de arte, en las exposiciones, en lo que sea.

S: Claro, y te hago creo una última pregunta. El cambio de dirección que ha vivido Panera en este último año, ¿ha creado alguna tensión o expectativa?

H: No, no sé si hablaría de tensión, pero sí que es verdad que cada persona llega con su mochila y entonces tiene sus formas de hacer, su forma de pensar. Y en este caso, pues es totalmente distinto a lo que estamos acostumbradas a tener. Pero yo también te digo que, por mi parte, los cambios son buenos. Son buenos en el mismo sentido que te decía yo de, también, cuando yo hago de mediación desde la parte educativa, de que algo nuevo puede ser, si lo coges desde la parte positiva, puede ser transformador y te puede abrir la mente a ver otras miradas sobre otras cuestiones, sobre otros temas. Y a partir de ahí, el aprender a mirar de otra forma o el tener nuevas propuestas, te genera pensamiento crítico y sí que puedes tú tener tus propias pensamientos, decisiones, o sea, te vas cultivando. Y entonces yo creo que es importante que haya estos cambios, estas rotaciones, porque si no sería muy aburrido, y no avanzaríamos. Es que la sociedad avanza, avanza en pensamiento, avanza en desarrollo...y hay que cogerlo y darle la vuelta si es necesario. Aquí estamos por esto, pienso yo.

S: Pues, yo creo que de aquí ya se entiendan muchas cosas de Panera. Gracias Helena.

Entrevista / diálogo con Roser Sanjuán, responsable de Programas Públicos en el Centro de Arte La Panera, Lleida.

S: Para situar un poco el contexto en el que vamos a movernos durante esta entrevista, te resumo rápidamente lo que ya ha surgido en varias conversaciones juntas y que he escrito en el documento orientativo de cara a este encuentro.

Básicamente la tesis será tirar de hilos de la memoria que he escrito durante las prácticas en Panera y ahondar un poquito en la tensión que se creó en su momento, frente a la obra de Vicky Benítez, con el fin de reflexionar de qué manera se pueden desarrollar el conflicto y la tensión dentro de un espacio como el Centro de Arte Panera que se mueve en la intersección entre arte, política y pedagogía.

Como también hice con Helena, dos primeras preguntas servirán para situar el valor de la educación en el discurso del centro, y luego te haré algunas preguntas más específicas ¿qué valor tiene la educación en el discurso general del centro para ti? O sea, en tu visión.

R: Es el sentido que debe tener un centro de arte, o sea si abrimos las puertas, pero no establecemos ninguna estrategia para conectar con los públicos que puedan sentirse interpelados y los que no, para qué quieres abrir las puertas. Para mí es básico. Tiene igual de importancia lo que muestras como la intención que tienes al mostrarlo y qué estrategias estableces.

S: ¿Y con esto, puedes decir que en el caso específico del Centro Panera, la educación se inscriba ya en el proyecto discursivo del centro y esté implicada en las decisiones generales del centro?

R: Claro, a ver, Panera tiene una trayectoria de 20 años en la que desde el momento de su fundación el tema de mediación y educación se entiende como una pieza muy importante porque es una ciudad que no tiene tradición en Arte Contemporáneo o tiene una tradición en salas mucho más pequeñas en arte contemporáneo y cuando se inaugura el Centre d'Art la Panera se entiende que una ciudad sin turismo o trabaja muy bien esta faceta o no tendrá sentido, ¿no? Tendrás un centro de arte contemporáneo, pero no va a tener ninguna incidencia, ningún impacto social. Entonces, desde su fundación fue entendido como un departamento muy importante porque habían dos personas ya de entrada para esta función, con lo que respecto a los otros centros de arte de Cataluña o incluso de fuera de Cataluña, encontrábamos que éramos como un algo raro, porque normalmente había solo una persona dedicada a esto en las otras instituciones. Durante muchos años el equipo de mediación llegó a tener tres personas. Claramente, el departamento con más personal de la Panera, que suelen ser departamentos unipersonales.

Porque normalmente había solo una persona dedicada a esto en las otras instituciones. Y también en la primera etapa de la fundación estábamos muy insertadas en la documentación e investigación de las propias exposiciones, cosa que se nota muchísimo. Si tú estás ya desde un principio o ya te llega la exposición cerrada, porque tú vas madurando desde que se va

fraguando la exposición para ver cómo podríamos pensar de forma orgánica la exposición y las actividades. Si te llega ya todo el paquete cerrado, tu incidencia es menor. Entonces, durante estos 20 años hemos tenido momentos de estas dos formas de funcionar.

¿Que Panera ya tiene como muy insertado en su ADN que la mediación y la educación es muy importante?, sí. Lo testimonia que hay un espacio permanente para la autogestión familiar, para el público familiar. También tú has visto que hay muchísimas visitas, tanto de educación formal como de no formal, personas con diversidad funcional, a través de entidades o grupos de distinta índole. Pero estos programas que van un poco más allá de la programación expositiva, que están en contextos sanitarios o en el caso de la Saleta de la Panera con personas sin hogar que vamos a reprender en septiembre, tiene una dimensión social y política que también es parte del ADN de estos 20 años de trayectoria de panera. O sea, que sí, diría que sí, que se entiende que es muy importante.

S: Claro, es que, como tu dices, todo esto es algo que al entrar en Panera se nota. Y en su momento, ¿cómo se justifica la división de departamentos educativos y de servicios públicos? O sea, entiendo que sea como una manera de dividir las áreas, pero ¿hay algo más?

R: A ver, si tú miras otros departamentos, la nomenclatura que utilizan: Programas públicos, Servicio educativo, DEAC... Hay espacios como Es Baluard Museu d'Art Contemporani que engloba dentro de programas públicos educación. Y MACBA también, Programas Públicos, es el paraguas donde está tanto educación como todo aquello que da contenidos a través del trabajo con artistas estén o no estén en las exposiciones. Esto creo que es importante recalcarlo. En nuestro caso es porque Helena está más centrada en la educación formal y yo estoy más centrada en la programación de contenidos alrededor de las exposiciones y en estos programas que van más allá de las exposiciones con colectivos y artistas o hasta ahora ha sido así. Entonces, entendíamos que eran como dos departamentos, sí. Esta nomenclatura empezó en la última dirección antes de Christian Alonso, pero bueno, son nomenclaturas y es una forma como más intuitiva también de buscar información en nuestros canales. No te digo que sea definitivo porque seguro que en algún momento, si pasan 20 años más va a cambiar.

S: Claro, en general diría que la parte como más de contexto educativo ya estaba clara, esta primera parte era justo para tener la mirada del centro. Y por la parte como más específica y personalizada, encaminada al departamento de programas públicos, sabes que la tesis que voy a escribir se vincula a la reflexión que nace a partir de un momento en Panera frente a la obra de Vicky Benítez, durante una visita contigo y una clase del proyecto Aulas de Acogida. Y en ese contexto, creo que una parte muy importante sea profundizar un poco el tema del conflicto. Más que el conflicto, quizás las tensiones o las fricciones que se generan, a partir del contexto educativo de un centro de arte, no solamente en el momento específico pero en general un poco en lo que significa inscribirse en la intersección entre arte, pedagogía y política. Y a partir de aquí, primero me gustaría volver un momento a aquella tensión, y al momento en que nos la comunicas. ¿Cómo la experimentas? ¿Que factores te hacen darte cuenta de esta tensión?

R: Bueno, la experimento porque estamos allí y lo percibimos y podemos intuir cosas que puedan no ser explícitas. Sentimos que estamos hablando de plantas, pero también podemos hablar de personas migrantes. Y por lo que dices de tema de los conflictos, es que si no es un sitio como un centro de arte donde se abrazan los conflictos, ¿donde podemos entrar en una zona de riesgo? En realidad, no hubo conflicto en ese momento. Fue una reflexión interna a posteriori con quienes seguisteis la visita. En realidad, son nuestros propios conflictos internos, que quise compartir con vosotras.

Creo que la mediación artística debe arriesgarse y debe meterse en estas contradicciones y también ser muy conscientes de por que no deben ser utilitaristas. Tenemos unas exposiciones, tenemos a unos artistas, y podemos trabajar los contenidos de las exposiciones y de los artistas, pero no en un sentido de guía de museo, que es yo estoy aquí sabiendo que tengo un protocolo y unos contenidos que trasladar sin otra mirada crítica. Es esta, te estoy educando. Y desde un centro de arte creo que esta no debe ser la función de mediación. Por eso me gusta más utilizar mediación que no educación por esta cosa de clase magistral o de tú necesitas que te eduque. Creo que debe dar lugar a diálogos y creo que estos diálogos pueden llevar a enriquecer nuestras propias miradas, ya sea del espectador o sea de quien está iniciando el diálogo. Por lo que si no abrazamos el conflicto, siempre vamos a estar con nuestras tesis desde una posición de superioridad, de que yo tengo la información y tú vienes a escuchar.

Entonces, para mí, la mediación artística tiene que abrazar el conflicto y ponerse en riesgo más allá de la función de trasladar unos contenidos, que deben ser para mí el punto de partida.

S: Claro. ¿Y en este momento específico, todo esto es posible meterlo en práctica? O sea, dependiendo de las personas con que el diálogo o la conversación empiece, el conflicto o la tensión se puede o no desarrollar, y en este caso específico, ¿crees que se haya desarrollado este conflicto que hemos sentido las dos?

R: Claro, el problema es que hay unas pedagogías invisibles que están muy instauradas y muchas veces es difícil que se hagan explícitas. Tú intuyes que un tema puede ser conflicto pero si no sale por su parte, pues tampoco no quieres dirigirlo demasiado, porque a lo mejor es un prejuicio tuyo. Entonces, siempre intento llevarla diálogo, pero no forzarlo excesivamente. Si sale, pues entonces súper bien, lo abrazamos, lo hablamos y estupendo, pero si no sale con fluidez es difícil, ¿no? También ahí cómo forzar. Esta fluidez depende muchas veces si crees que estás en un sitio suficientemente propio. Entonces es como, bueno, tampoco voy a expresar claramente lo que pienso de esto porque no estoy en un sitio que me reconozca como propio. ¿Cómo podría ser realmente más horizontal y crear herramientas para que, si queremos que esto pase, sea más fácil?

S: Claro, claro. De hecho, yo creo que de lo que ha pasado ha surgido, por mi parte, que la puesta en común, el diálogo y el intercambio con distintos agentes puede de alguna manera ayudar a encaminar ese diálogo más abierto, o sea, también con el público, en el sentido de que ese momento que se ha dado individualmente para cada una que estaba presente

durante la visita, luego ha encontrado otro momento de diálogo cuando hemos hablado juntas, lo hemos puesto en la mesa juntas y lo hemos reflexionado. Y de ahí ha empezado como a surgir una idea de cómo se hubiera podido abrir más esa conversación, esa atención, ¿no? Entonces te pido, si tú igualmente ves que el intercambio y el compartir puedan ser como herramientas para desarrollar un poco la tensión.

R: Sí, claro. Sí, sí. Las estrategias salen también de contacto con las personas. Si tú tienes tus ideas a priori, no puedes saber qué va a desencadenar en las otras personas. Y hasta que no entras en contacto con las otras personas, con las piezas, muchas cosas no las puedes prever. El problema que tenemos es que son tres meses. Entonces, cuando empiezas a ver temas interesantes a abordar y a pensar posibles estrategias a utilizar, se te queda muy corto. Pero claro, la forma de irlo trabajando sería como tener ahí un comité de análisis de qué es lo que está pasando durante las visitas y poderlo ir dirigiendo, incluso creando materiales para esto, ¿no? Con este fin, de queremos que salgan cosas y no nos da miedo. Pero también si tú entras en un terreno de juego justo cuando inaugura y se cierra la expo al cabo de tres meses, pues o escoges una obra y te pasas estos tres meses pensando en esa obra, o no, y te pierdes ahí muchas historias que podrían surgir. Entonces también es en qué voy a poner mis esfuerzos, de lo que tengo que hacer. Es muy importante tener un orden de prioridades en las estrategias de Programas Públicos, para destinar los recursos humanos y de presupuestos que pertoque según prioridad.

S: Claro, y con esto que decías que está relacionado también con la temporalidad de las exposiciones, en el caso de otros proyectos de programas públicos, ¿crees que se hayan desarrollado tensiones que se han podido resolver de otra manera, más bien analizar o reflexionar de otra manera?

R: Bueno, es que tensiones y conflictos, si trabajas con personas, siempre existen y deberíamos permitir que afloren. Otra cosa es que tú los percibas o no. En algunas ocasiones son muy perceptibles, en otras ni te enterarás, ¿no?

Desde los proyectos en contextos sanitarios, dónde se hibridan lenguajes y prácticas pues ahí hay conflictos, evidentemente, de incluso encontrar un lenguaje común a, no sé, también estos proyectos colectivos hablábamos con otros agentes que están muy acostumbrados, como Todo x la Praxis, que nos decían que cuando hacemos proyectos artísticos colaborativos tenemos que vigilar mucho el tema de los roles de poder, de que siempre hay alguien que asume, es una cosa innata de los humanos, hay alguien que asume como un rol de líder y tienes que estar ahí muy vigilante de que esto no silencie a otros participantes, ser conscientes de estas dinámicas, para intentar mediarlas.

Los conflictos muchas veces sirven para visibilizar cosas que están debajo de la mesa y eso está bien. De hecho, cuando fuimos a trabajar en el Hospital Arnau de Vilanova, lo que queríamos era realmente ver dónde había problemas. ¿Cómo podemos ayudar nosotros? ¿qué problemáticas hay entre paciente y sanitario? y ¿cómo desde una práctica artística podemos intentar visibilizar o subsanar? Entonces, uno de los principales problemas era

la comunicación entre sanitario y paciente. Eso incomoda. Cuando salían en todas las entrevistas, los sanitarios decían: pero si somos muy amables y estamos muy encima de los paciente. A nadie le gusta ver cuáles son las problemáticas, aunque luego la voluntad sea de ver cómo resolverlo. Pienso que es desde el arte contemporáneo el medio ideal para hacerlo. Podríamos hacer muchos proyectos sin ningún tipo de riesgo. Esto lo aprendimos también en el contexto sanitario. Empezamos a hacer un proyecto con niños y fue un éxito rotundo. Dijimos, ya no nos interesa hacerlo con niños. ¿Por qué? Porque no tiene ningún riesgo en el sentido de que ya sabes que va a ser un éxito y sabes que los niños en un hospital son los que tienen más atención. Porque hay músicos, que si payasos, que si un material educativo de La Caixa que si normalmente son las zonas que están más humanizadas de todos los hospitales, ¿no? Entonces vamos a buscar a un colectivo que realmente nadie se lo esté mirando y que sea un factor de riesgo hacerlo. También entendiendo que nuestras prácticas artísticas deben ser laboratorios, ¿no? De ensayo-error. Por eso es contemporáneo, por eso es arriesgado. Entonces hemos funcionado mucho en esta línea, tanto en diversidad funcional como en contexto sanitario, como personas en riesgo de situación de vulnerabilidad. Y ahí, pues como no son recetas y no son campos testados, pues tienes conflictos y riesgos. Así que para nosotras es algo que lo hemos asumido.

S: Sí, sí, todo esto también se ve al entrar en Panera. Es que es algo que ha surgido también de la entrevista con Helena, y lo que se ve, y que también pienso yo, es que Panera ha podido crear ese ambiente de responsabilidad también hacia cierto riesgo por las personas que lo habitan principalmente. O sea, que las personas que lo habitan son las que se implican a asumirse ese riesgo. Y que quizás es algo que pasa también porque es un equipo muy pequeño, muy restringido, y en el cual si hay tensiones, son pocas y solucionables. O sea, que siendo pocas y no siendo institucionales, sino que simplemente entre personas que se conocen desde hace mucho sea más fácil.

R: Claro. Es que Panera es una institución, pero es una institución pequeña y en la periferia. Entonces los males de la institución los tenemos, pero a una escala más pequeña a diferencia de un MNAC, por decir algo.

S: Y te hago una última pregunta porque luego creo que ya hemos dicho casi todo. El cambio que ha subido Panera de dirección, ¿crees que haya aportado algo nuevo en esa dirección? ¿O el cambio también ha implicado como tensiones en el discurso del centro?

R: Bueno, un cambio de dirección siempre es un cambio. En el caso de nuestras prácticas, en mediación y educación, cómo he apuntado, en La Panera han existido otros modelos al actual.

Lo que me gusta de la nueva dirección es que tiene unas líneas establecidas definidas y hay una apuesta por unos contenidos concretos que me parecen muy interesantes. Y creo que está bien tener una hoja de ruta a nivel de programación pero debe funcionar como un vaso comunicante en la estrategia general del centro, su identidad, respetando y dando continuidad a un legado fruto de 20 años de trabajo, dando por supuesto, que se puede y

debe repensar, pero des de una línea de continuidad tal y como se definía en las bases del concurso.

Que haya unas líneas muy definidas a la hora de la programación, me parece interesante, aunque también es problemático porque somos una institución pública y deberíamos interpelar a todo tipo de públicos e temáticas.

S: Claro, claro. Pues perfecto. ¡Muchas gracias, Roser!

R: De nada, Sara.

Consentimientos informados para el uso de las entrevistas.



MÁSTER ARTS VISUALS I EDUCACIÓ: UN ENFOCAMENT CONSTRUCCIONISTA Universitat de Barcelona (Hoja personal participante mayor de edad)

El master oficial "Artes visuales y educación: un enfoque constructorista" de la Universidad de Barcelona incluye en su plan de estudios la realización de un trabajo final de master que puede tener carácter de intervención. El master requiere asimismo una autorización que permita la utilización de los datos recogidos durante el proceso de intervención y en el informe final realizado. Esta utilización se restringe a la circulación habitual de un trabajo académico: comunicaciones a congresos, publicaciones en revistas especializadas, etc. En esta difusión, los nombres de los responsables y participantes estarán siempre anonimizados mediante seudónimos (salvo que indiquen lo contrario), así como el nombre de la institución, en el caso de que así lo solicite la persona responsable.

Por el presente documento, yo, HELENA AYUSO JSU con D.N.I. o pasaporte núm. 53733785C autorizo el uso exclusivamente para difusión de la investigación del material producido por el estudiante SARA CAPELLI durante la intervención relacionada con el trabajo final del master oficial "Artes visuales y educación: un enfoque constructorista" de la Universitat de Barcelona en la organización CENTRE D'ART LA PANERA

Asimismo, en las partes de dicha información que se refieran a mí, autorizo la utilización de mi nombre real / autorizo que mi identidad aparezca bajo pseudónimo (subrayar la opción escogida) en la difusión de la investigación.

Firma:

Nombre y apellidos: HELENA AYUSO JSU

Fecha: 13.6.2023.

**MÁSTER ARTS VISUALS I EDUCACIÓ:
UN ENFOCAMENT CONSTRUCCIONISTA**
Universitat de Barcelona
(Hoja personal participante mayor de edad)

El master oficial "Artes visuales y educación: un enfoque constructorista" de la Universidad de Barcelona incluye en su plan de estudios la realización de un trabajo final de master que puede tener carácter de intervención. El master requiere asimismo una autorización que permita la utilización de los datos recogidos durante el proceso de intervención y en el informe final realizado. Esta utilización se restringe a la circulación habitual de un trabajo académico: comunicaciones a congresos, publicaciones en revistas especializadas, etc. En esta difusión, los nombres de los responsables y participantes estarán siempre anonimizados mediante seudónimos (salvo que indiquen lo contrario), así como el nombre de la institución, en el caso de que así lo solicite la persona responsable.

Por el presente documento, yo, Roser Sanjuan Plana con
D.N.I. o pasaporte núm. 29891958E
autorizo el uso exclusivamente para difusión de la investigación del material producido por el
estudiante Sara Capelli
durante la intervención relacionada con el trabajo final del master oficial "Artes visuales y
educación: un enfoque constructorista" de la Universitat de Barcelona en la organización
Centre d'Art La Pauera

Asimismo, en las partes de dicha información que se refieran a mí, autorizo la utilización de mi nombre real / autorizo que mi identidad aparezca bajo pseudónimo (subrayar la opción escogida) en la difusión de la investigación.

Firma:



Nombre y apellidos: ROSER SANJUAN PLANA

Fecha:

13/06/2023